



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE, CAMPUS FOZ DO IGUAÇU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E
CULTURA
ENAIDE SEVERO DE ARAUJO

ANÁLISE FREIREANA DO LETRAMENTO EM LEITURA DO PROGRAMA
INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA)

FOZ DO IGUAÇU, 2015.

ENAIDE SEVERO DE ARAUJO

**ANÁLISE FREIREANA DO LETRAMENTO EM LEITURA DO PROGRAMA
INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA)**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação *Stricto
Sensu* em Ensino, Nível Mestrado,
da UNIOESTE.

Orientadora: Dr^a. Tamara Cardoso
André

FOZ DO IGUAÇU, 2015.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Campus de Foz do Iguaçu – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Miriam Fenner R. Lucas - CRB-9/268

A663 Araujo, Enaide Severo de

Análise freireana do letramento em leitura do Programa Internacional
de Avaliação de Estudantes (PISA) / Enaide Severo de Araujo.
– Foz do Iguaçu, 2015. 137 f.: tab., graf.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tamara Cardoso André.
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em
Ensino - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

1. Leitura. 2. Letramento - Brasil. 3. Avaliação educacional. 4.
Freire, Paulo, 1921-1997. I. Título.

CDU 371.26
372.4
37.014.53(81)

CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO

NÍVEL MESTRADO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA

DECLARAÇÃO

A Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino do Centro de Educação, Letras e Saúde-CELS, da Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais, **Declara** para os devidos fins que a Aluna,

ENAIDE SEVERO DE ARAUJO

Submeteu-se a banca Examinadora de Defesa de Dissertação de Mestrado no dia 01/02/2016, às 13h30, apresentando a dissertação com o título “*Análise freireana do letramento em leitura do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)*”, requisito para conclusão do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino – Nível Mestrado, sendo **Aprovada**.

Banca Examinadora	Instituição/Departamento
Prof. ^a Dr. ^a Tamara Cardoso André (Presidente/Orientadora)	Unioeste/Foz - PPGEn
Prof. ^a Dr. ^a Denise Rosana da Silva Moraes (Membro Titular)	Unioeste/Foz
Prof. Dr. Gilberto de Castro (Membro Titular)	UFPR/Curitiba
Prof. Dr. Fernando José Martins (Membro Suplente)	Unioeste/Foz
Prof. ^a Dr. ^a Maria das Graças Cleophas Porto (Membro Suplente)	UNILA/Foz

Foz do Iguaçu, 01 de Fevereiro de 2016.



Prof.^a Dr.^a Tamara Cardoso André

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino

Port. n.º 2004/2014-GRE de 11.04.2014

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF

Eu, Enaide Severo de Araújo, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação de mestrado intitulada “**ANÁLISE FREIREANA DO LETRAMENTO EM LEITURA DO PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA)**”, apresentada ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, da UNIOESTE.

Nome: Enaide Severo de Araújo

Foz do Iguaçu, 06 de Abril de 2016

Dedico este trabalho a minha mãe Margarida por me inserir no universo da leitura e da escrita. Apesar do pouco estudo escolar, lê o mundo. Sua vida é um exemplo de luta e amorosidade.

AGRADECIMENTOS

Ao Criador e a Santíssima Trindade por me conceder fé, sabedoria e discernimento nas escolhas durante toda a caminhada.

À minha mãe, Margarida Izelda Severo que sempre me inspirou com seu jeito de viver e acreditar na vida.

Ao meu pai José Severo (*in memoriam*) por acreditar nos meus sonhos, para ele, sempre fui doutora.

Ao Marcelo (meu esposo) por me apoiar e dar suporte de todas as maneiras para que pudesse dar conta das demandas.

Aos meus filhos, João Marcelo e Ana Julia por compreender e aceitar as minhas ausências.

À minha sogra Dona Terezinha por dar suporte necessário em casa, cuidando da minha família.

À minha orientadora Tamara Cardoso André pela confiança e apoio incondicional durante todo o processo.

À minha amiga Ângela Maciel Severo pelo cuidado diário comigo, amizade e o carinho.

Aos familiares e amigos pela motivação e apoio.

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática "astuta" e outra crítica. (FREIRE, p.15. 1989)

LISTA DE ABREVIATURAS

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento;
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CBL – Câmara Brasileira de Livros;
DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais;
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais;
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio;
FMI – Fundo Monetário Internacional;
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
IBOPE – Instituto Brasileira de Opinião Pública e Estatística;
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano;
IEPE/CdG - Instituto de Estudos e Política Econômica Casa das Garças
INEP- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
INAF- Indicador de Alfabetismo Funcional;
IPL- Instituto Pró-Livro;
GIP - Grupo Ibero-Americano do PISA;
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação;
MEC- Ministério da Educação e Cultura;
NAEP – Avaliação Nacional do Progresso Educacional;
OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos;
OECE – Organização Europeia de Cooperação Econômica;
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico;
OMC - Organização Mundial do Comércio;
ONU - Organização das Nações Unidas;
OSCIP - Organização Social Civil de Interesse Público;
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais;
PIB – Produto Interno Bruto;
PISA- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes;
PNE - Plano Nacional da Educação;
PNADs – Pesquisas Nacionais por Amostras de Domicílios;
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático;
PNUD - Programa Nacional das Nações Unidas para o Desenvolvimento;
PTD – Plano de Trabalho Docente;
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica;
SNEL - Sindicato dos Editores de Livros;
TRI – Teoria de Resposta ao Item;
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 01: Resumo dos Níveis de Leitura do PISA	
Tabela 02: A participação do Brasil no PISA/Pontuação	
Tabela 03: Resultados dos desempenhos dos países no PISA	
Tabela 04: Ranking PISA/2006/ Leitura, Matemática e Ciências	
Tabela 05: PISA 2006/Leitura	
Tabela 06: Resultados PISA 2009/Leitura	
Tabela 07: Resultados PISA 2012/Leitura	
Tabela 08: Pontuação atingida pelos países considerados de alto desempenho em leitura	
Tabela 09: Índice social, econômico e cultural	
Tabela 10: Índice de penetração de leitores por região	
Tabela 11: Situação ou contexto	
Tabela 12: Formas do texto	
Tabela 13: Aspectos do texto	
Gráfico 01: Aspectos do texto	
Gráfico 02: Classificação dos textos	
Gráfico 03: Tipos de textos	
Tabela 14: Habilidades avaliadas, número de questões, objetivo e exemplo de questão	
Gráfico 04: Quantidade de questões quanto aos aspectos avaliados em leitura	

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)*. O PISA, desde sua primeira edição no ano 2000, avalia, mede e fornece indicadores para os sistemas educacionais mundiais. Pesquisas afirmam ser o PISA instrumento balizador de políticas educacionais dos países membros, fato que justifica a realização da pesquisa na área de ensino. Apresenta os pressupostos da avaliação em larga escala em contraponto com a avaliação da aprendizagem escolar interna e analisa as leis educacionais vigentes no Brasil, que apontam para a presença de subsídios indicados pelo PISA. Parte do seguinte problema: qual a concepção de letramento subjacente ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)? Para realizar as análises, parte do pressuposto de que há dois modelos de letramento: autônomo e ideológico (STREET, 1999). 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). Explicita, analisa e critica a proposta de avaliação de letramento em leitura do PISA, estabelecendo como parâmetro de análise a concepção mais emancipatória de leitura, do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997). Conclui-se que o teste do PISA não exige leitura crítica e conhecimento histórico, numa perspectiva muito diferente do modelo de Paulo Freire.

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

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). PISA since its first edition in 2000, assesses, measures and provides indicators for global education systems. Researches claim PISA to be the beacon instrument of educational policies of member countries, which justifies the research in teaching area. It also presents evaluation concepts on a large scale in contrast to the assumptions of internal evaluation of school learning and provides analyzes of existing educational laws in Brazil related to the presence of subsidies given by PISA. Part of the following problem: what is the underlying concept of literacy to the Program for International Student Assessment (PISA)? To perform the analysis, we assume that there are two models of literacy: autonomous and ideological (Street, 1999). 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). It explicits, analyzes and criticizes the proposal for literacy assessment in PISA reading setting as analysis parameter the most emancipatory conception of reading of the Brazilian educator Paulo Freire (1921-1997). It concludes that PISA's test does not demand critical reading and historical knowledge, in a very different perspective of Paulo Freire's Model.

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

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). PISA desde su primera edición en 2000, evalúa, mide y proporciona indicadores para los sistemas educativos mundiales. Pesquisasafirman que PISA es el instrumento balizador de las políticas educativas de los países miembros, lo que justifica la investigación en la enseñanza. Presenta conceptos de evaluación a gran escala, en contraste con los supuestos de la evaluación de aprendizaje escolar interna y proporciona análisis de las leyes educativas existentes en Brasil relacionados con la presencia de subsidios otorgados por PISA. Parte del siguiente problema: ¿cuál es el concepto subyacente de la alfabetización para el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)? Para realizar el análisis, se supone que hay dos modelos de alfabetización: autónoma y ideológica (Street, 1999). 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). Explicita, analiza y critica la propuesta de evaluación de la alfabetización en el ajuste de los parámetros de análisis de lectura de PISA como la concepción más emancipadora de la lectura del educador brasileño Paulo Freire (1921-1997). 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.

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	01
2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.....	07
2.1 Conceito de avaliação da aprendizagem.....	08
2.2 A avaliação no Brasil e as leis vigentes.....	13
2.3 Avaliações em larga escala.....	15
3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA)	17
3.1 Histórico das avaliações em larga escala.....	16
3.2 Como medir um sistema educacional? <i>Os Standards</i>	18
3.3 O PISA e a avaliação de competências	20
3.4 Um panorama do sistema educacional brasileiro pré e pós PISA....	26
3.5 Análise do Brasil pós PISA com base no documento <i>Metas 21</i>	43
3.6 Estado da Arte das Pesquisas sobre o PISA.....	50
4 O PISA E A AVALIAÇÃO DA LEITURA	55
4.1 O leitor contemporâneo.....	58
4.2 A avaliação de leitura do PISA	59
4.3 Características dos Itens Liberados de Leitura do PISA	62
5 AVALIAÇÃO DA LEITURA E CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO.....	74
6 MODELO IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO: LEITURA E IDEOLOGIA.....	87
7 LEITURA, LETRAMENTO E O SUJEITO LEITOR SEGUNDO PAULO FREIRE	96
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
9 REFERÊNCIAS.....	133

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investiga e analisa o seguinte problema: qual a concepção de letramento subjacente ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)?

O *Programme for International Student Assessment (Pisa)* - *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* é uma política internacional de avaliação que compara a qualidade dos sistemas de ensino obrigatório de vários países. O programa é gerenciado pela *Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico* (OCDE).

De acordo com Waiselfisz (2009), o PISA é uma avaliação comparada, de aplicação amostral, segundo critérios definidos pela OCDE. Na edição de 2009, participaram do programa 65 países. Em cada país participante 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 MEC.

O Brasil aderiu ao PISA em 1998. De acordo com Waiselfisz (2009), as avaliações do Pisa são realizadas a cada três anos e abrangem Leitura, Matemática e Ciências. O Pisa também coleta informações advindas de indicadores contextuais, por meios de questionários para alunos e escolas, que possibilitam relacionar o desempenho dos alunos com variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. A aplicação é feita de forma amostral, de acordo com critérios definidos pela OCDE, aos alunos de 15 anos de idade. No Brasil, participam os alunos matriculados desde o 8º ano do Ensino Fundamental das séries finais até o terceiro ano do Ensino Médio que contem com 15 anos de idade.

Os objetivos do PISA são, segundo *site* do INEP¹, produzir indicadores para subsidiar políticas educacionais nos países participantes, bem como verificar se a educação prepara os jovens para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea. O PISA busca avaliar se os alunos possuem domínios-chave, que são os conhecimentos e competências em Leitura,

¹<<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>> Acesso em 01 de julho de 2015.

Matemática e Ciências, bem como a capacidade de gerir e organizar o próprio aprendizado.

O PISA, segundo Carvalho (2009), é um instrumento regulador das políticas educacionais de vários países, que acaba por balizar currículos escolares. Autores como Ravitch (2011) e Freitas (2011) afirmam que o PISA subsidia instrumentos nacionais de avaliação em larga escala, sob a coordenação da OCDE.

A institucionalização do PISA foi iniciada aproximadamente a partir dos anos 1970, junto a um processo crescente de mundialização da educação. O PISA é composto de *standards*, critérios para padronizar exames, de modo a instrumentalizar a comparação entre os sistemas educacionais de vários países. Os *standards* também servem para subsidiar ações políticas nos países que participam do programa.

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, realizada em 09 de março de 1990, vários países assumiram os compromissos contidos na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1998)*. A declaração já previa, em dois artigos, a avaliação do desempenho. O artigo 4, intitulado “*Concentrar a atenção na aprendizagem*”, trata sobre a necessidade de implantar sistemas de avaliação de desempenho para garantir a todos a aprendizagem de conhecimentos úteis e habilidades de raciocínio, aptidões e valores. O artigo 7, “*Fortalecer as alianças*”, salienta a necessidade de parcerias entre o público e o privado para planejar, implantar, administrar e avaliar sistemas educacionais. Por fim, o artigo 10 trata da importância de “*Fortalecer a Solidariedade Internacional*” (UNESCO, 1998).

No Brasil, a partir da década de 1990, ocorreu a implantação de um complexo sistema de avaliação em larga escala baseado na coleta de dados, medidas de escores e obtenção de dados demográficos que, segundo Freitas (2007), procedem da adesão ao PISA. Diante deste contexto, torna-se importante, especialmente na área da pesquisa em ensino, explicitar e refletir sobre o que caracteriza uma avaliação externa e em larga escala. Qual a diferença entre avaliação externa e avaliação da aprendizagem escolar? O que

o PISA avalia? O que objetiva a avaliação do PISA? O que é uma concepção de letramento em leitura de grande amplitude?

A presente dissertação partiu do objetivo geral de investigar as concepções de avaliação de ensino e aprendizagem de leitura e letramento que subjaz a prova de Leitura do PISA.

Os objetivos específicos foram:

- Aprofundar o conhecimento sobre o PISA;
- Situar o papel da avaliação em larga escala diante das avaliações da aprendizagem escolar;
- Apresentar breve percurso histórico do PISA;
- Situar as principais concepções de letramento;
- Realizar a crítica à prova de leitura do PISA a partir do modelo mais emancipatório de letramento, que é exemplificado pela concepção de leitura do educador brasileiro Paulo Freire.

Para isso, foram analisados os seguintes relatórios e documentos oficiais do PISA:

- 1) *Itens Liberados de Leitura 2009* (OCDE, 2012). Prova de leitura do PISA.
- 2) *Matriz de Avaliação de Leitura* (OCDE, 2013). Documento do PISA que explicita as habilidades e competências a serem avaliadas e os níveis nos quais são classificados os países segundo as pontuações obtidas nas provas.
- 3) *Draft Reading Literacy Framework*. (OCDE, 2013b). Relatório da OCDE sobre os resultados do PISA de leitura de 2009.

Os documentos foram analisados com o objetivo de detectar a concepção de letramento e leitura subjacentes à prova, tendo como ponto de partida as concepções de letramento segundo Street (1999). O autor, que fundamenta o debate sobre letramento, postula dois modelos de letramento: o ideológico e o autônomo.

No modelo ideológico de letramento a leitura é compreendida como ato crítico. Street (1999) considera que o educador brasileiro Paulo Freire apresenta um ideário sobre o que é leitura, e sobre como se forma o leitor, que muito se aproxima do modelo ideológico de letramento e, conseqüentemente,

de concepção mais emancipatória sobre leitura e escrita, cujo objetivo é a formação do leitor crítico.

Este trabalho se justifica porque o PISA é considerado um instrumento regulador e orientador das políticas educacionais. A utilização do PISA como instrumento regulador de políticas educacionais e curriculares é apontada por estudos como os de Costa e Afonso (2009), Carvalho (2009), Bonamino, Coscareli e Franco (2002), Lopes-Rossi e Paula (2012) e Ravitch (2011).

Segundo Ravitch (2011), que foi secretária assistente no Programa *NoChild Left Behind*, durante o governo Bush nos Estados Unidos, políticas educacionais pautadas em avaliações em larga escala empobrecem o currículo. Nos Estados Unidos, a partir da institucionalização dos exames em larga escala, os professores passaram a ensinar somente os itens avaliados em testes padronizados, o que gerou um empobrecimento curricular.

Diante do risco de que as avaliações em larga escala passem a orientar o currículo educacional no Brasil, torna-se importante investigar quais são os conteúdos de ensino destas avaliações.

A presença da OCDE nas políticas educacionais mundiais demonstra uma influência do capitalismo sobre a educação, uma vez que o objetivo desta organização é o fomento ao mercado internacional. A realidade concreta, para Marx (1858/1999), é formada pelo modo como os homens produzem a própria existência e distribuem aquilo que produzem. A realidade precisa ser pensada e estudada na sua historicidade e totalidade, a fim de que não seja apenas vivenciada como uma fatalidade ou vista como algo natural. Sendo o PISA gerenciado pela OCDE, uma organização com finalidades voltadas aos interesses capitalistas de grandes economias, e este programa um instrumento balizador e indicador de políticas educacionais, cabe explicitar suas concepções de leitura, que podem ser contrárias à formação do leitor crítico.

Para a realização deste estudo, foram realizados os seguintes movimentos:

- Estado da Arte das pesquisas sobre o PISA e suas relações com o currículo e a leitura, compreendendo o período de 2004 a 2014, nos seguintes bancos de dados: artigos do *Scientific Electronic Library (Scielo)*, artigos disponíveis na página da OCDE e teses e

dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);

- Estudo dos principais modelos de letramento: autônomo e ideológico (Street, 1999);
- Estudo da concepção de leitura da prova do PISA, segundo documentos da OCDE;
- Estudo da teoria de Paulo Freire, considerada por Street (1999) um exemplo do modelo ideológico de letramento, ao qual subjaz a concepção mais emancipatória de leitura;
- Análise das concepções de leitura e avaliação dos *Itens Liberados de Leitura do PISA 2009*, e no documento *Matriz de Avaliação de Leitura (OCDE, 2013)*.
- Estudo sobre as diferenças entre avaliação e avaliação em larga escala.

No que se refere a metodologia, trata-se de pesquisa documental, a qual consistiu na análise da prova do PISA, que está disponível no *site* do INEP, sob a denominação *Itens Liberados de Leitura 2009* (OCDE, 2012). A prova contém questões de interpretação acerca de 16 textos. Sobre cada texto há, aproximadamente, de quatro a cinco questões. Foram analisadas questões e os textos, tendo como referência os modelos de letramento estabelecidos por Street e o documento *Matriz de Avaliação de Leitura (OCDE, 2013)*.

Esta dissertação constitui-se de oito capítulos. O próximo aborda a constituição do ensino escolar e suas perspectivas com vistas à compreensão de uma educação escolar de qualidade, buscando relatar o surgimento da avaliação escolar e as diferenças entre avaliação da aprendizagem e avaliação em larga escala.

O terceiro capítulo retrata a institucionalização da avaliação em larga escala no mundo e explica seus pressupostos teóricos, posteriormente materializados no PISA. Além disso, destaca o contexto do surgimento do PISA, descrito nos documentos e acordos mundiais e nos documentos orientadores da educação no Brasil.

O quarto capítulo trata brevemente o perfil do leitor contemporâneo. E aborda os pressupostos subjacentes à avaliação em leitura presentes nos documentos orientadores do PISA

No intuito de defender uma concepção emancipatória de letramento e leitura, o quinto trata da avaliação da leitura e as concepções de letramento, explícita, discute e conceitua alfabetização e letramento com o propósito de estabelecer um parâmetro para a realizar a análise.

O sexto capítulo, explicita e discute o modelo ideológico de letramento e ideologia, com a finalidade de ressaltar o lado positivo da ideologia.

Por fim, o sétimo capítulo apresenta a concepção de leitura de Paulo Freire, considerada, por Street (1999), como modelo ideológico de letramento, capaz de contribuir para a emancipação humana e para a formação do sujeito leitor consciente, capaz de ler o mundo e lutar pela transformação da realidade social e apresenta as análises de questões selecionadas dos *Itens Liberados de Leitura 2009* (OCDE, 2012). O critério de seleção das questões, foi o de obter questões para exemplificar, comparar e estabelecer a análise, assim, acredita-se que as questões selecionadas foram suficientes por se tratar de modelos padrões e que se repetem.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

O propósito deste capítulo é tratar do ensino escolar, o percurso da avaliação escolar da aprendizagem e o surgimento da avaliação em larga escala.

Ao longo da história foram produzidos conhecimentos, que podem ser conservados, acumulados e transmitidos às novas gerações. Gómez e Sacristán (1998) apontam que a divisão dos conhecimentos em disciplinas gerou o “*Ensino pela transmissão cultural*”.

Segundo os autores, por tornarem-se mais complexos, os conhecimentos foram organizados em teorias capazes de explicar a realidade com rigor e abstração. Tal avanço do conhecimento gerou a especialização disciplinar. O ensino disciplinar, na perspectiva do “*Ensino pela transmissão Cultural*” é caracterizado pela organização dos conhecimentos em disciplinas para o ensino escolar. No “*Ensino pela transmissão cultural*”, os conhecimentos encontrados nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas, são os considerados mais válidos em acordo com cada época.

Na perspectiva do “*Ensino pela transmissão cultural*”, a função da escola é transmitir para as gerações futuras os conhecimentos disciplinares que constituem a cultura. Trata-se de um enfoque tradicional, centrado nos conteúdos disciplinares.

O “*Ensino pela transmissão cultural*” é criticado por alguns autores que defendem o ensino significativo. Nessa perspectiva, Sacristán e Gómez (1998) citam Ausubel, signatário da “*aprendizagem significativa*”, que defende o acesso ao conhecimento científico mais complexo e elaborado na escola mediante aprendizagem significativa. Para Sacristán e Gómez (1998), um dos problemas do “*Ensino pela transmissão cultural*” é que se a criança não desenvolve a capacidade de interpretação e compreensão de conhecimentos mais complexos, pode não relacionar os conteúdos disciplinares de modo significativo, incorporando-os de maneira arbitrária, superficial e fragmentária.

A escola é uma instituição concebida para o ensino por meio de disciplinas, sob a direção de professores. A maior parte dos países dispõe de sistemas formais de educação, que tornam o ensino obrigatório

atédeterminados níveis. Assim, o ensino escolar é geralmente dividido em disciplinas, e a educação ofertada em níveis, nos quais os alunos são promovidos de uma série, ano ou nível para outro, sucessivamente. A avaliação é um dos instrumentos utilizados para que o aluno seja promovido de um nível de ensino para outro.

A avaliação da aprendizagem escolar remete à promoção de alunos de um ano letivo para outro ou a testes psicométricos, que medem a capacidade cognitiva. Entretanto, a ciência da avaliação e a relação com a educação tem vários outros aspectos: avaliação do currículo, avaliação da validade das avaliações, avaliação dos professores, dentre outros. A avaliação é uma parte da ciência da educação.

2.1 Conceito de avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem tem sido historicamente realizada por meio de exames. A prática de realizar exames escolares mais sistematizados nasce nos séculos XVI e XVII, mediante o surgimento dos colégios da modernidade. Desde esta época são realizadas práticas que, segundo Luckesi (2011), permanecem até hoje em nossas escolas, práticas de examinar, ao invés de avaliar, fazer diagnóstico e realizar intervenções necessárias para garantir a aprendizagem.

Avaliar no sentido de examinar e selecionar retrata uma prática milenar, usada na China, por volta de 3000 anos antes da era cristã, para recrutar soldados ao exército. Na Idade Média ocorriam as avaliações orais, em grandes debates, principalmente entre os filósofos.

O termo “*avaliação educacional*” foi proposto e divulgado por Ralph Tyler, em 1934, o qual também propunha uma educação por objetivos, que tinha como princípio básico formular objetivos e verificar a execução dos mesmos. Tyler se preocupava com o alto índice de reprovação escolar em sua época. A proposta de Tyler estabelecia que o educador apontasse com clareza o que os estudantes deveriam aprender, estabelecendo objetivos e definição de meios para atingi-los. Os objetivos eram descritos nos Planos de Trabalho Docente (PTD).

Segundo Rodrigues (1999), a avaliação dos alunos foi fundada por Piéron e desenvolvida como uma matéria das ciências da educação na França, na década de 1950. O marco da avaliação dos alunos é a década de 1920, quando o estudo científico dos problemas psicopedagógicos da avaliação de conhecimentos foi sistematizado por Piéron. Henri Piéron utilizava a palavra *Docimologia*, (do grego *dokimé*), que significa teste, para aludir ao estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados. Assim, *Docimologia* é o estudo sistemático dos exames e dos processos psicométricos que visam medir comportamentos, atribuir notas e promover alunos.

Para Sacristán e Pérez Gómez (1998), na linguagem cotidiana avaliar significa estimar, calcular ou atribuir valor a alguma coisa. A única razão para ocorrer avaliação da aprendizagem escolar deveria ser pedagógica. Para Luckesi (2011), avaliar é um processo de inclusão e visa o diagnóstico, enquanto verificar significa classificar e selecionar. O exame capta o que o estudante sabe em dado momento e mede o conhecimento que é possível de ser medido. Entretanto, existem conhecimentos mais complexos, que não podem ser medidos por meio de testes escritos objetivos.

Luckesi (2011, p. 62) assim diferencia exame e avaliação:

(...)avaliar e examinar são condutas distintas, já que examinar consiste essencialmente em classificação e seletividade e o ato de avaliar caracteriza-se pelo diagnóstico e inclusão.

A pedagogia do exame, segundo Luckesi (2011 p.42), gera consequências pedagógicas, psicológicas e sociológicas:

- Pedagógicas: a avaliação centra a atenção nos exames, e não no auxílio da aprendizagem dos alunos;
- Psicológicas: a avaliação é utilizada para desenvolver personalidades submissas, ensinando aos alunos o conformismo pelos ditames. Preconiza todos os tipos de controle, desenvolvendo nos estudantes a autocensura. Os padrões externos cerceiam os estudantes. O indivíduo se sente preso em si mesmo. Padrões internalizados de conduta, por conta dos processos avaliativos escolares, podem gerar consequências negativas para os estudantes.

- Sociológicas: a avaliação é bastante utilizada para a seletividade social. No caso da sociedade estruturada em classes, reproduz a desigualdade. A avaliação pode acabar sendo proposta mais para selecionar do que para permitir o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Acerca das consequências sociológicas da avaliação, Luckesi afirma a preponderância da arbitrariedade que acaba por reproduzir desigualdades.

(...) Se os procedimentos de avaliação estivessem articulados como o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, não haveria possibilidade de dispor-se deles como se bem entende. Estariam articulados com os procedimentos de ensino e não poderiam, por isso mesmo, conduzir ao arbítrio. No caso, a sociedade é estruturada em classes e, portanto, de modo desigual; a avaliação da aprendizagem, então, pode ser posta, sem a menor dificuldade, a favor do processo de seletividade, desde que utilizada independentemente da construção da própria aprendizagem. No caso, a avaliação está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independente dela. A seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um “fio d’água”. (LUCKESI, 2011, p. 43-44)

Numa perspectiva emancipatória de avaliação, é necessário compreendê-la como parte do processo de ensino, função primordial da escola. Ou seja, é função da avaliação perceber o que o aluno não sabe ainda, para realizar intervenções pedagógicas capazes de ajudá-lo a superar as dificuldades encontradas. Além disso, é preciso ter um olhar sobre a subjetividade, buscar compreender o que se passa no interior do indivíduo, buscar perceber como ele vê, sente e pensa a respeito de algo. Nem sempre é possível respeitar o aluno seguindo um padrão, já que o indivíduo sofre influências culturais e religiosas das experiências vividas. Admitir a subjetividade em avaliação escolar é importante para uma melhor aproximação da realidade, evitando a ilusão de que a objetividade medida nos testes é capaz de medir o que o aluno sabe.

A avaliação está presente em todos os segmentos das diversas atividades humanas, formais ou informais, fato que, segundo Rodrigues (1999), levou autores a fazerem a transposição da avaliação curricular para outros terrenos da atividade humana. Há uma ampla defesa da avaliação como ciência da educação. Rodrigues (1999) cita como exemplo a proposta de Louis

Smith (1978), que defende uma teoria genuinamente educacional, uma ciência da avaliação educacional autônoma, baseada em modelos e métodos iniciados e desenvolvidos por avaliadores educacionais, e não pela psicologia ou sociologia.

No campo da investigação sobre a avaliação, Rodrigues (1999) cita o estudo de Marques e Miranda (1981), que propõem a *docimologia* como ciência para abordar a problemática das distorções da avaliação e do estatuto dos exames eliminatórios. De acordo com os critérios da *docimologia*, a elaboração de provas *normalizadas-standardizadas* de conhecimentos, em harmonia com critérios de avaliação, quando estabelecem objetivos claros, ajudam a encorajar os alunos. Entretanto, Rodrigues (1999) critica os estudos *docimológicos* baseados nos exames e nos modelos de medida psicométricos, por estes esclarecerem pouco sobre a avaliação escolar contínua e sobre o processo de ensino e aprendizagem que ocorrem ao longo de um ano letivo. O autor critica os estudos propostos por Marques e Miranda por terem pouca validade do ponto de vista pedagógico, uma vez que se centram nos resultados mais do que no processo.

Quando o controle sobre os conteúdos, o ensino e a avaliação saem do alcance da sala de aula, no caso dos testes externos e padronizados, a avaliação centra-se no que é possível de ser medido. Luckesi faz uma crítica aos aspectos da avaliação que a tornam arbitrária e colaboram com as desigualdades. Outras críticas mostram que, no nível macro, a avaliação pode ser o meio para estabelecimento de objetivos educacionais mínimos.

Outro campo científico da avaliação educacional, citado por Rodrigues (1999), é o da avaliação dos sistemas educativos. Nesta perspectiva, são avaliados cursos, currículos, políticas educacionais, métodos e ações pedagógicas.

A avaliação curricular, segundo Rodrigues (1999), assim como a avaliação educativa, instituiu-se como prática antes de desenvolver-se como ciência. Surgiu no início do século 20 como prática, foi retomada como ciência por volta de 1930 e 1940 e expandiu-se como campo investigativo na década de 1960, sendo profissionalizada nos Estados Unidos em 1970. Rodrigues (1999) cita Madaus, Stufflebeam e Scriven (1986), como tendo sido os

iniciantes da avaliação como estudo empírico e científico. No que tange à avaliação dos professores, são objeto de análise os traços pessoais, as competências, as decisões, os comportamentos e os métodos de ensino.

Rodrigues (1999) cita, ainda, Maria Teresa Estrela (1986), autora que defendeu o “estatuto epistemológico” da avaliação educativa. A autora realizou uma análise do “*comportamento desviante*” na sala de aula. A partir deste estudo, defendeu a avaliação dos alunos por meio de coleta de dados e caracterização dos significados pedagógicos das atividades educativas. Em 1990, Albano Estrela e Maria Eugênia Falcão elaboram uma proposta da constituição de uma ciência da educação partindo da prática educativa.

Na educação, o planejamento escolar é atividade inerente e revela as concepções de ensino e avaliação. As concepções de educação também são desencadeadas por políticas educacionais estatais, que se materializam nas escolas e nas ações escolares. Segundo Luckesi (2011), o planejamento escolar é uma atividade intencional. O planejamento estabelece meios para atingir determinadas finalidades. O planejamento é ideologicamente comprometido e, portanto, nunca é neutro. A ação humana é definida por escolhas, fundamentadas em juízos de valor. A escolha é subsidiada e assentada em opções filosófico-políticas, que determinam os fins e os objetivos desejados e planejados. Os fins podem estar localizados tanto em nível macro, quanto no nível micro da sociedade. As avaliações não fogem deste contexto, são atividades axiologicamente definidas, ou seja, pautadas em sistemas de valores, muitas vezes hierarquizados. No caso da avaliação escolar, esta é um meio para atingir a finalidade de ensinar algo.

A avaliação é um sistema axiológico porque sempre é pautada em uma concepção que se tem sobre o que é importante que o aluno aprenda. Ou seja, há intencionalidade em relação à finalidade e ao que deve ser ensinado e aprendido pelo aluno. Partindo deste pressuposto, é que a concepção de letramento em leitura pode direcionar as práticas de ensino e de avaliação do mesmo.

Uma vez que o PISA torna-se um instrumento balizador, pode influenciar nas políticas educacionais e, conseqüentemente, materializar-se nas práticas de ensino.

O planejamento do ensino é a planificação dos conteúdos e métodos que serão utilizados para que a aprendizagem ocorra. Planeja-se o que e como ensinar e, depois, é feita a avaliação da apreensão, pelos alunos, dos conteúdos ensinados. O planejamento e a avaliação podem ser realizados em nível macro, ou seja, das políticas educacionais, ou em nível micro, da sala de aula. No nível macro, o planejamento é constituído de documentos curriculares oficiais, leis que orientam as diretrizes do ensino, resoluções e tudo aquilo que se refere aos conteúdos mínimos que devem ser ensinados em dado sistema de ensino. No nível micro, o planejamento e a avaliação ocorrem no interior da escola e da sala de aula, âmbito em que os professores planejam quais conteúdos ensinar, como ensinar e como avaliar o ensino, respeitando leis e instruções oficiais que geralmente partem das mantenedoras.

2.2 A avaliação no Brasil e as leis vigentes

No Brasil, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, explicita por escrito uma perspectiva de avaliação aparentemente baseada na ideia da autora construtivista Hoffmann, que defende a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos na avaliação.

A década de 1990, no Brasil, foi marcada pelo debate sobre avaliação escolar e pela institucionalização de um sistema complexo de avaliação em larga escala.

Neste contexto, Hoffmann (2000) fez uma crítica às avaliações que ocorrem por meio de provas e testes, os quais visam verificar apenas o resultado final do processo, ou seja, a concretização de objetivos previamente definidos no currículo. Hoffmann é uma autora que, ao seguir a perspectiva construtivista de ensino, afirma o erro como parte de construção de conceitos e, portanto, do processo de aprendizagem. O professor, nesta perspectiva, deve utilizar a avaliação para fazer um diagnóstico da aprendizagem do aluno e reorientar a própria ação. A autora é claramente construtivista, o que a leva a entender a avaliação mais como processo do que como resultado final, conforme explicitado a seguir:

Um dos princípios da teoria construtivista é fundamental à avaliação: o desenvolvimento do indivíduo se dá por estágios evolutivos do pensamento a partir da sua maturação e suas vivências: “os novos comportamentos cujo aparecimento define cada fase, apresentam-se sempre como um desenvolvimento das fases precedentes” (PIAGET, 1987, p. 358). Tal desenvolvimento depende da mesma forma, do meio social que pode acelerar ou retardar esse desenvolvimento. (HOFFMANN, 2012, p. 49,50).

A perspectiva construtivista postula o primado do qualitativo sobre o quantitativo na avaliação, que deve ser um processo, e não um conjunto de instrumentos de medida. Hoffmann critica inclusive as teorias acerca da avaliação que se ocupam mais da medição da aprendizagem conforme objetivos previamente estabelecidos do que do processo de desenvolvimento cognitivo.

A avaliação em conformidade com a perspectiva da autora é evidenciada como pressuposto da LDB 9394/1996, no Art. 24:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art.24).

A LDB traz uma perspectiva de avaliação, em termos micro, próxima à teoria de Hoffmann, pois estabelece a avaliação contínua e a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Entretanto, a lei deixa uma brecha como o uso do termo “*preferência paralelos ao período letivo*”, quando trata de estudos de recuperação. O termo abre a possibilidade de que a avaliação não ocorra no decorrer de todo o ano letivo, durante o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a avaliação baseada em testes finais prevalece na LDB e, conseqüentemente, pode fazer parte da rotina do sistema escolar brasileiro. A lei também deixa uma brecha para a aceleração do percurso na escola por meio da avaliação. O aluno poderá avançar de nível de ensino não após o cumprimento de determinada carga horária, mas sim do resultado obtido em avaliações.

A LDB preconiza também a avaliação em nível macro, ou seja, a avaliação em larga escala, no artigo 9º, quando aponta que à União cabe a avaliação dos sistemas de ensino. O artigo estabelece as funções da União, sendo uma delas a avaliação, conforme segue:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; (LDB, 9394/1996)

Assim, fica evidente que a LDB preconiza avaliações em larga escala. Uma característica marcante da nova função das avaliações é que, se antes avaliavam somente os estudantes, hoje visam às instituições escolares, o desempenho dos professores, os métodos do ensino e os programas de governo.

2.3 Avaliações em larga escala

O que são avaliações em larga escala? Segundo Freitas (2007), as avaliações em larga escala consistem no exame e no uso de testes, dados demográficos e medidas para informar dados sobre os sistemas educacionais. Os testes são construídos de acordo com *Standards* padrões, os quais partem de concepções definidas de que tipo de competências e habilidades os estudantes devem mobilizar para resolver as questões propostas.

O início do ano 2000 é marcado pela preocupação com o ensino médio. O documento “*PISA 2000 Relatório Nacional*” (OEI, 2001), afirma a necessidade de políticas voltadas para o ensino médio.

A orientação acima também é seguida no relatório da Reunião Internacional da Educação para o século XXI da UNESCO. O relatório apontava quatro necessidades de aprendizagem dos cidadãos no novo milênio: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. O *Relatório do PISA (2000)* afirma que a formação educacional deve ter como finalidade a formação de pessoas qualificadas, sinalizando propósitos relacionados ao mundo do trabalho, ao desenvolvimento das economias internacionais e à necessidade de formação de mão de obra. De modo geral, o Brasil assume tais recomendações e compromissos na busca de novas formas

de organização institucional, curricular e pedagógica relacionadas à educação. O ingresso do Brasil no PISA em 1998, é um dos marcos da institucionalização das avaliações em larga escala no país, conforme será tematizado no próximo capítulo.

3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA)

Avaliações em larga escala são avaliações externas, baseadas em testes padronizados que usam *standards*² como critérios para estabelecer comparações e medir sistemas educacionais. Diferenciam-se das avaliações internas, de sala de aula, haja vista que avaliações internas buscam analisar o processo de ensino e aprendizagem individual, e não de um sistema. As avaliações em larga escala visam coletar dados, medir sistemas internacionais, comparar e informar. Ou seja, fornecem subsídios, dados e indicadores sobre sistemas educacionais.

3.1 Histórico das avaliações em larga escala

Avaliações em nível macro, em larga escala, que visam medir a qualidade da educação ofertada em um sistema maior, como um município, uma unidade federativa, um país ou mesmo estabelecer comparações entre países, ao que tudo indica, formam uma tendência iniciada nos Estados Unidos, que se alarga mundialmente a partir da década de 1990.

Segundo Schwartzman (2005), um dos marcos da avaliação dos estabelecimentos escolares, em larga escala, foi a publicação do *Relatório Coleman*, nos Estados Unidos, na década de 1960. O relatório tratava da eficiência das escolas e do avanço e abrangência da avaliação dos planos ou projetos escolares. O relatório, que tinha como objetivo a avaliação do sistema educacional estadunidense, apontou para a desigualdade educacional no país, mostrando que entre as minorias sociais, formadas por pobres e imigrantes, o fracasso educacional era maior do que entre as camadas mais favorecidas da população. O relatório foi um marco da avaliação em larga escala porque visou o sistema educacional como um todo. Entretanto, tratou-se mais de uma investigação do que uma avaliação propriamente dita, embora já tivesse características de avaliações em larga escala. Publicado em 1966, o *Relatório*

²Standards: diz-se daquilo que não tem característica especial; comum; modelo; tipo; padrão; norma. Fonte: WICKCIONÁRIO: O dicionário livre. Disponível em: <<https://pt.wiktionary.org/wiki/standard>>. Acesso em: 20/10/2015.

Coleman ou “*Coleman Report*”, foi um grande estudo com 600 mil crianças de 4 mil escolas, solicitado pelo governo americano, com o objetivo de entender o que estava ocorrendo na educação.

Tal relatório detectou, por meio de análises estatísticas complexas, diferenças de desempenho entre as crianças, as quais não dependiam das características das escolas, e sim das condições socioeconômicas e culturais em que suas famílias viviam. Tais condições afetavam principalmente a população negra. A partir deste estudo, muitos outros surgiram tratando da questão educacional.

Em 1969, o Congresso Americano criou o *National Assesment of Educational Progress (NAEP)*, também conhecido como NAEP (Avaliação Nacional do Progresso Educacional), que serviu de modelo para o Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil (SAEB). O NAEP ou “*Boletim Escolar da Nação*”, nos Estados Unidos, monitora a evolução da qualidade educacional Norte-Americana.

Em 1981 foi publicado nos Estados Unidos o documento intitulado “*A Nation at Risk*” (Uma Nação em Risco). O documento teve grande repercussão, por tratar de uma enorme quantidade de estudos e recomendações para melhorar a qualidade educacional escolar dos Estados Unidos. A partir deste relatório, foram sendo ampliadas, nos Estados Unidos, técnicas de avaliação em larga escala. Gradativamente, avaliações em larga escala passam a não se embasarem mais no consenso entre professores acerca dos conteúdos e critérios de avaliação.

Sobre avaliação de sistemas educacionais, Rodrigues (1999) cita Lesne (1984) o qual postula que é preciso confrontar dados com algo que se almeja. Nesta perspectiva, a avaliação constitui-se na construção de referente feito por meio de controle, recolhimento de dados, medidas e investigações.

Entretanto, investigações podem ser postas ao serviço de objetivos, critérios, necessidades e pré-condições estabelecidas pelo contexto social vigente, que, na sociedade atual, é marcado pela economia de mercado.

3.2 Como medir um sistema educacional? Os *Standards*

Uma medida é analisada no confronto das diferenças entre o início e o fim de um programa, entre resultados e objetivos, ou entre programas diferentes, entre necessidades e resultados, tendo como balizador um referente (meio de trabalho). Assim, a avaliação pode ser associada à análise de resultados de um programa, distinguindo-se da investigação, que não parte, necessariamente, do confronto entre dois referenciais. Portanto, enquanto a investigação busca a compreensão de certos aspectos de um contexto estudado, a avaliação busca sempre um confronto entre o desejado e o atingido, o que permite uma medida.

Dentre as avaliações em larga escala, destacam-se as avaliações de currículos e programas. Cada tipo de avaliação tem várias dimensões.

A avaliação curricular apresenta as dimensões política, ética e moral. Estas dimensões podem ser avaliadas perante diferentes perspectivas, que podem ser situadas em planos ontológicos, epistemológicos, metodológicos, axiológicos, éticos e políticos.

Para proceder à avaliação curricular, é preciso estabelecer o que se define como *Standards*. Segundo Rodrigues (1999) os *standards* são critérios para julgar performances, sendo passíveis das diversas análises e interpretações adotadas pelo avaliador perante a sua posição filosófica.

De acordo com Marino (2003), os *Standards* surgiram nos Estados Unidos, na década de 1970, com a fundação da *American Evaluations* e da *The Evaluation Network*, duas instituições que se fundiram em 1986 formando a *American Evaluation Association*, que passou a contar com 1400 membros na elaboração de *Standards* para a avaliação de programas e projetos educacionais. A elaboração dos *Standards* foi iniciada em 1981 e foi concluída em 1986, ano de publicação. A partir dos *Standards* criados por esta instituição, passaram a ser realizadas avaliações de programas curriculares nos Estados Unidos.

Gradativamente, a avaliação educacional em larga escala se internacionalizou, passando a ser usada para comparar e hierarquizar, por ordem de eficiência, sistemas educacionais de diferentes países. A avaliação em larga escala vem cada vez mais contribuindo para globalizar objetivos educacionais.

Segundo Schwartzman (2005), as funções da avaliação tornam-se mais amplas no decorrer do tempo. A avaliação, que buscava verificar se o aluno cumpria os requisitos mínimos para acessar a universidade, passou a tornar-se matéria de especialistas, com dados processados a partir de procedimentos estatísticos complexos. Os especialistas em avaliação são comentaristas e sociólogos, que nem sempre trabalham em instituições educacionais, mas em órgãos governamentais, institutos de pesquisas e para novas agências de avaliação.

Para Luckesi (2011), o objetivo fundamental da avaliação em larga escala não deve ser estabelecer um ranking entre as escolas, mas sim orientar as políticas educacionais. Assim, o autor defende a necessidade das avaliações de modo aperfeiçoado:

Em síntese, acreditamos e assumimos que o sistema nacional de avaliação da educação em larga escala é uma necessidade, porém, como qualquer outra coisa na vida, ainda exige aperfeiçoamentos. (LUCKESI, 2011, p. 432)

As avaliações do PISA estabelecem objetivos por competências, conforme será visto no capítulo de descrição dos *Itens Liberados de Leitura do PISA* e da *Matriz de Avaliação de Leitura (OCDE, 2013)*.

Perrenoud é um dos principais signatários da Pedagogia das Competências. Para Perrenoud (1999), a função tradicional da avaliação é certificar aquisições. Entretanto, critica esta que chama de “*função tradicional da avaliação*”. Para o autor, a avaliação deve fornecer informações sobre as competências adquiridas. A certificação no sistema escolar deve ser, sobretudo, um modo de regulação vertical do trabalho pedagógico. Ou seja, avaliações externas são instrumentos para certificar os alunos e regular o trabalho pedagógico. O controle das certificações deve ser o balizador de avaliações externas verticalizadas.

3.3 O PISA e a avaliação de competências

Perrenoud, ao mencionar as “*competências adquiridas*”, propõe uma avaliação comprometida com o mercado, com a formação voltada para atender as necessidades das empresas. Tais competências são as denominadas, hoje,

como parte de uma “*pedagogia das competências*” criticada, por exemplo, por pesquisadores que se opõem ao tecnicismo ou neotecnismo, balizado pelo objetivo de formação técnica.

Nesse contexto, percebe-se o uso ideológico da avaliação para colocar a escola a serviço do capital.

A qualidade da pedagogia das competências, muitas vezes, é definida por estatísticos e economistas. Ravitch (2011) afirma que a interferência do setor corporativo e privado na educação é prejudicial, haja vista que ocorre sem considerar aspectos pertinentes específicos às instituições de ensino.

Esse processo vem acompanhado de crescente interferência do setor privado na educação. Grandes fundações vêm promovendo reformas escolares baseadas em modelos de gestão do setor corporativo, sem considerar sua pertinência às instituições de ensino (RAVITCH, 2011, p.63).

Luckesi (2011) defende que é preciso saber o que são habilidades e competências, pois, para avaliar por meio de competências, é preciso planejar e ensinar por competências. As competências definidas em um planejamento orientam o que será avaliado, o que, para Luckesi, acaba não mudando o fato de que a avaliação da aprendizagem segue os parâmetros pedagógicos e do planejamento de ensino, igual a outras formas de avaliação.

Outros autores defendem que o ensino por competências está a serviço do neoliberalismo e da adaptação dos indivíduos à economia do mercado. Saviani (2007) aponta que a pedagogia das competências tem como base o behaviorismo da década de 1960, e que visa apenas a adaptação do indivíduo a economia de mercado, tal como as pedagogias construtivistas do “aprender a aprender”.

A aquisição das competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz behaviorista. Nessa concepção as competências se identificavam com os objetivos operacionais, cuja classificação foi empreendida por Bloom e colaboradores (BLOOM; ENGELHART, FURST et al, 1972^a e BLOOM; KRATHWOHL & MASIA, 1972b). Atingir os objetivos especificados, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas, significava adquirir as competências correspondentes. Numa tentativa de superar os limites do condutivismo pela via da psicologia cognitiva, emergiu a teoria construtivista na qual as competências vão identificar-se com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação. No âmbito do neoconstrutivismo, essa ideia de fundo mantém-se, mas é despida do caráter cognitivo ligado

à ideia de que o processo adaptativo, para ter êxito suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios, conforme entendia Piaget. Agora a questão da verdade é elidida. O neoconstrutivismo funde-se com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos “mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social”. (...) (SAVIANI, 2007, p. 435)

Em síntese, para Saviani, a pedagogia das competências visa a adaptação dos indivíduos ao meio social e material, marcado pelas relações de mercado. Trata-se de uma pedagogia que submete os sujeitos à “mão invisível do mercado”.

O PISA é um programa que ajuda a efetivar a regulação da educação por organismos internacionais que visam intervir nas políticas dos países em prol do mercado internacional.

Segundo Souza (2004), nos anos de 1990, após o Consenso de Washington, tornou-se hegemônica a ideia de que privatizações nas áreas da saúde e da educação seriam necessárias para que o Estado pudesse focar suas atuações nas relações econômicas exteriores. Órgãos multilaterais de financiamento passaram a intervir na educação dos países da América Latina a partir de diagnósticos, relatórios e receituários empregados como paradigmas.

Entre as décadas de 1980 e 1990, Estados da América Latina passaram a se sujeitar às instituições financeiras em troca de empréstimos. De acordo com Silva (2002), as agências de financiamento internacional influenciam os rumos das políticas educacionais condicionando ajudas financeiras e empréstimos à adoção de determinadas políticas. O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), passaram a intervir nas políticas educacionais impondo planos de estabilização, ajustes estruturais e reformas institucionais.

O Banco Mundial, o FMI e a Organização Mundial do Comércio (OMC) foram criados em 1944, durante a conferência de *Bretton Woods*, nos Estados Unidos. Desde 1980 o FMI concede financiamentos e empréstimos em troca da adoção, pelos estados, de políticas estruturais. Várias instituições foram criadas pelos Estados Unidos para comandar a política e a economia nos Estados Capitalistas periféricos. Dentre estas instituições estão o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), criados em 1944, a Organização das Nações

Unidas (ONU), criada em 1945, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 1948 e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de 1948.

A *Declaração Mundial de Educação Para Todos* é um destes receituários impostos por organismos internacionais para alterar as políticas educacionais. Consequentemente, na década de 1990 foi aprovada, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990). Na ocasião, foi realizado um acordo envolvendo 40 nações, tendo como proposta a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem elencadas pela UNESCO.

No contexto e no sentido de fortalecer as alianças entre as nações para cumprir compromissos firmados, inicia-se um processo de mundialização da avaliação, com a contribuição de organizações internacionais de cooperação econômica. Dentre estas organizações se situa a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma organização internacional composta por 34 países, tendo sede na França. A OCDE é sucessora da Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), criada no contexto do Plano Marshall, que tinha como objetivo buscar soluções para a reconstrução dos países europeus afetados pela Segunda Guerra Mundial. A OECE existiu entre 1948 e 1960, ou seja, até a fundação da OCDE. Segundo Freitas (2011), a OCDE atualmente representa interesses das corporações transnacionais.

Desde 1992 a OCDE publica indicadores educacionais e, a partir de 1997, iniciou o programa PISA para a produção de indicadores e comparação entre os países no que tange ao rendimento dos sistemas educacionais³.

Na perspectiva de cooperação entre as nações, em 2005 foi instituído o Grupo Ibero-americano do PISA, o GIP. O grupo inicialmente foi formado por representantes da Argentina, Chile, Colômbia, Espanha, México, Portugal, Uruguai e Brasil. Portugal e Espanha participaram do primeiro encontro do GIP patrocinado pelo INEP, realizado em 2006, no Rio de Janeiro. Sob a

³ Fonte: Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). <<http://portal.inep.gov.br/grupo-ibero-americano-do-pisa>>. Acesso em 11/10/2015

coordenação de Espanha e México, foi produzido o *Relatório Ibero-americano do PISA 2006*, elaborado conjuntamente pelos oito países participantes do PISA. Em 2009, aderiram ao GIP, Panamá, Peru e Costa Rica.

As avaliações em larga escala já exercem centralidade nos planos educacionais brasileiros a partir de 2014. A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, evidencia a crescente importância do PISA no Brasil. A cada decênio, o país lança um plano para estabelecer diretrizes, metas e estratégias para a educação a serem atingidas. A avaliação em larga escala assume grande importância no PNE. O plano traz 10 diretrizes, sendo elas:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (PNE, p.01)

No décimo primeiro artigo da referida Lei, consta que a Avaliação da Educação Básica será coordenada pela União, em colaboração com Distrito Federal, Estados e Municípios. A avaliação será a fonte para a implantação de políticas públicas e para a medição da qualidade da educação básica. Também consta que a avaliação será realizada a cada dois anos, pelo INEP, que fará o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e de outros indicadores da qualidade educacional. O PISA está presente na meta sete do plano, que estabelece o fomento da qualidade da educação básica. Na décima primeira estratégia da meta sete, consta como plano a melhoria do desempenho dos alunos da educação básica no PISA.

É possível observar que os documentos que orientam a organização pedagógica e didática da educação escolar no Brasil já estão em consonância

com os pressupostos do PISA, “...o jovem e o adulto devem ter oportunidade de desenvolver, no mínimo, habilidades...” conforme trecho retirado das “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (DCNs). (MEC, 2013):

Correspondendo à base nacional comum, ao longo do processo básico de escolarização, a criança, o adolescente, o jovem e o adulto devem ter oportunidade de desenvolver, no mínimo, habilidades segundo as especificidades de cada etapa do desenvolvimento humano, privilegiando-se os aspectos intelectuais, afetivos, sociais e políticos que se desenvolvem de forma entrelaçada, na unidade do processo didático. **Organicamente articuladas, a base comum nacional e a parte diversificada são organizadas e geridas de tal modo que também as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio**, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos. Ambas possuem como referência geral o compromisso com saberes de dimensão planetária para que, ao cuidar e educar, seja possível à escola conseguir:

I – ampliar a compreensão sobre as relações entre o indivíduo, o trabalho, a sociedade e a espécie humana, seus limites e suas potencialidades, em outras palavras, sua identidade terrena;

II – adotar estratégias para que seja possível, ao longo da Educação Básica, desenvolver o letramento emocional, social e ecológico; o conhecimento científico pertinente aos diferentes tempos, espaços e sentidos; a compreensão do significado das ciências, das letras, das artes, do esporte e do lazer;

III – ensinar a compreender o que é ciência, qual a sua história e a quem ela se destina;

IV – viver situações práticas a partir das quais seja possível perceber que não há uma única visão de mundo, portanto, um fenômeno, um problema, uma experiência podem ser descritos e analisados segundo diferentes perspectivas e correntes de pensamento, que variam no tempo, no espaço, na intencionalidade;

V – compreender os efeitos da “infoera”, sabendo que estes atuam, cada vez mais, na vida das crianças, dos adolescentes e adultos, para que se reconheçam, de um lado, os estudantes, de outro, os profissionais da educação e a família, mas reconhecendo que os recursos midiáticos devem permear todas as atividades de aprendizagem. (BRASIL. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013)

2.5.1.3. Ensino Médio

Os princípios e as finalidades que orientam o Ensino Médio²³, para adolescentes em idade de 15 (quinze) a 17 (dezessete), preveem, como preparação para a conclusão do processo formativo da Educação Básica (artigo 35 da LDB):

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino

Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a

prática. (BRASIL. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013) Fonte: www.portalmec.gov.br Acesso: 25/05/2013.⁴

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (MEC, 2013) pautam e objetivam a avaliação em três dimensões, sendo a terceira a avaliação em larga escala, conforme descrita no trecho abaixo:

2.6.2. Avaliação

Do ponto de vista teórico, muitas são as formulações que tratam da avaliação. No ambiente educacional, ela compreende três dimensões básicas:

I – avaliação da aprendizagem;

II – avaliação institucional interna e externa;

III – avaliação de redes de Educação Básica.

Nestas Diretrizes, é a concepção de educação que fundamenta as dimensões da avaliação e das estratégias didático-pedagógicas a serem utilizadas. Essas três dimensões devem estar previstas no projeto político-pedagógico para nortear a relação pertinente que estabelece o elo entre gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento e a sociedade em que a escola se situa. No nível operacional, a avaliação das aprendizagens tem como referência o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios e valores definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas. A avaliação institucional interna, também denominada autoavaliação institucional, realiza-se anualmente, considerando as orientações contidas na regulamentação vigente, para revisão do conjunto de objetivos e metas, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a natureza e a finalidade institucionais, além de clareza quanto à qualidade social das aprendizagens e da escola. A avaliação institucional externa, promovida pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais, inclui, entre outros instrumentos, pesquisas, provas, tais como as do SAEB, Prova Brasil, ENEM e outras promovidas por sistemas de ensino de diferentes entes federativos, dados estatísticos, incluindo os resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que o complementem ou o substituam, e os decorrentes da supervisão e verificações *in loco*. A avaliação de redes de Educação Básica é periódica, feita por órgãos externos às escolas e engloba os resultados da avaliação institucional, que sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando. (BRASIL. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013)

Neste contexto, procede a adesão brasileira ao PISA, realização do Índice Brasileiro de Educação Básica (IDEB) e Exame Nacional Ensino Médio (ENEM). A cultura da avaliação em larga escala é estabelecida em vários países e no Brasil. O Ministério da Educação (MEC), tem posto em prática os

⁴ Fonte: <http://www.portalmec.gov.br>. Acesso: 25/05/2013.

compromissos exigidos pelos organismos internacionais. As avaliações nacionais, que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), são, segundo Freitas (2011), pautadas nas matrizes e diretrizes das avaliações internacionais. As avaliações internacionais mais conhecidas são o Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciência (TIMMS) e o PISA.

O programa de educação da OCDE vem trabalhando, nos últimos dez anos, para melhorar os indicadores internacionais de desempenho educacional, bem como realizar pesquisas internacionais comparáveis. Para isso, a OCDE investe no aprimoramento de medidas de habilidades e competências necessárias para adaptação do cidadão à vida moderna. Comparando resultados de testes com questionários socioeconômicos, a OCDE redige relatórios sobre a qualidade educacional.

Em um destes relatórios, a OCDE (2001) afirma que, quanto mais tradicional e formalizado o ensino, melhor o desempenho dos alunos avaliados. Os sistemas de controle e certificação mais rigorosos nos países europeus, irradiados para suas colônias, garantiram superioridade na educação formal sobre a educação dos demais países, inclusive em relação aos Estados Unidos, onde o ensino escolar foi marcado pela descentralização e o setor primário teve grande impacto.

3.4 Um panorama do sistema educacional brasileiro pré e pós PISA

O Brasil aderiu ao PISA em 1998. A cada edição tem aumentado o número de estudantes participantes. Por sua vez, o PISA gerou indicadores e relatórios sobre o sistema educacional brasileiro, que permitem compará-lo a outros países.

Além de examinar *performances* dos sistemas educacionais, o PISA realiza também uma pesquisa em larga escala:

Trata-se ainda de uma pesquisa internacional em larga escala, com mais de duzentos mil alunos participando em 32 países nesta etapa de 2000, estando previsto o ingresso de mais 11 países para o ciclo de 2003, entre eles três países da América do Sul: Peru, Argentina e Chile. Cada país participante está avaliando seus alunos mediante uma amostra que varia entre quatro e dez mil estudantes. No Brasil, na aplicação do Pisa 2000, participaram 4.893 jovens com idades entre 15 e 16 anos (OCDE, 2001).

Para analisar os dados obtidos durante a prova, utiliza-se a Teoria da Resposta ao Item (TRI). De acordo com Bonamino e Sousa (2012), a TRI é um modelo matemático que permite estimar a capacidade dos indivíduos em determinada área ou disciplina, levando em consideração o grau de dificuldade da questão. Assim, questões consideradas mais difíceis pontuam mais. Nos *Itens Liberados de Leitura 2009* (OCDE, 2012), as questões consideradas mais simples pontuam 1 e, as consideradas mais complexas, pontuam 2. A resposta errada pontua 0.

No Brasil, não são todos os alunos avaliados. Entretanto, a amostra avaliada tem aumentado a cada edição e há a obrigatoriedade de que sejam contemplados substratos representativos de todo o sistema educacional: escola pública e privada, rural e urbana, capitais e cidades do interior de todos os Estados e com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) acima e abaixo da média.

A cada edição do PISA uma das áreas avaliadas é mais enfatizada e dispõe de maior número de questões conforme segue: em 2000, a área enfatizada foi Leitura; em 2003, Matemática; 2006 Ciências; em 2009, Leitura; em 2012, Matemática; e em 2015, Ciências.

A seguir, a tabela descreve resumidamente o nível de leitura, o limite de pontos e as características das atividades avaliadas em cada nível. Cada pontuação indica um nível de leitura, que estabelece as competências a serem atingidas pelos alunos. As competências estão contidas no documento *Matriz de Avaliação de Leitura* (OCDE, 2013).

Tabela 1: Resumo dos níveis de leitura do PISA⁵

Nível	Limite inferior de pontos	Características das atividades
6	698	Leitura crítica e estabelecimentos de múltiplas relações e inferências. Recuperação detalhada de informações. Capacidade de ler e entender textos complexos e desconhecidos.

⁵ Fonte: Portal INEP. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_leitura.pdf>. Acesso em: 20/06/2014.

5	626	<p>Localização de informações ocultas nos textos.</p> <p>Estabelecimento de hipóteses.</p> <p>Reconhecimento da relevância das informações.</p> <p>Organização das informações do texto.</p> <p>Atenção a detalhes pouco perceptíveis do texto.</p> <p>Compreensão de texto com conteúdo não familiar.</p>
4	553	<p>Recuperação, localização e organização de diversas informações ocultas no texto.</p> <p>Percepção de informações relevantes.</p> <p>Uso de conhecimento formal ou público para delinear hipóteses.</p> <p>Compreensão de textos longos e complexos.</p>
3	480	<p>Localização e reconhecimento de relações entre informações em diversos fragmentos.</p> <p>Integração de diversas partes de um texto identificando relação com uma ideia central.</p> <p>Construção de significados de palavras ou frases.</p> <p>Comparação e categorização.</p> <p>Descarte de ideias não relevantes que não contribuam para a compreensão das ideias centrais do texto.</p> <p>Relação entre os textos e conhecimentos cotidianos e familiares.</p>
2	407	<p>Localização de uma ou mais informações, que podem precisar de inferências e de condições variadas.</p> <p>Reconhecimento da ideia central de um texto.</p> <p>Compreensão das relações ou construção de significados quando a informação não é evidente e exige pequenas inferências.</p> <p>Comparações ou contrastes baseados em um único elemento do texto. Comparação entre o texto e o conhecimento pessoal.</p>
1 a	335	<p>Localização de um ou mais blocos de informações explícitas, para identificar o tema central de texto de natureza familiar.</p> <p>Realização de uma conexão simples entre uma informação do texto e o conhecimento cotidiano.</p> <p>Percepção de informações evidentes no texto, com pouca informação competindo com ela.</p>
1b	262	<p>Localização de uma simples informação evidente em um</p>

		pequeno texto de baixa complexidade. Compreensão de textos com informações repetidas e símbolos e imagens familiares. Compreensão de textos que apresentem o mínimo de informações que compitam com as requeridas nas questões. Realização de simples conexões entre fragmentos complementares de textos.
Abaixo de 262		Não há especificação.

Fonte: OCDE, 2013.

Por meio dos relatórios que o PISA gera, cada país pode comparar seu próprio desempenho nas áreas específicas. Por exemplo, o Brasil pode comparar seu desempenho no PISA de 2003 e de 2012.

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, no documento, é definida como a competência ativada quando os indivíduos lêem de modo a monitorar e ajustar a própria leitura a uma atividade e a um objetivo particular. No documento, letramento em leitura é definido como habilidade fundamental.

Segundo OCDE (2013b), 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 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 & Drreher, 2000). (OCDE, 2013b, p. 3-4).

No PISA só é avaliada a leitura de textos escritos (verbal), e não de imagens gráficas, fotos ou filmes. Ou seja, a prova de leitura do PISA pode até conter gráficos e fotos, mas sempre acompanhadas de textos escritos. Os textos avaliados podem incluir exposições visuais, como diagramas, fotos, mapas, tabelas, gráficos e quadrinhos.

A tabela abaixo confirma o aumento crescente do número de alunos brasileiros avaliados a cada edição do PISA e apresenta os resultados obtidos pelo Brasil desde 2000.

Tabela 2: A participação do Brasil no PISA/pontuação⁶

	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA 2012
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589

⁶Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 20/10/2015

Desempenho em Leitura	396	403	393	412	410
Desempenho em Matemática	334	356	370	386	391
Desempenho em Ciências	375	390	390	405	405

Fonte: (INEP, 2011)

Os resultados mostraram que o Brasil melhorou o desempenho considerando a média das três áreas avaliadas em 2003. O relatório confirmou também que o Brasil foi o país que mais cresceu na média em Matemática.

Na tabela é possível perceber que o nível de leitura dos alunos brasileiros, segundo avaliação do PISA, embora tenha melhorado até 2009, tendo depois uma recaída em 2012, não passou do nível dois.

De acordo com a tabela de pontuação de leitura, e com as informações, disponíveis no *site* do INEP sobre o PISA, o programa objetiva examinar a capacidade dos estudantes de analisar, raciocinar e refletir sobre seus conhecimentos e experiências, ou seja, a capacidade de mobilizar conhecimentos e competências para resolver problemas cotidianos, conforme informado pelo INEP⁷:

Assim, o PISA procura verificar a operacionalização de esquemas cognitivos em termos de:

- conteúdos ou estruturas do conhecimento que os alunos precisam adquirir em cada área;
- competências para aplicação desses conhecimentos;
- contextos em que conhecimentos e competências são aplicados. (INEP, 2011)

Segundo OCDE (2013b), a própria proposta de elaboração da prova busca proporcionar um exame no qual o aluno avaliado utilize as informações contidas na prova para resolver as questões. Ou seja, a prova traz textos e questões sobre os mesmos. As respostas às questões estão contidas nos próprios textos, bastando uma leitura atenta.

⁷Fonte: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-marcos_referenciais>. Acesso em 03/03/2015

De acordo com o *ranking* do PISA 2012, o Brasil ocupa o 58º lugar dentre os 65 países participantes. Várias pesquisas estão sendo realizadas com o intuito de entender o porquê de tais resultados.

Cassianie Simas Filho (2013) apresentam e discutem uma pesquisa sobre a leitura de textos que envolvem aspectos do funcionamento da leitura em sala de aula de Ciências, partindo de aspectos do campo da ciência e das tecnologias, veiculado pelo PISA (OCDE, 2006). Realizaram investigação de cunho qualitativo, adotando como suporte teórico-metodológico a Análise de Discurso de linha francesa, com destaque para as questões que envolvem a linguagem no ensino de ciências, em particular, no que se refere à produção de sentidos sobre ciências e tecnologias em situação de sala de aula de ciências. As autoras fizeram análise de discurso dos textos de ciências da prova do PISA e dos textos utilizados em sala de aula. Concluíram que os textos de ciências não são neutros, do ponto de vista da análise do discurso, e que cada texto contribui para que os alunos formulem sentidos próprios.

Lima (2012) comparou os textos do livro didático utilizado em sala de aula com os textos do PISA. Observou que os livros didáticos distribuídos às escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), não são os mesmos do PISA, o que colabora para a má colocação do Brasil no ranking.

Machado (2010) investigou se as práticas escolares estão em consonância com as estratégias de leitura do PISA. Identificou o cognitivismo como concepção de leitura subjacente à prova e suas matrizes de referência. Desenvolveu oficinas com professores para ensinar a concepção de leitura do PISA. Defendeu que estabelecer comparação entre a escola e o PISA é importante, pois a concepção de leitura deste teste contribui para que a escola reflita sobre sua prática e redirecione as aprendizagens proporcionadas aos estudantes.

Assim, percebe-se ampla defesa do PISA nas pesquisas acerca do programa, bem como afirmação da concepção de leitura da prova como sendo de grande amplitude.

A seguir seguem as tabelas indicando os resultados de todos os países no PISA do ano de 2006 a 2009, tendo como fonte o site do INEP. Abaixo,

tabela com nota dos países em desempenho de leitura, matemática e ciências e média dos três.

Tabela 03: Resultados dos desempenhos dos países no PISA⁸

PAÍS	PISA 2006				PISA 2009				PISA 2012			
	LEIT	MAT	CIENC	MED	LEIT	MAT	CIENC	MED	LEIT	MAT	CIENC	MED
Albânia	-	-	-	-	385	377	391	384	394	394	397	395
Alemanha	495	504	516	505	497	513	520	510	508	514	524	515
Argentina	374	381	391	382	398	388	401	396	396	388	406	397
Austrália	513	520	527	520	515	514	527	519	512	504	521	512
Áustria	490	505	511	502	470	496	494	487	490	506	506	501
Azerbaijão	353	476	382	404	462	431	373	389	-	-	-	-
Bélgica	501	520	510	511	506	515	507	509	509	515	505	510
Brasil	393	370	390	384	412	386	405	401	410	391	405	402
Bulgária	402	413	434	416	429	428	439	432	436	439	446	440
Canadá	527	527	534	529	524	527	529	527	523	518	525	522
Catar	312	318	349	326	372	368	179	373	388	376	384	383
Cazaquistão	-	-	-	-	390	405	400	399	393	432	425	417
Chile	442	411	438	431	449	421	447	439	441	423	445	436
China - Hong Kong	536	547	542	542	533	555	549	546	545	561	555	554
China – Macao	492	525	511	509	487	525	511	508	509	538	521	523
China – Taiwan	496	549	532	526	495	543	520	520	523	560	523	535
China – Xangai	-	-	-	-	556	600	575	577	570	613	580	588
Chipre	-	-	-	-	-	-	-	-	449	440	438	442
Cingapura	-	-	-	-	526	562	542	543	542	573	551	555

⁸ Fonte: Portal do INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>> Acesso em: 20/10/2015

Colômbia	385	370	388	381	413	381	402	399	403	376	399	393
Coréia	556	547	522	542	539	546	538	541	536	554	538	543
Costa Rica	-	-	-	-	-	-	-	-	441	407	429	426
Croácia	477	467	493	479	476	460	486	474	485	471	491	482
Dinamarca	494	513	496	501	495	503	499	499	496	500	498	498
Dubai (UAE)	-	-	-	-	459	453	466	459	-	-	-	-
Emirados Árabes Unidos	-	-	-	-	-	-	-	-	442	434	448	441
Eslováquia	466	492	488	482	477	497	490	488	463	482	471	472
Eslovênia	494	504	519	506	483	501	512	499	481	501	514	499
Espanha	461	480	488	476	481	483	488	484	488	484	496	489
Estados Unidos	-	474	489	-	500	487	502	496	498	481	497	492
Estônia	501	515	531	516	501	512	528	514	513	521	541	525
Finlândia	547	548	563	553	536	541	554	543	524	519	545	529
França	488	496	495	493	496	497	498	497	505	495	499	500
Grécia	460	459	473	464	483	466	470	473	477	453	467	466
Holanda	507	531	525	521	508	526	522	519	511	523	522	519
Hungria	482	491	504	492	494	490	503	496	488	477	494	486
Indonésia	393	391	393	392	402	371	383	385	396	375	382	384
Irlanda	517	501	508	509	496	487	508	497	523	501	522	515
Islândia	484	506	491	494	500	507	496	501	483	493	478	485
Israel	439	442	454	445	474	447	455	459	486	466	470	474
Itália	469	462	475	469	486	483	489	486	490	485	494	490
Japão	498	523	531	517	520	529	539	529	538	536	347	540
Jordânia	401	384	422	402	405	387	415	402	399	386	409	398
Letônia	479	486	490	485	484	482	494	487	489	491	502	494
Liechtenstein	510	525	522	519	499	536	520	518	516	535	525	525
Lituânia	470	486	488	481	468	477	491	479	477	479	496	484

Luxemburgo	479	490	486	485	472	489	484	482	488	490	491	490
Macedônia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Malásia	-	-	-	-	-	-	-	-	398	421	420	413
México	411	406	410	409	425	419	416	420	424	413	415	417
Montenegro	392	399	412	401	408	403	401	404	422	410	410	414
Noruega	484	490	487	487	503	498	500	500	504	489	495	496
Nova Zelândia	521	522	530	524	521	519	532	524	512	500	516	509
Panamá	-	-	-	-	371	360	376	369	-	-	-	-
Peru	-	-	-	-	370	365	369	368	384	368	373	375
Polônia	508	495	498	500	500	495	508	501	518	518	526	521
Portugal	472	466	474	471	489	487	493	490	488	487	489	488
Quirguistão	285	311	322	306	314	331	330	325	-	-	-	-
Reino Unido	495	495	515	502	494	492	514	500	499	494	514	502
Rep. Tcheca	483	510	513	502	478	493	500	490	493	499	508	500
Romênia	396	415	418	419	424	427	428	427	438	445	439	441
Rússia	440	476	479	465	459	468	478	469	475	482	486	481
Sérvia	401	435	436	424	442	442	443	442	446	449	445	447
Suécia	507	502	503	504	497	494	495	496	483	478	485	482
Suíça	499	530	512	513	501	534	517	517	509	531	515	518
Tailândia	417	417	421	418	421	419	425	422	441	427	444	437
Trinidad e Tobago	-	-	-	-	416	414	410	414	-	-	-	-
Tunísia	380	365	386	377	404	371	401	392	404	388	398	397
Turquia	447	424	424	432	464	445	454	455	475	448	463	462
Uruguai	413	427	428	422	426	427	427	427	411	409	416	412
Vietnam	-	-	-	-	-	-	-	-	508	511	528	516

Fonte: OCDE, 2013.

Abaixo, segue ranking dos países nos anos de 2006 a 2009, contando as médias de desempenho nas 3 áreas avaliadas: leitura, matemática e ciências.

Tabela 4: Ranking PISA/2006/leitura, matemática e ciências⁹

	Pontuação	País
1º	553	Finlândia
2º	542	China - Hong Kong
3º	542	Coréia
4º	529	Canadá
5º	526	China – Taiwan
6º	524	Nova Zelândia
7º	521	Holanda
8º	520	Austrália
9º	519	Liechtenstein
10º	517	Japão
11º	516	Estônia
12º	513	Suíça
13º	511	Bélgica
14º	509	China – Macau
15º	509	Irlanda
16º	506	Eslovênia
17º	505	Alemanha
18º	504	Suécia
19º	502	Áustria
20º	502	Reino Unido
21º	502	Rep. Tcheca
22º	501	Dinamarca
23º	500	Polônia
24º	494	Islândia
25º	493	França
26º	492	Hungria
27º	487	Noruega
28º	485	Letônia
29º	485	Luxemburgo
30º	482	Eslováquia
31º	481	Lituânia
32º	479	Croácia
33º	476	Espanha
34º	471	Portugal
35º	469	Itália
36º	465	Rússia
37º	464	Grécia
38º	445	Israel
39º	432	Turquia

⁹ Fonte: Portal do INEP. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados> > Acesso em:20/10/15

40º	431	Chile
41º	424	Sérvia
42º	422	Uruguai
43º	419	Romênia
44º	418	Tailândia
45º	416	Bulgária
46º	409	México
47º	404	Azerbaijão
48º	402	Jordânia
49º	401	Montenegro
50º	392	Indonésia
51º	384	Brasil
52º	382	Argentina
53º	381	Colômbia
54º	377	Tunísia
55º	326	Catar
56º	306	Quirguistão

Fonte: OCDE, 2013.

A seguir, segue resultado apenas em leitura do PISA 2006.

Tabela 05: PISA 2006/ Leitura¹⁰

1º	556	Coréia
2º	547	Finlândia
3º	536	China - Hong Kong
4º	527	Canadá
5º	521	Nova Zelândia
6º	517	Irlanda
7º	513	Austrália
8º	510	Liechtenstein
9º	508	Polônia
10º	507	Holanda
11º	507	Suécia
12º	501	Bélgica
13º	501	Estônia
14º	499	Suíça
15º	498	Japão
16º	496	China – Taiwan
17º	495	Alemanha
18º	495	Reino Unido
19º	494	Dinamarca
20º	494	Eslovênia
21º	492	China – Macao
22º	490	Áustria

¹⁰ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>. Acesso em: 20/10/2015

23º	488	França
24º	484	Islândia
25º	484	Noruega
26º	483	Rep. Tcheca
27º	482	Hungria
28º	479	Letônia
29º	479	Luxemburgo
30º	477	Croácia
31º	472	Portugal
32º	470	Lituânia
33º	469	Itália
34º	466	Eslováquia
35º	461	Espanha
36º	460	Grécia
37º	447	Turquia
38º	442	Chile
39º	440	Rússia
40º	439	Israel
41º	417	Tailândia
42º	413	Uruguai
43º	411	México
44º	402	Bulgária
45º	401	Jordânia
46º	401	Sérvia
47º	396	Romênia
48º	393	Brasil
49º	393	Indonésia
50º	392	Montenegro
51º	385	Colômbia
52º	380	Tunísia
53º	374	Argentina
54º	353	Azerbaijão
55º	312	Catar
56º	285	Quirguistão

Fonte: OCDE,2013.

Na edição de do PISA 2009, houve aumento no número de países participantes, conforme seguem os resultados na tabela abaixo referente aos resultados do PISA 2009/Leitura.

Tabela 06: Resultados PISA 2009/Leitura¹¹

	Pontuação	País
1º	556	Xangai-China
2º	539	Coréia
3º	533	Finlândia
4º	526	Cingapura
5º	524	Canadá
6º	521	Nova Zelândia
7º	520	Japão
8º	515	Austrália
9º	508	Holanda
10º	506	Bélgica
11º	503	Noruega
12º	501	Estônia
13º	501	Suíça
14º	500	Polônia
15º	500	Islândia
16º	500	Estados Unidos
17º	499	Liechtenstein
18º	497	Suécia
19º	497	Alemanha
20º	496	Irlanda
21º	496	França
22º	495	ChinaTaipei
23º	495	Dinamarca
24º	494	Reino Unido
25º	494	Hungria
26º	489	Portugal
27º	486	Itália
28º	484	Letônia
29º	483	Eslovênia
30º	483	Grécia
31º	481	Espanha
32º	478	República Tcheca
33º	477	Eslováquia
34º	476	Croácia
35º	474	Israel
36º	472	Luxemburgo
37º	470	Austria
38º	468	Lituânia
39º	464	Turquia
40º	459	Dubai
41º	459	Sérvia
42º	459	Rússia
43º	449	Chile
44º	442	Sérvia
45º	429	Bulgária
46º	426	Uruguai
47º	425	México
48º	424	Romênia

¹¹ Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>> Acesso em: 20/10/2015

49º	421	Tailândia
50º	416	Trinidad e Tobago
51º	413	Colômbia
52º	412	Brasil
53º	408	Montenegro
54º	405	Jordânia
55º	404	Tunísia
56º	402	Indonésia
57º	398	Argentina
58º	390	Cazaquistão
59º	385	Albânia
60º	372	Catar
61º	371	Panamá
62º	370	Peru
63º	362	Azerbaijão
64º	314	Quirguistão

Fonte: OCDE, PISA 2009.

Abaixo, segue resultado da avaliação da leitura do ano de 2012.

Tabela 07: Resultados PISA 2012/Leitura¹²

1º	570	China – Xangai
2º	545	China - Hong Kong
3º	542	Cingapura
4º	538	Japão
5º	536	Coréia
6º	524	Finlândia
7º	523	Canadá
8º	523	China – Taiwan
9º	523	Irlanda
10º	518	Polônia
11º	516	Liechtenstein
12º	513	Estônia
13º	512	Austrália
14º	512	Nova Zelândia
15º	511	Holanda
16º	509	Bélgica
17º	509	China – Macao
18º	509	Suíça
19º	508	Alemanha
20º	508	Vietnam
21º	505	França
22º	504	Noruega
23º	499	Reino Unido

¹² Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>> Acesso em: 20/10/2015

24º	498	Estados Unidos
25º	496	Dinamarca
26º	493	Rep. Tcheca
27º	490	Áustria
28º	490	Itália
29º	489	Letônia
30º	488	Espanha
31º	488	Hungria
32º	488	Luxemburgo
33º	488	Portugal
34º	486	Israel
35º	485	Croácia
36º	483	Islândia
37º	483	Suécia
38º	481	Eslovênia
39º	477	Grécia
40º	477	Lituânia
41º	475	Rússia
42º	475	Turquia
43º	463	Eslováquia
44º	449	Chipre
45º	446	Sérvia
46º	442	Emirados Árabes Unidos
47º	441	Chile
48º	441	Costa Rica
49º	441	Tailândia
50º	438	Romênia
51º	436	Bulgária
52º	424	México
53º	422	Montenegro
54º	411	Uruguai
55º	410	Brasil
56º	404	Tunísia
57º	403	Colômbia
58º	399	Jordânia
59º	398	Malásia
60º	396	Argentina
61º	396	Indonésia
62º	394	Albânia
63º	393	Cazaquistão
64º	388	Catar
65º	384	Peru

Quanto a proficiência em leitura, dentre os países que ocupam as primeiras posições do ranking nas edições do PISA, nenhum atingiu a pontuação máxima que é de 698 pontos, a qual corresponde ao nível 06 na escala, o máximo que atingiram foi a escala de nível 4.

Na tabela abaixo, seguem os escores atingidos na área da leitura pelos países com melhor desempenho no programa:

Tabela08: Pontuação atingida pelos países considerados de alto desempenho em leitura

Edição do PISA	País/Pontuação	Nível de proficiência em leitura
2000	Finlândia 541 pontos	Nível 04
2003	Hong Kong 550 pontos	Nível 04
2006	Coréia 556 pontos	Nível 04
2009	China/Xangai 556 pontos	Nível 04
2012	Xangai (China) 570 pontos	Nível 04

Fonte: Acervo da autora.

É possível observar, pelos dados apresentados nas tabelas, que desde a primeira edição do PISA, em 2000, a Finlândia tem obtido bons resultados. Há participantes que estão entre os primeiros colocados no ranking internacional, mas que representam apenas regiões específicas, como Xangai, Hong Kong e Macau, na China, Tamil Nadu e Himachal Pradesh na Índia.

A Finlândia possui 5,4 milhões de habitantes, a extensão de seu território é de 338 mil km². Situada no extremo norte da Europa, membro da União Europeia, a Finlândia tornou-se independente em 1917. Antes pertencia ao Império Russo. A média de filhos por família no país é de 1,8. Um dado interessante é que as crianças e adolescentes na faixa de 0 a 14 anos

totalizam menos de 17% da população. A renda *per capita* anual do país é de aproximadamente 38 mil dólares americanos. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,892 o que coloca a Finlândia na 21ª posição do Programa Nacional das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2013). A Finlândia investe cerca de 5,9% do Produto Interno Bruto-PIB em educação, média próxima dos países da OCDE.

A avaliação em larga escala na Finlândia visa produzir dados sobre o sistema educacional, mas não há bônus remuneratórios para professores e nem ranking entre as escolas, conforme apontado por Britto (2013).

De acordo com o documento “*O que é que a Finlândia Tem? Notas sobre um Sistema Educacional de Alto Desempenho*” (2013), a prova do PISA não adota uma abordagem conteudista ou curricular, mas sim privilegia habilidades e competências para a participação efetiva dos estudantes na vida moderna. A Finlândia, implementou mudanças curriculares e elaborou um currículo básico nacional que é revisado a cada decênio.

Em 1968 uma reforma educacional na Finlândiapassou a garantir, a escolarização básica pública com duração de 09 (nove) anos (dos 07 aos 17). Antes disso, a maioria da população tinha acesso apenas a 06 anos de escolaridade. Apenas 3% dos alunos finlandeses frequentam escolas privadas, as quais são confessionais ou destinadas a atender alunos especiais. As escolas privadas são mantidas com recursos públicos e oferecem ensino gratuito.

O curso de formação docente na Finlândia que corresponde à Pedagogia no Brasil tem duração de cinco anos.

3.5 Análise do Brasil pós PISA com base no documento *Metas 21*

Qual o tratamento dado pelo Brasil aos indicadores disponibilizados pelo PISA?

Foi feita uma pesquisa da situação da leitura do Brasil que está expressa no documento produzido pela Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), intitulado “*A educação que queremos para a geração dos Bicentenários: Metas Educativas 2021*” (OEI, 2008).

A Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) é um organismo internacional de caráter governamental que visa a cooperação entre os países Ibero-americanos. O documento “*Metas 2021*” é resultado da XVIII Conferência Ibero-americana de Educação, celebrada em El Salvador, em 19 de maio de 2008. O encontro teve objetivo de analisar os compromissos estabelecidos na Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jontien na Tailândia no ano 1990, fazer um balanço dos dez anos pós conferência e elaborar metas para a educação no próximo decênio.

Segundo o documento “*Metas 21*” (OEI, 2008), as pontuações médias atingidas no PISA pelos alunos dos países latino-Americanos situam-se a uma distância próxima a um nível de 75 pontos abaixo das médias da OCDE. Os países integrantes do Grupo Ibero-americano de PISA (GIP), obtêm resultados nitidamente inferiores aos dos países com avançados índices educacionais. O índice do PISA aponta que o nível social, econômico e cultural, confirmam a importância da influência do contexto nos aprendizados dos alunos. Os alunos do Chile, México, Uruguai e Brasil, obtêm resultados parecidos aos da OCDE.

No entanto, nos índices mais altos, a diferença entre os alunos Ibero-Americanos e a média dos demais países da OCDE é muito maior. Assim, o PISA destaca que, para melhorar o rendimento dos sistemas educacionais ibero-americanos (na realidade de todos os sistemas educacionais) seria necessário diminuir a inclinação das curvas (melhorar a equidade) e elevar o conjunto das curvas (melhorar o rendimento de todos os alunos). Para isso devem ser levados em consideração, nas políticas públicas educacionais, os seguintes elementos: ambiente escolar, organização e funcionamento das escolas, trabalho dos professores e interação professor e aluno. Para melhorar os índices, é necessário diminuir o número de alunos que trabalham fora de casa em idade escolar, diminuir as taxas de abandono e reprovação. A Infraestrutura escolar também influencia sobre os resultados no PISA. Infraestrutura escolar é entendida no documento como água potável, banheiros suficientes, bibliotecas, computadores, gasto educativo. A próxima tabela apresenta o índice social, econômica e cultural.

Tabela 09: índice social, econômico e cultural¹³.

Parte dos resultados explicados pelo ambiente escolar e pelo índice social, econômico e cultural.

3º série	Matemática	Leitura
Nível Sócio cultural da Escola	20,44	13,91
Ambiente Escolar	50,15	35,28
Nível Sócio Cultural dos Alunos	8,10	6,23
Ambiente escolar dos alunos	10,11	10,03

6º série	Matemática	Leitura
Nível Sócio cultural da Escola	29,49	25,09
Ambiente Escolar	20,87	29,40
Nível Sócio Cultural dos Alunos	8,45	6,15
Ambiente escolar dos alunos	5,47	4,75

Fonte: OEI,2008

Assim para a (OEI, 2008) parte dos resultados na melhoria da performance em leitura está diretamente relacionada ao ambiente escolar, índice social, econômico e social.

Embora, no que tange aos gastos com educação, nem sempre os países mais ricos da OCDE, são os que obtém os melhores resultados, no PISA. De acordo com documento “*PISA em foco 13*”, OCDE (2012), o sucesso do sistema educacional de um país depende mais de como os recursos são utilizados do que o volume de investimentos. Por exemplo, países como, Luxemburgo, Noruega, Suíça e Estados Unidos, gastam mais de 100,000 dólares por aluno dos 06 aos 15 anos e apresentam níveis de desempenho na leitura similares aos resultados dos países que gastam menos de 50 mil dólares por aluno, como Estônia, Hungria e Polônia. O que importa, segundo, a OCDE, é como os investimentos são feitos, mesmos nos países ricos com desempenho melhor. Os países de alta renda tendem a investir mais nos

¹³Fonte: http://www.oei.es/metas2021/metas2021_portugues.pdf. Acesso em: 27/08/2015

professores, atraindo mais os melhores alunos para a carreira docente, como ocorre nos dois países com alto desempenho na prova de leitura do PISA, Hong Kong (China) e Coréia. Países com bom desempenho tendem a investir mais nos professores, ao invés de ter turmas menores.

Em tese, as metas buscam universalizar o acesso à educação básica, melhorar a infraestrutura das escolas, valorizar a carreira docente e aumentar o financiamento do sistema educacional.

Neste sentido, surgem as pesquisas na área educacional com o objetivo de situar o sistema educacional brasileiro e indicar possíveis estratégias e medidas para melhoria.

De acordo com Roitman e Ramos (2011), nas últimas décadas, a educação no Brasil obteve algumas conquistas no sentido de melhorar a educação. Os autores citam como exemplo a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), construído a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério (FUNDEF). Os autores citam também a criação de um sistema de avaliação em larga escala consolidado, o qual estabeleceu para escolas metas de aprendizagem. Contudo, relatam que o Brasil está distante de oferecer educação de qualidade, conforme padrão PISA, alcançado por outros países que estão no topo do *ranking* educacional internacional.

A leitura atenta dos cadernos PISA em Foco (OCDE, 2012), entretanto, mostra que investimento em professor não é salário, mas sim pagamento por mérito. Investimento em aluno, por sua vez, refere-se à infraestrutura básica e compra de insumos materiais, como livros didáticos e bibliotecas.

O que se busca neste trabalho é analisar o conteúdo “leitura” na prova do PISA. Avaliações padronizadas baseiam-se em *standards* para medir conhecimentos que possam ser apurados por meio de testes objetivos. Resultados de testes são aliados aos dados sociais demográficos e econômicos coletados por meios de questionários. O Brasil, como se pode perceber, está mal avaliado no PISA. Neste sentido, pesquisas apontam diagnósticos nada satisfatórios sobre o sistema educacional brasileiro, conforme citado no trecho abaixo:

O desempenho educacional das crianças brasileiras é muito inadequado. Segundo o PISA (Programme for International Student Assessment), 54% dos alunos que têm pelo menos 15 anos de idade e estão pelo menos na sétima série encontram-se abaixo do nível mínimo de leitura. Segundo o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), mais de 60% das crianças na quarta série não atingiram o nível mínimo de leitura adequada segundo o próprio MEC. Embora o número de alunos no ensino médio venha aumentando de forma significativa nos últimos 20 anos, menos de 60% dos jovens conseguem terminar esse nível de ensino – e este número tem se estabilizado. (ROITMAN e RAMOS, P. 07, 2011)

Vários documentos passam a ser produzidos por empresas privadas, partindo de relatórios que podem ser realizados a partir de dados disponibilizados pelas organizações que efetuam as avaliações em larga escala. Por exemplo, o documento intitulado “*A transformação da qualidade da educação básica pública no Brasil*” (2010). O documento foi produzido pelo Instituto de Estudos e Política Econômica Casa das Graças (IEPE/CdG). O IEPE/CdG foi fundado em 2003 como associação civil de direito privado, sem fins econômicos, com o objetivo de produzir seminários, pesquisas, debates, cursos e publicações acerca da realidade socioeconômica do país, bem como gerir programas de bolsas de estudos e pesquisas. O documento apresenta um resumo do contexto educacional brasileiro e propõe medidas a serem tomadas para a melhoria do sistema educacional. A leitura atenta do documento mostra que se trata de uma estratégia para drenar os recursos da educação para a iniciativa privada, estimulando o gasto governamental com insumos materiais. Livros didáticos e materiais educativos podem ser produzidos por empresas privadas segundo os critérios estabelecidos por avaliações externas. Professores são induzidos a utilizar os materiais das empresas privadas para obter bons resultados em avaliações externas, uma vez que o pagamento por mérito vincula salário docente com resultados.

Segundo Ravitch (2011) reformas propostas por fundações, que a autora chama de “*Corporate Reformers*” são baseadas em testes padronizados, premiação e punições. Tais reformas não trouxeram melhorias ao grande sistema educacional norte-americano. Provocaram o surgimento de fraudes e direcionaram o ensino para alguns conteúdos em detrimento do ensino de outros.

Corroborando com Carvalho (2009), ao afirmar que o PISA é instrumento regulador de políticas educacionais, surge no Brasil a elaboração de planos decenais da educação e, conseqüentemente, implantação de medidas e leis que possam garantir tais melhorias.

Para os pesquisadores Roitman e Ramos (2011), melhorar a qualidade da educação brasileira é um “*desafio urgente e prioritário*”, e alertam que para ocorrer tal melhoria, é preciso valorizar a carreira docente, conforme ocorreu nos países que melhoraram o desempenho educacional. Além disso, sugerem que as formas convencionais de “*transmissão do conhecimento*” sejam abandonadas e substituídas por novas formas, conforme seguem:

Essas modificações implicam na adoção e aceitação de novas tecnologias (computadores, softwares, Internet, etc) como ferramentas pedagógicas, aliadas ao trabalho do professor e do aluno e, sendo representativas do contexto social em que estes se encontram inseridos, despertem neles as capacidades de construção e organização dos conhecimentos, aprendendo assim a compartilhá-los. (ROITMAN e RAMOS, p. 08, 2011)

A valorização dos profissionais da educação é uma das premissas que podem ser determinantes para a melhoria do sistema educacional. Assim, a Constituição Federal de 1988 já evidenciava no artigo 206, conforme segue:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Neste sentido, a partir da década de 80, surgem melhorias significativas no que tange a valorização da carreira dos profissionais da educação, baseada em três eixos: gestão, formação e carreira.

Importante relatar que conforme investigações já realizadas, pós PISA, a adoção de medidas decorrentes de acordos internacionais, são denominadas por autores como Apple (2002), como resultado de uma educação *Accountability*¹⁴.

O documento “*Globalização e desafios contemporâneos para educação*” (2008) produzido por mestrandos e doutorandos, aborda a globalização e os efeitos sobre a educação, conforme retrata o trecho abaixo:

¹⁴ Responsabilização através da prestação de contas. Segundo OCDE (2012), significa que a escola deve ser autônoma para definir os meios de obter desempenho favorável nas avaliações externas.

O processo de globalização na educação implicou na produção de políticas supranacionais de educação, com a pressão do mercado internacional e das agências transnacionais de regulação, exercendo o controle do patrocínio e do financiamento estatal, pressionando na redução dos serviços públicos com a expansão do privado; criando novos modelos educacionais pautados em exigências de habilidades e competências globalmente exigidas; em novos modos de treinamento técnico voltado para os mercados emergentes; na redefinição da formação do trabalhador necessário à economia global, dentre outros. Para Morrow e Torres (apud BURBULES; TORRES, 2004, p. 32) a globalização impactou o setor da educação de múltiplas maneiras: “[...] educação internacional, educação global à distância, a mudança para o ‘capitalismo acadêmico’ na educação superior, currículos adaptados aos supostos imperativos do novo trabalho ‘flexível’”.

Em última instância, as regras gerais da economia global são pautadas e geridas por organizações políticas supranacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização das Nações Unidas, a União Européia, o Grupo- 8, a UNESCO e a OECD que, segundo Waters (apud LINGARD apud BURBULES; TORRES, 2004, p. 67) constitui “[...] uma teia complexa e ingovernável de relações que se estende além do Estado-nação”. Segundo Hedd (apud BURBULES; TORRES, 2004, p. 16) “[...] a internacionalização da produção, das finanças e de outros recursos econômicos está inquestionavelmente erodindo a capacidade de qualquer Estado individual de controlar o seu futuro econômico”. (SOARES, Luís Havelange. Et al, 2008, p.200)

O documento também trata sobre as avaliações internacionais, os organismos internacionais, analisa o PISA e traz considerações reflexivas acerca deste programa de avaliação internacional de estudantes. Ao tratar dos organismos internacionais como a OCDE, faz a seguinte reflexão:

A organização é um agente da globalização que tem se tornado importante nas últimas décadas, principalmente, por oferecer instrumentos e subsídios para pensar a educação numa base mundial. Há a preocupação em se tratar à educação como mercadoria e não mais como direito humano, mas há também a preocupação em pensar num currículo mundial, que desenvolva competências globais. Não conteúdos, mas competências que atendam às exigências da economia global. (SOARES, Luís Havelange. Et al, 2008, p.202)

Diante da globalização e das mudanças ocorridas no campo educacional, o documento alerta para o uso de teste padrão para avaliar a diversidade de sistemas educacionais, bem como menciona a possibilidade de um currículo comum mundial: “*É o “MacCurrículo” capaz de impor a cultura uniforme, práticas estandardizadas e a divisão dos saberes (PACHECO; VIEIRA, 2006).* Justificando assim, cada vez mais a necessidade de investigação do PISA.

3.6 Estado da Arte das Pesquisas sobre o PISA

O PISA é uma avaliação comparada internacional, que vem subsidiando outras avaliações nacionais no Brasil. Freitas (2007) aponta que a década de 2000 é marcada pela regulamentação do Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil (SAEB). As avaliações em larga escala, segundo a autora, permitem que o Estado possa avaliar a educação e se desonerar relativamente da execução.

Entretanto, alguns autores apontam que avaliações em larga escala são necessárias para subsidiar políticas educacionais. Nesta esteira, é possível situar o pesquisador brasileiro Luiz Carlos de Freitas e Cláudia de Oliveira Fernandes, que defendem a importância das avaliações externas para a democratização da educação.

E por fim, temos os sistemas de avaliações nacionais como SAEB, ProvaBrasil, Enem, Enade, que passaram a ser implementados no Brasil ainda nos anos 90 e que cumprem a função de traçar para professores, pesquisadores e para a sociedade, em geral, um panorama da situação da educação no país, em seus diversos níveis de ensino. Tais sistemas cumprem um papel social importante, na medida em que têm como propósito dar subsídios para a construção de uma escola de melhor qualidade. Os resultados dessas grandes avaliações devem ser amplamente divulgados e debatidos nas escolas, redes, meios de comunicação para que, de fato, se tornem um instrumento de democratização do sistema educacional brasileiro. (FERNANDES, FREITAS, 2007, p.39)

O objetivo deste trabalho, entretanto, é compreender o PISA, e não as avaliações brasileiras. Mais pesquisas precisariam ser feitas para compreender se de fato as avaliações brasileiras são realizadas de acordo com o PISA, como em outro estudo sugere Freitas (2011). Portanto, comprar o PISA com avaliações externas brasileiras fogem ao escopo deste trabalho.

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, Coscarellie 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-Rossie Paula (2012) fizeram um estudo comparativo entre a Prova Brasil e o PISA no que tange ao domínio da leitura descrito nas Matrizes de Referência de ambas as provas. A Prova Brasil é uma avaliação nacional que faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Trata-se de uma avaliação censitária em Leitura e Matemática, aplicada aos alunos das escolas públicas matriculados no quinto e no nono ano do ensino fundamental. Comparando o PISA e a Prova Brasil, as autoras concluíram que esta, avalia menos níveis de proficiência em leitura do que a prova do PISA e argumentam que o PISA deveria subsidiar as práticas em sala de aula.

Klein (2011) escreveu um ensaio questionando a validade da comparação que o PISA estabelece entre os países. Segundo o autor, a idade escolar não é considerada no PISA, pois não há uma regra fixa de aplicação da prova em relação ao ano letivo de cada país.

Laval (2004) mostra que é uma característica do Liberalismo tratar a escola como uma empresa, voltada para a formação de cidadãos flexíveis e competentes que gerem lucro ao mercado. Para o autor, a escola não é uma empresa e não deve gerar lucro, como uma empresa privada. O lucro deveria ser um ensino de qualidade, público e gratuito para todos. O autor salienta que a visão empresarial da escola está embasada em testes de avaliações em

larga escala que produzem competição entre as unidades de ensino e países, meritocracia e responsabilização de indivíduos pelas mazelas das políticas educacionais.

De acordo com Apple (2002), corre-se o risco de que avaliações em larga escala façam com que o professor não se ocupe mais das necessidades dos alunos, mas sim dos resultados.

A qualidade proposta nas avaliações em larga escala pode estar relacionada aos números, estatísticas, rankings, os quais podem ser fraudados, conforme, aponta Ravitch (2011). Segundo esta autora, a educação tornou-se um grande mercado. Economistas têm indicado soluções para resolver os problemas educacionais como fazem as consultorias, tão comuns no meio empresarial. Assim, percebe-se o uso ideológico da avaliação para colocar a escola a serviço do capital.

Quando ocorre o que Ravitch postula como sendo a influência das provas de avaliação em larga escala sobre o currículo, a avaliação se torna um fim em si, o que incorre no risco da não observância da aprendizagem dos alunos. Outros fatores negativos, segundo Ravitch (2011.p.172) são as responsabilizações e punições.

O uso equivocado da testagem para propósitos de grandes consequências, a crença de que os testes poderiam identificar com certeza quais estudantes deveriam ser retidos, quais professores e diretores ser demitidos ou recompensados, e quais escolas deveriam ser fechadas- e a ideia de que essas mudanças iriam inevitavelmente produzir uma melhor educação. As decisões de política que eram momentâneas para os estudantes e educadores vieram de cima a partir dos políticos que não compreendiam as limitações da testagem (RAVITCH, 2011, p.172).

Examinar, coletar dados, informar, responsabilizar e punir, não melhorou a qualidade do ensino escolar americano, de acordo com Ravitch. Ao contrário, segundo a autora, ao estabelecer prioridades no ensino de disciplinas específicas, como Matemática, por exemplo, houve prejuízo ao ensino de outras.

Além da avaliação como ciência da educação, existe a avaliação aliada às várias disciplinas ensinadas na escola, como, por exemplo, a avaliação da matemática, da leitura, da ciência. O próximo capítulo deste trabalho tratará especificamente da avaliação da leitura e suas especificidades quando esta é

feita em larga escala, ou seja, para avaliar um sistema educacional, e não a aprendizagem individual dos alunos, a fim de introduzir a discussão sobre a concepção de leitura do PISA.

4 O PISA E A AVALIAÇÃO DA LEITURA

O objetivo do programa PISA, conforme consta na página do INEP¹⁵ disponível na internet é:

O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. (INEP, 2011)

Fonte:<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em: 30/01/2015.

O PISA, além de medir o desempenho dos estudantes, coleta informações por meio de questionários específicos a alunos e escolas visando produzir indicadores contextuais para relacionar o desempenho com variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. De posse dos resultados, apresentados pelo programa em relatórios, os países membros podem utilizá-los na definição de políticas educacionais.

No intuito de compreender, investigar e analisar a concepção de leitura do PISA, faz-se necessário situar e apresentar um panorama da leitura e o perfil do leitor brasileiro, bem como apresentar nuances do leitor contemporâneo, para, assim, lançar um olhar sobre quem é o sujeito avaliado pelo programa. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) ajuda a delimitar este leitor.

O IPL foi criado em 2006 pelas seguintes entidades do livro: Associação Brasileira de Livros Escolares (Abrelivros), Câmara Brasileira de Livros (CBL) e Sindicato dos Editores de Livros (SNEL). O IPL é mantido com recursos constituídos por contribuições dessas entidades e de editoras, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro.

O IPL foi constituído como Organização Social Civil de Interesse Público (OSCIP). Sua missão é desenvolver ações voltadas a subsidiar e orientar governo e políticas públicas. Uma das ações do IPL é a publicação do documento *“Retratos da Leitura no Brasil”* (IPL, 2012).

¹⁵ Fonte:<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em: 30/01/2015.

No âmbito nacional, trata-seda única pesquisa que objetiva avaliar o comportamento do leitor brasileiro. Desde 2001 o IPL publica relatórios sobre a leitura no Brasil que se constituem como referência quando se trata de comportamento do leitor. O IPL efetua medição dos indicadores de leitura e do acesso ao livro pelo povo brasileiro.

De acordo com o histórico da pesquisa (IPL, 2012), na 1ª Edição, o objetivo básico era identificar a penetração da leitura de livros no país e o acesso a eles. Desta forma, o universo estudado foi a população brasileira com pelo menos três anos de escolaridade e com 14 anos ou mais de idade. Em 2000, este universo representava 86 milhões de pessoas, ou 49% da população. Na ocasião, foram realizadas 5.200 entrevistas em 44 municípios brasileiros, em 19 das 27 unidades da federação.

Na 2ª Edição, o IPL contratou o instituto IBOPE Inteligência para aplicação em 2007. O consultor e coordenador da pesquisa foi Galeno Amorim. Na 2ª edição foi estabelecida a metodologia da pesquisa, conforme trecho retirado na íntegra da pesquisa “*Retratos da Leitura no Brasil*”¹⁶ (2012):

Pesquisa quantitativa de opinião: aplicação de questionário (com 60 questões) estruturado por meio de entrevistas presenciais em domicílios. Universo: População brasileira residente com cinco anos ou mais, independente de ser alfabetizadas ou não. Amostra: 5.012 entrevistas - 315 municípios em todas as Unidades da Federação. Intervalo de confiança - A margem de erro máxima estimada foi de 1,4%, com um intervalo de confiança de 95% (ou seja, se a mesma pesquisa for realizada 100 vezes, em 95 delas terá resultados semelhantes). (IPL, 2012)

Na 3ª Edição o IPL manteve a mesma metodologia da 2ª, com o objetivo de estabelecer comparações sobre a situação da leitura no Brasil no decênio 2000-2011. Foram feitos pequenos ajustes com o propósito de realizar análises comparativas e séries históricas sobre o comportamento do leitor brasileiro. O universo pesquisado foi ampliado, passando de 49% da população, em 2000, para 92% em 2007 e 93% em 2011. A partir dos indicadores, a terceira edição aprofundou o estudo sobre o livro digital e sobre a avaliação das bibliotecas públicas. Um dado interessante adotado na pesquisa é a definição de leitor e

¹⁶Fonte: <<http://prolivro.org.br/home/>>. Acesso em: 26/08/2015

não-leitor. Segundo IPL (2012), leitor é aquele que leu livros inteiros ou em partes nos últimos três meses.

Os dados apresentados na edição de 2012 revelaram as seguintes conclusões:

- Em relação ao gosto pela leitura, a pesquisa revelou que em 2007 39% gostavam de ler e em 2011 houve um declínio para 37%.
- Quanto a razão para não ter lido mais nos últimos três meses, o fator por falta de tempo atingiu 53% dos entrevistados. Desinteresse ou não gostar de ler foi a resposta de 30%. Preferência por outras atividades foi resposta de 21%, enquanto 19% disseram que não tem paciência para ler. Leitura vagarosa assume um dado relevante, 12%. Outras categorias como: problemas de visão e/ou limitações físicas somaram 7%. Falta de bibliotecas por perto 6%, falta de concentração para ler 5%, por não dispor de dinheiro 5%, dificuldades de compreensão ao ler 4%, falta de onde comprar/ponto de venda/livraria 2% e não sabe na faixa de 4%.

A pesquisa apresentou considerações sobre o índice de leitura de 2011, conforme seguem resumidamente:

- O índice de penetração de leitores sofreu alteração negativa em relação a pesquisa realizada em 2007, baixando de 55% para 50%. Essa baixa ocorreu praticamente em todas as regiões brasileiras, exceto o Nordeste.

Tabela 10: Índice de penetração de leitores por região¹⁷

REGIÃO	ÍNDICE EM 2007	ÍNDICE EM 2011
NORTE	55%	47%
NORDESTE	50%	51%
CENTRO-OESTE	59%	43%
SUDESTE	59%	50%
SUL	53%	43%

Fonte: IPL, 2012

¹⁷ Fonte: <<http://prolivro.org.br/home/>>. Acesso em: 26/08/2015

Segundo, o IPL a posição estável da região Nordeste diante das demais é explicada pelo fato do aumento no número de estudantes recentemente, principalmente na faixa dos 05 aos 17 anos, faixa etária que coincide com o período de escolarização, no qual a leitura é mais frequente. De acordo com a pesquisa, houve uma parcela expressiva de moradores que declararam ser leitores de livros indicados pela escola nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e outra parcela leitora de livros apenas parcialmente, principalmente no Nordeste e Centro-Oeste. O Sul e Sudeste leram mais livros inteiros e por iniciativa própria. Na região Nordeste há maior proporção de leitura de livros escolares por partes.

A pesquisa “*Retratos da Leitura no Brasil*” (3ª edição/2012), concluiu que, conforme já havia sido confirmado nas edições anteriores, as principais correlações com a leitura são a escolaridade, a classe social e o ambiente familiar. Segundo IPL (2012) maior escolarização e poder aquisitivo tem correlação positiva com aumento da frequência de leitura.

Importante ressaltar a relevância da pesquisa que realmente disponibiliza um retrato panorâmico da leitura no Brasil, apresentando riqueza de dados sobre o perfil e comportamento do leitor brasileiro. Dados importantes para retratar tal realidade, haja vista, que a presente dissertação investiga a concepção de letramento em leitura da prova PISA na área da leitura e parte da concepção de letramento baseada em Paulo Freire para realizar tal análise, educador que sempre defendia a necessidade de considerar o contexto para o processo de ensino aprendizagem. Importante ressaltar que, diferentemente do PISA, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, não realize uma análise ou uma avaliação das características da capacidade leitora do leitor, tendo em vista que o enfoque da pesquisa é levantar dados sobre o perfil, comportamento do leitor brasileiro e não avaliar o modelo de letramento que prevalecem na formação do leitor. O IPL, entretanto, ajuda a delinear o leitor brasileiro.

Considera-se nesta investigação, a qualidade, a valorização da leitura para além da palavra escrita e lida, ou seja, a qualidade do ensino e aprendizagem do letramento com vistas à formação de um leitor crítico. Porém, os dados revelam características que auxiliam na compreensão e tratamento

dos indicadores sistematizados pelo PISA. Além disso, ajudam a responder porque os estudantes brasileiros apresentam baixos rendimentos nos testes.

4.1 O leitor contemporâneo

O leitor do século XXI caracteriza-se pela sua habilidade de ler, interpretar e decodificar a diversidade de signos. Na idade média, o leitor era considerado “*meditativo*” de um texto/livro, ou seja, de uma figura estática. Santaella (2004) depreende três tipos de leitores: Contemplativo, movente e imersivo.

O leitor contemplativo é típico da sociedade pré-industrial, do tempo do livro impresso e da imagem expositiva. O leitor contemplativo tende a fazer a leitura para si, contemplando. O leitor movente surge com a Revolução Industrial. É um leitor dinâmico, híbrido que lê a mistura de signos. Um ser humano das grandes cidades, da multidão. Resultante da explosão do jornal, fotografia, cinema indo até revolução eletrônica. O apogeu ocorreu com a chegada da televisão.

Imersivo é o leitor que possui habilidades para navegar no ciberespaço, ou seja, o usuário da hipermídia que utiliza habilidades de leitura bem distintas requeridas para ler um texto impresso ou para apreciar imagens, ver cinema ou televisão.

Nas últimas décadas, com a evolução rápida da internet e o acesso às redes sociais e mídias, ocorrem mudanças nas posturas e perfis dos leitores. A comunicação é rápida e global.

Conseqüentemente, há necessidades de mudanças nos processos de ensino, que podem ser estabelecidos fora dos ambientes escolares formais. Porém, importante ressaltar o papel fundamental do professor nos processos de ensino e aprendizagem, o qual pode ser modificado no que se refere ao uso de novos encaminhamentos metodológicos no interior das salas de aula, embora não haja qualidade e equidade quanto à oferta de ensino público/público (devido à fragmentação do sistema educacional) e menos ainda entre público e privado.

O PISA busca avaliar a leitura de textos não estáticos, próprios do leitor movente da sociedade contemporânea, embora a prova não seja digital. A seguir, trataremos do conceito de leitura e letramento expresso nos documentos do PISA.

4.2 A avaliação de leitura do PISA

O conceito de letramento e leitura do PISA está expresso nos documentos da OCDE. Segundo OCDE (2013b), o conceito de letramento em leitura do PISA 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. Outro autor citado no documento da OCDE (2013b) é Kirsch.

De acordo com Kirsch (2001), o letramento não é desenvolvido apenas na escola. Trata-se de um 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 ao longo da vida. 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 conteúdos e contextos.

Ainda segundo OCDE (2013b) a teoria da metacognição subsidia os testes do PISA.

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. Estratégias metacognitivas importam para a auto-avaliação da leitura. 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 questionar com finalidades de planejamento, auto-regulação e avaliação. É importante para o desenvolvimento do educando, treiná-lo para atividades de auto-avaliação, planejamento e supervisão, junto com estratégias textuais, como o resumo e a seleção das ideias principais. Tais atividades são importantes porque o déficit metacognitivo pode prejudicar a compreensão de textos.

Assim, percebe-se que a concepção de leitura do PISA focaliza a habilidade de o leitor compreender as informações contidas em um texto. Letramento, entretanto, é mais do que a relação texto leitor, pois abrange os usos que o leitor faz dos textos na sociedade e a concepção de sujeito leitor.

Nesta esteira, Street (1999), autor que não é mencionado nos documentos do PISA, 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 pelas 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) defende o modelo ideológico de letramento, e cita a concepção de leitura de Paulo Freire como exemplo do modelo mais emancipatório e de grande amplitude. Nesse modelo, 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.

No mundo contemporâneo há o ideário de que o nível de escolaridade facilita o acesso ao emprego e assim, o que contribui para o estabelecimento de uma hierarquia na sociedade marcadamente capitalista. Neste contexto, o modelo de letramento autônomo pode acabar por legitimar as desigualdades sociais.

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.

Assim, Street defende o modelo ideológico de letramento e cita Paulo Freire como expoente deste modelo.

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. 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. Não se trata de um modelo ideológico de letramento, mas sim autônomo, uma vez que focaliza o texto escrito. Evidentemente que é fundamental para o estudante avaliado dominar o código para fazer uma leitura com fluência e resolver as questões. No entanto, o domínio do código é necessário como ponto de partida, em níveis de ensino elementares. Aos quinze anos de idade, o aluno já deveria ser desafiado a perceber as informações que estão implícitas nos textos, estabelecer relações entre texto e contexto histórico, argumentar, fazer inferências, questionar, levantar hipóteses e defender pontos de vista.

4.3 Características dos Itens Liberados de Leitura do PISA

Diferentemente das pesquisas que procurem reafirmar os pressupostos do PISA, este trabalho tem o objetivo de analisar a *Matriz de Avaliação de Leitura (OCDE, 2013)*, para compreender se a concepção de letramento em leitura destes documentos é realmente de grande amplitude, como pressupõe o modelo ideológico de letramento defendido por Street (1999). Por esta razão, é

preciso explicitar e revelar a concepção de letramento proposta pelo PISA como indicador de qualidade.

A *Matriz de Avaliação de Leitura (OCDE, 2013)*, 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 sociedade. São três as características da avaliação do letramento em leitura, segundo a OCDE (2012):

- 1) Situação ou contexto.
- 2) Forma do texto: classificada segundo 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 11: Situação ou Contexto

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: OCDE, 2013

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.

Tabela12: Forma do Texto

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	Apresentam proposições relacionadas a outros	

	Argumentativos	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: OCDE, 2013. Sistematização da autora.

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 13: Aspectos do texto

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, 2012): 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: REDE NACIONAL DE BIBLIOTECAS – QUESTÃO 6 O caminho mais rápido para se chegar da entrada da biblioteca à seção de jornais passa A Pelas revistas. B Pela área de circulação. C Pela seção de referência. D Pela seção de ficção juvenil. (OCDE, 2009, p. 30).	
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, 2012): Questão formulada a partir de um texto de Campanha de vacinação voluntária contra a gripe: GRIPE QUESTÃO 4 Este informativo sugere que se você quer se proteger do vírus da gripe, a vacina é: A mais eficaz do que exercício físico e dieta saudável, mas mais arriscado. B uma boa ideia, mas não substitui o exercício físico e uma dieta saudável. C tão eficaz quanto exercício e dieta saudável, e menos incômoda. D algo que não merece consideração se você faz bastante exercício físico e segue uma dieta saudável. (OCDE, 2009, p. 13).	
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, 2012):

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:

INTIMIDAÇÃO – QUESTÃO 6B

Escolha uma das sugestões dadas pelo Ministério da Educação.

Diga se na sua opinião ela seria eficaz ou não para reduzir a intimidação.

INIMITAÇÃO CORREÇÃO 6 B

OBJETIVO DA QUESTÃO: RC: Contrastar informações feitas no texto com visão pessoal de mundo.

Codifique de acordo com o seguinte

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.

- 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.
- 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).

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.

- 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.

Nota 1: a OU b

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.

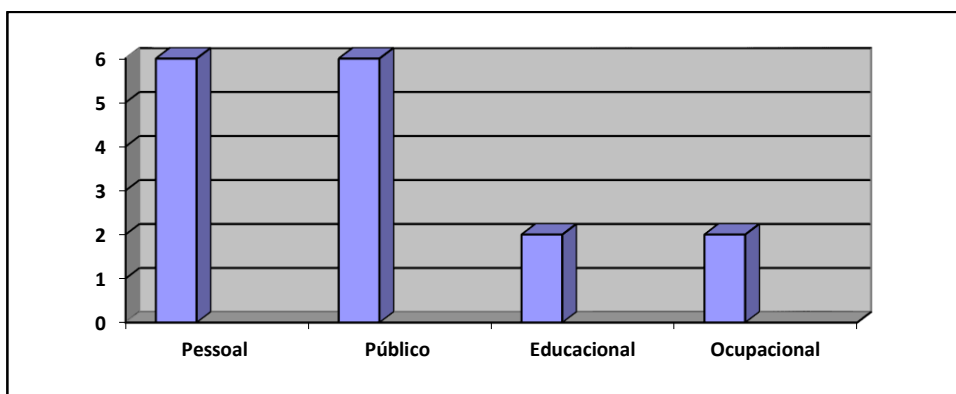
- A intimidação é um grande problema.
- Ficar em casa: o valentão obviamente tem problemas que podem piorar se ele/ela ficar isolado/a.
- Manter os valentões em casa.
- Manter os valentões em casa porque eu os odeio.

Eu acho que ambas são boas ideias. (OCDE, 2009, p. 64-65)

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.

Situação ou Contexto: Dentre os 16 textos apresentados no programa PISA, foi verificado a existência de 06 de contexto pessoal, 06 de contexto público, 02 de contexto educacional e 02 de contexto ocupacional, conforme ilustrado no gráfico abaixo.

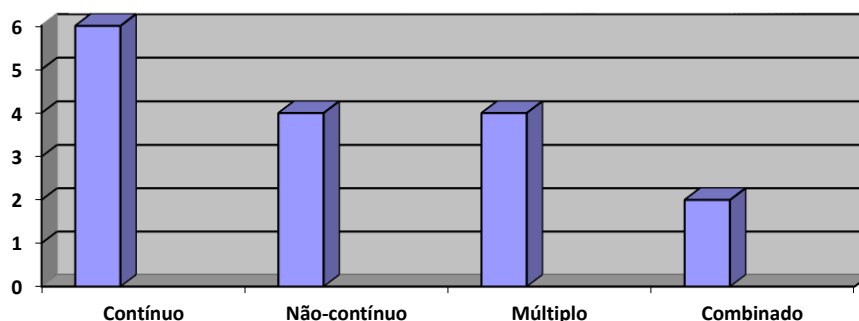
Gráfico 01: Aspectos dos textos



Fonte: Acervo pessoal

Em relação ao Formato, foram verificadas as seguintes ocorrências dentre os 16 textos da prova: 06 textos Contínuos, 04 textos, Não contínuos, 04 Textos Múltiplos e 02 Textos Combinados.

Gráfico02: classificação dos textos

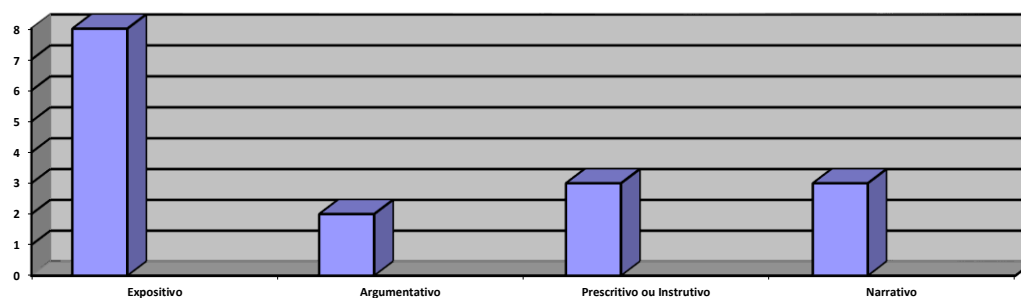


Fonte: Acervo pessoal

Foram verificados, quanto ao tipo:

- 02 textos argumentativos;
- 03 textos prescritivos ou instrutivos;
- 08 textos expositivos;
- 03 textos narrativos.

Gráfico03: tipos de textos



Fonte: Acervo pessoal

A Tabela abaixo sintetiza os tipos de questões da prova do PISA segundo o documento *Matriz de Avaliação de Leitura (OCDE, 2013)* e exemplares de cada tipo de questão, retirados da Prova (OCDE, 2012).

Tabela14: Habilidades avaliadas, número de questões, objetivo e exemplo de questão.

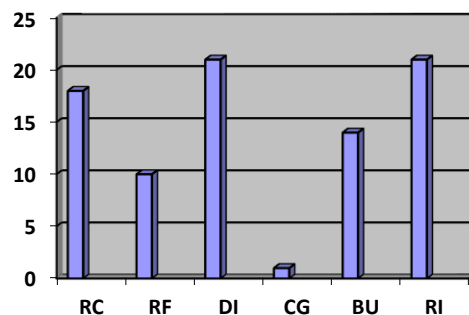
Habilidades avaliadas	Nº Questões	Objetivo	Exemplo
Recuperar Informações -RI	21	Encontrar informações literais em um gráfico	LAGO CHADE “Em que época a profundidade do Lago Chade foi maior?”. (OCDE, 2012, p.04)
Buscar Unidade –BU	14	Distinguir entre a ideia principal e as ideias que sustentam o texto.	GRIFE “Qual o principal propósito de Áurea Ramos ao produzir este informativo?”. (OCDE, 2012, p.11)
Conhecer Gênero –CG	01	Operar com gêneros diversos.	PICHAÇÃO “O objetivo de cada uma dessas cartas é o de: A. explicar o que é pichação. B. apresentar uma opinião

			sobre pichação. C. demonstrar a popularidade da pichação. D. informar às pessoas o quanto se gasta para remover a pichação” (OCDE, 2012, p.17)
Distinguir Ideias–DI	21	Integrar informações entre dois textos não contínuos.	LAGO CHADE “Para essa questão você precisa combinar informações da figura 1 e da figura 2. O desaparecimento dos rinocerontes, hipopótamos e auroques das pinturas rupestres do Saara ocorreu A no começo do Período Glacial mais recente. B no meio do período em que o Lago Chade estava no seu nível mais alto. C depois que o nível do Lago Chade tinha baixado por mais de mil anos. D no começo de um período de seca ininterrupto” (OCDE, 2012, p. 07)
RecuperarFormato–RF	10	Compreender o formato de um gênero.	PICHAÇÃO “Qualquer que seja a carta com a qual você concorda, qual das autoras escreveu a melhor carta? Explique sua resposta referindo-se à forma pela qual uma ou ambas as cartas foram escritas” (OCDE, 2012, p.19)
RecuperarContexto–RC	18	Reter informações para formar a base de uma reflexão sobre uma decisão do autor.	LAGO CHADE “Qual é a data inicial do gráfico na figura 1?” (OCDE,2012, p.05)

Fonte: Acervo pessoal

Segue o gráfico sintetizando a quantidade de cada tipo de questão:

Gráfico 04: quantidade de questões quanto aos aspectos avaliados em leitura



Fonte: Acervo pessoal

Além dos Contextos, Formatos, Tipos e Aspectos, elencados pela OCDE (2012), foram analisadas, os textos segundo os gêneros.

Existem várias perspectivas que definem o que são gêneros textuais, mas cabe, primeiramente, destacar que gêneros diferem de tipologias. Estas aludem às funções do texto. Gênero, por sua vez, determina as características mais ou menos estáveis dos textos escritos ou orais.

A linguagem está ligada aos mais diversos campos da atividade humana, por isso, compreende que o caráter e formas desse uso sejam tão multiformes, e que não contradiz a unidade nacional de uma língua. Neste sentido, Bakhtin (2006), aborda o problema da linguagem em relação aos usos mais diversos relacionados aos diversos campos da atividade humana e define os gêneros do discurso, no trecho abaixo:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados* (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, p.261-262, 2006)

Bakhtin elenca como exemplo de gênero as instruções militares padronizadas e os estilos familiares, sendo o primeiro um gênero secundário e,

o segundo, primário. Nos estilos familiares, conforme aponta Bakhtin, o poder dizer tudo pode acarretar na ironia.

Na perspectiva de Bakhtin são incontáveis os gêneros do discurso e cada época tem seus gêneros característicos.

Bakhtin (2006) explica que palavra, ou oração como unidade da língua, não tem autor, é de *ninguém*. Mas toma sentido na relação com o sujeito falante. Assim, *“todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido”*. Desta forma, todo enunciado tem um determinado conteúdo semântico-objetual. Escolhas dos meios linguísticos, bem como dos gêneros de discurso, é definida pelas tarefas (ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e conseqüentemente no sentido.

Tendo em vista que Bakhtin (2006) afirma que os gêneros do discurso são incontáveis, a afirmação da OCDE (2012) de que é possível abranger todas as áreas de leitura e letramento torna-se, na perspectiva bakhtiniana, uma impossibilidade.

Partindo deste pressuposto, a prova PISA é no mínimo simplista ao reduzir e limitar-se a disponibilizar em seus testes, fragmentos de textos, ou textos instrutivos que circulam basicamente em esferas cotidianas, não apresentando textos bem mais complexos, no sentido de desafiar o leitor. O que não quer dizer, que a prova do PISA seja uma prova fácil. Ou seja, é possível que com treinamento o aluno avaliado possa adquirir as técnicas, habilidades e competências necessárias para obter excelentes escores.

A partir da perspectiva bakhtiniana, foram enumerados os seguintes gêneros textuais dentre os 16 apresentados nos *Itens Liberados de Leitura* do programa PISA: 1 gráfico, 1 formulário informativo, 2 cartas, 1 diagrama, 1 mapa, 2 tabelas, 1 reportagem, 1 anúncio, 1 texto didático, 1 campanha de saúde, 1 drama teatral, 1 texto informativo, 1 artigo de opinião 1 conto literário.

Se todo o ensino da leitura passa a ser pautado em testes padronizados, o que será avaliado como leitura? Um ensino pautado em testes contribuirá para a formação do homem que consegue compreender a realidade concreta? Contribuirá para a formação do homem integral? Tal questão remete às concepções de leitura. De acordo com Travaglia (2002), a compreensão que se

tem sobre o que é linguagem, orienta o ensino da linguagem e da leitura. Avaliação de sistemas educacionais podem acabar por orientar currículos. O próximo tópico tratará das concepções de leitura e as relações com o PISA.

5 AVALIAÇÃO DA LEITURA E CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO

Como um país computa o número de pessoas alfabetizadas? As estatísticas de alfabetização dependem de uma concepção do que é ler e escrever, bem como de indicadores que ajudam a construir as estatísticas.

O Brasil, desde a década de 1940, busca coletar dados sobre o sistema educacional. A partir do Censo 1940, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), passou a levantar sistematicamente informações sobre frequência à escola, grau e série frequentados, número de anos de estudos realizados com aprovação e graus e cursos concluídos. Segundo Ferraro (2009), há dois tipos de indicadores para computar o número de pessoas alfabetizadas: os indicadores do estado educacional e os indicadores do movimento educacional.

Os indicadores do estado educacional são obtidos por meio da seguinte questão ao indivíduo: se sabe ou não ler e escrever. Estes indicadores são importantes para estabelecer comparações com os primeiros censos realizados no Brasil, em 1872. As informações são coletadas pelos censos demográficos e Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD), realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Cabe ao cidadão entrevistado informar sobre si e sobre os demais membros do domicílio. São considerados analfabetos absolutos aqueles não sabem ler e escrever nem mesmo o próprio nome.

Os indicadores do movimento educacional são extraídos dos registros de determinados eventos escolares, como matrícula, evasão, aprovação, conclusão de curso, entre outros.

Desde 1970 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) trabalha com o conceito de analfabetismo funcional, como sendo a condição da pessoa que sabe decodificar, mas não compreende todos os tipos de leitura e não é capaz de empreender atividades que lhe permitem valer-se da leitura, da escrita e da aritmética. Ou seja, a pessoa é capaz de escrever seu próprio nome, ler e escrever frases simples e fazer cálculos básicos.

Nas últimas décadas, com a consolidação do PISA, surgem as fundações, institutos, entre outras organizações de iniciativa privada ou não, no intuito de corroborar com as melhorias dos índices apresentados pelo sistema educacional, conforme segue.

Ressalta-se que a avaliação do número de pessoas alfabetizadas exige a compreensão dos conceitos de “*analfabeto*”, “*analfabetismo*”, “*alfabetizar*”, “*letramento*”, termos utilizados para tratar da avaliação da leitura.

No sentido dicionarizado do termo, segundo Soares (2001), analfabeto é a condição daquele que não sabe ler e escrever e, analfabetismo, é o modo de agir daquele que é analfabeto. Alfabetizar é o ato de ensinar ou aprender a ler e escrever. Já o termo “*letramento*” é a versão para a língua portuguesa da palavra inglesa *literacy*. Assim, “*Letramento*”, palavra que vem do latim *littera* (letra), e *literacy*, com o sufixo (cy), é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, conforme apontado por Soares (2001). Ao tratar dos significados literais das palavras “*letrado*” e “*iletrado*”, vê-se que letrado significa versado em letras, erudito. Iletrado, por sua vez, é aquele que não tem conhecimentos literários. Assim, uma pessoa iletrada seria aquela que não tem conhecimentos literários, não é erudita; pode ser analfabeta ou quase analfabeta, nesta visão.

Embora o uso do termo “*letramento*” tenha ocorrido nos fins do século XIX, na Grã-Bretanha, a palavra aparece no cenário brasileiro nos finais do século XX, referindo-se às mudanças na maneira de conceber o significado da aquisição e acesso à leitura e à escrita.

Soares (2001) apresenta uma retrospectiva e esclarece sobre o surgimento do termo “*letramento*”, justificando a necessidade do uso, conforme trecho abaixo:

Portanto: o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele. Três perguntas precisam agora ser respondidas: Qual é o significado dessa palavra? Por que surgiu essa nova palavra? Onde fomos buscar essa nova palavra, *letramento*? (SOARES, p.34-35. 2001)

Corroborando com esta ideia e no sentido de historicizar, explicando o surgimento do termo “*letramento*”, Soares (2001) cita que Kato (1986), no livro

“*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*” inaugura o termo para dizer que a língua falada culta “*é consequência do letramento*”. Soares (2001) cita também Tfouni (1988) por conta de que esta autora, na obra, “*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*”, faz a distinção entre “*alfabetização*” e “*letramento*”. Portanto, o termo “*letramento*” abarca as novas perspectivas de compreensão, de significados do acesso, apropriação e uso da leitura e da escrita na sociedade. O termo “*letramento*” significa que o acesso e o domínio da leitura é ir além do domínio do código. Letramento é um processo contínuo.

Uma estudante norte-americana, Kate M. Chong, definiu letramento ao escrever um poema sobre sua história:

O poema mostra que letramento é muito mais que alfabetização. Ele expressa muito bem como o letramento é um estado ou condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: Letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES. p.44. 2001)

Assim, segundo Soares (2001), “*alfabetização*” é o domínio do código escrito. “*Letramento*” é o cultivo das práticas sociais que envolvem leitura e escrita. O letramento possibilita vários níveis de acesso e uso da leitura e da escrita. Mas, o que é ler? O que é escrever? Ler e escrever são atividades que compreendem diferentes habilidades, comportamentos, capacidades e conhecimentos. Ler compreende desde as capacidades simples de decodificação, até o uso das capacidades mais complexas. Pode ocorrer, segundo Soares (2001), que a pessoa aprenda a ler sem que incorpore a “*prática social da leitura e da escrita*”, por exemplo: não lê livros, não sabe redigir um ofício, entre outras práticas. Porém, por conta da vivência na sociedade, a pessoa pode aprender a identificar o nome do ônibus que deve tomar para se locomover e pode entender sobre práticas que envolvem leitura e escrita. Pessoas não alfabetizadas podem compreender os usos sociais da leitura e da escrita, podem, portanto, apresentar graus de letramento. Da mesma forma, uma pessoa não alfabetizada pode ter baixo grau de letramento. Segundo Soares (2001), há diferentes tipos e níveis de letramento. Uma sociedade marcada pelos avanços tecnológicos permite a existência de vários níveis de letramento.

Ao analisar a definição de Letramento do PISA, segundo o documento *Matriz de Avaliação de Leitura (OCDE, 2013)* pode-se inferir que mesclam modelo autônomo e ideológico de leitura, conforme se pode ver explícito na citação abaixo:

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. Ela também inclui competências metacognitivas, como a clareza e a habilidade para usar uma variedade de estratégias apropriadas na compreensão de textos. A Leitura é vista como um processo “ativo”, que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de refletir sobre ele e de envolver-se com o texto, a partir das ideias e experiências próprias. Os textos escritos estão incluídos na avaliação em todas as linguagens em suas formas impressas ou digitais, podendo ser expostas em mapas, tabelas, pinturas, filmes e outros portadores. Os textos digitais são diferentes dos textos impressos em diversas características, como a quantidade de texto visível disponível, como as partes de diferentes textos se conectam através de diferentes links de hipertextos. Os leitores digitais traçam um diferente caminho nos textos digitais. Espera-se que o letramento em leitura permita que as pessoas contribuam ativamente para a sociedade como cidadãos, bem como atendam às suas próprias necessidades. (OCDE, 2013, p. 1)

Percebe-se, na ideia de que ler é ato de decodificação, uma concepção mais próxima ao modelo autônomo. No entanto, a ênfase nas interações com variados textos e na leitura como processo ativo, sugere um modelo mais próximo ao ideológico. A leitura como técnica pode ser entendida em uma perspectiva estruturalista de leitura. O estruturalismo é abstrato, pois não considera a realidade concreta da língua, que é a multiplicidade de sentidos. O estruturalismo é abstrato por abstrair da palavra apenas seus elementos formais, fonéticos e mórficos, sem ater-se ao significado do escrito.

Segundo Geraldi (2005), há três principais concepções de linguagem que sustentam as práticas de ensino de língua portuguesa: a gramática tradicional, o estruturalismo e o interacionismo.

Para Koch e Elias (2007) a concepção sociocognitiva interacional de ensino da leitura é a que forma o leitor para a compreensão das relações entre leitor, texto e contexto, ou seja, forma o leitor crítico. Parte-se aqui do pressuposto que somente um leitor, sujeito histórico, consciente de sua realidade, crítico, pode compreender a realidade concreta, ou seja, ver a realidade para além do vivenciado, entendendo as relações entre o que estuda

e o contexto social, histórico e ideológico. A concepção interacionista é concreta, pois leva em consideração a realidade da língua, o oposto do estruturalismo.

Segundo Castelar (2008), o estruturalismo baseia-se na doutrina de Saussure, autor que buscou descrever e estudar cientificamente a linguística. Saussure formalizou um padrão linguístico baseado em dicotomias. Por exemplo, a língua é o oposto da fala. A língua é estabelecida socialmente, constituindo um sistema de signos. A língua é coletiva, pois é constituída por um mesmo sistema para todos. A fala é individual. Por ser definida socialmente, a língua é uma instituição, uma coerção social. A fala, por sua vez, sofre mudanças no cotidiano e se relaciona com os múltiplos modos de interação que acabam por acarretar em mudanças de sentidos, permitindo a expressão individual, mais descolada da coerção social que é a língua. A fala, portanto, é mais criativa do que a língua, embora dela dependa para se estabelecer. A língua é abstrata, a fala é concreta. Saussure dicotomizou língua e fala visando estudar a língua, ou seja, o sistema, as normas, o instituído socialmente. Outra oposição estabelecida pelo autor foi entre Sincronia e Diacronia. Sincronia é o estudo da língua em um tempo determinado, enquanto diacronia é o estudo das mudanças ocorridas na língua ao longo do tempo. Saussure opôs fala e língua para estudar a língua e opôs significado e significante, visando estudar o significante.

De acordo com Saussure (2006), o signo é formado por significante e significado. Significante é a própria palavra, ou a coisa em si. O significado é múltiplo. Todo signo, em maior ou menor grau, é arbitrário. A arbitrariedade significa que não há outra razão para um significante designar o que designa a não ser a determinação social. Dentre as arbitrariedades, existem signos mais e menos arbitrários, mas, de fato, a língua é um sistema de signos arbitrários, pois o significante poucas vezes evoca seus significados. Existem graus de arbitrariedade. Ao que é mais arbitrário, Saussure designa de imotivado. O signo menos arbitrário tem mais motivação. Por exemplo, 20 é menos motivado do que dezenove, pois este último é a junção entre o dez e o nove. As relações entre números e numerais na sequência numérica são marcadas por maior motivação, o que permite a qualquer um contar infinitamente usando a lógica,

sem necessidade de ter obtido previamente uma transmissão social sobre os nomes de todos os números. Um signo não arbitrário, ou seja, que evoca aquilo que designa, seria a onomatopeia ou as palavras derivadas de onomatopeias. Por exemplo, dissemos que o gato faz miau porque o som que o animal emite lembra “miau”. No entanto, são poucos os signos não arbitrários. A língua, em si, não é um sistema formado por onomatopeias. Além de existirem poucas onomatopeias na língua, ainda há diferenças nas mesmas onomatopeias em distintos idiomas. Assim, em geral, pode-se dizer que a língua é um sistema de signos arbitrários.

Segundo Castelar (2008), Saussure nunca usou o termo “*estrutura*”, mas sim “*sistema*”. Foram seus seguidores que se encarregaram de aprofundar e difundir seu estudo irradiando para o âmbito de outras ciências. Lévi-Strauss, por exemplo, aplicou a metodologia de Saussure à Etnologia. Foi Louis Hjelmslev, nos anos de 1930, o autor que partiu da oposição fundamental sistema/não sistema, iniciando a generalização do método de Saussure com o nome de “*Estruturalismo*”.

O método do estruturalismo consiste na busca de sistemas de regras que expliquem os signos e os fenômenos diretamente observáveis no tempo sincrônico. O método estruturalista também consiste no estudo do abstrato, e não do concreto, bem como ao estudo daquilo que é possível observar diretamente, sem recorrência aos múltiplos sentidos, à história e às relações de causalidade. Trata-se, portanto, do estudo do significante mais do que do significado. O significante é limitado e estabelecido socialmente, a modo de uma instituição. O significado pode se desdobrar, ser múltiplo, sofrer modificações históricas e se transformar na cadeia da fala.

Para Bruyne (1982) o estruturalismo permite a visão de totalidade ao ascender a todo o conjunto a partir dos seus fragmentos. De acordo com Piaget (1974), todos os estruturalistas têm em comum a ideia de que uma estrutura basta a si própria, não precisando de elementos estranhos à sua natureza para ser apreendida.

Em uma primeira aproximação, uma estrutura é um sistema de transformações que comporta leis enquanto sistema (por oposição às propriedades dos elementos) e que se conserva ou se enriquece pelo próprio jogo de suas transformações, sem que estas conduzam para fora de suas fronteiras ou façam apelo a elementos exteriores. Em

resumo, uma estrutura compreende os caracteres de totalidade, de transformação e de auto-regulação. (PIAGET, 1974, p. 08).

De acordo com Piaget (1974), estruturas podem ser matemáticas e lógicas, físicas e biológicas, psicológicas, filosóficas ou linguísticas.

Para Bakhtin, não há como encerrar a língua nos seus elementos abstratos, a língua é sempre concreta.

No estruturalismo, existe apenas um sujeito: o próprio pesquisador. As coisas se transformam em *conceitos* (de um grau variado de abstração); o sujeito nunca pode tornar-se conceito (ele mesmo fala e responde). O sentido é personalista; nele há sempre uma pergunta, um apelo e uma antecipação da resposta, nele sempre há dois (como mínimo dialógico). Este personalismo não é um fato psicológico, mas de sentido.

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do *passado*, isto é nascidos nos diálogos dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (BAKHTIN, 2006, p. 410).

O estruturalismo, como método científico, permitiu o estudo de regras da língua enquanto sistema, em um tempo estático. No entanto, o estruturalismo é criticado pelo círculo de Bakhtin como concepção de linguagem por não considerar a polissemia e a fala que muda ao longo do tempo e se renova constantemente.

O modelo autônomo de letramento pode ser comparável a uma concepção estruturalista de língua, pois desconsidera que a leitura está para além das esferas acadêmicas e está presente de múltiplas formas nas sociedades letradas.

Os pressupostos, ou seja, a concepção de letramento em leitura subjacente a prova PISA, traduzem uma concepção de letramento em leitura estruturalista, embora não admitida pelo programa PISA?

Para Voloshinov (2009), membro do círculo de Bakhtin, não existem palavras isoladas, como pressupõe o estruturalismo, pois todo signo linguístico compõe uma enunciação que só pode ser compreendida no contexto sócio-ideológico. Grandes mudanças sociais e históricas acabam por afetar a

linguagem. Uma obra literária não tem sentido como sistema de regras, mas apenas em unidade com a vida literária.

Voloshinov (2009) denomina o estruturalismo de Saussure de “*Objetivismo abstrato*”, alertando para sua falta de conexão com a realidade concreta da enunciação.

A concepção de linguagem fundamentada em Saussure preocupa-se com a organização interna da língua, ao delimitá-la como objeto de estudo. Sob esta perspectiva, a língua é vista como código a ser decifrado, examinado, conhecido na sua estrutura, num viés pragmático e baseado nos fins utilitários e não na evolução das capacidades linguísticas dos falantes.

Na perspectiva de ensino que prioriza a estrutura, prevalece a valorização do uso competente da língua. A competência, entretanto, é definida tendo como modelo a fala das classes mais abastadas.

Na prova do PISA, conforme serávista, mais à frente, a leitura é vista como tendo sentido unívoco, o que também é um modelo estruturalista de linguagem.

Tem ocorrido, nas últimas décadas, a institucionalização, nas políticas educacionais, de práticas pedagógicas avaliativas que buscam o tempo todo a certificação dos dados acerca das habilidades e competências dos estudantes no uso pragmático e utilitário da linguagem, principalmente na área da leitura e resolução de problemas. A leitura é vista como pano de fundo em todas as áreas. Desfocam-se a significação profunda científica dos conteúdos, trabalhando textos meramente instrutivos, sob a alegação de se trabalhar e valorizar o contexto.

Enquanto o modelo autônomo de letramento estabelece um modelo único de leitura, o modelo ideológico enfatiza as múltiplas formas de ler.

Não é essa ideologia frisada nos pressupostos da avaliação em larga escala, a ideologia de educação, de ensino de leitura e de escrita proposta e defendida por Freire (1970).

O contexto para Paulo Freire (1970/2014) dever servir como ponto de partida e não como fim. A aprendizagem da leitura e da escrita deve ser resultados também de uma disciplina intelectual, que o autor defende. As formas de abordagem de ensino da leitura e da escrita não são neutras,

puramente técnicas, mas, ao contrário, revelam, no seu bojo, ideologias e interesses.

Até a disciplina de Língua Portuguesa, importante área do conhecimento, pode tornar-se limitada à leitura de textos que se fecham no próprio texto, se os livros didáticos passarem a adotar o ensino de textos, baseados na leitura, análise e reconhecimento dos “gêneros textuais” que mais frequentemente ocorrem nos testes padronizados.

Nem tanto ao mar nem tanto a terra. O ensino da gramática sozinha, descontextualizada não faz mais sentido. Mas, ea literatura? Os textos clássicos? Meramente substituídos por fragmentos de textos e não literários.

O principal documento orientador da leitura no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) já sofreu críticas como destaca as Diretrizes Curriculares do Paraná de Língua Portuguesa (DCEs) (2008) ao citar Brait (2000, p. 24) Frederico e Osakabe (2004):

[...] as indicações dos PCNs podem ser coerentes e produtivas, e de fatos o são em vários aspectos, mas encerrando o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiano diante do texto em modelos preestabelecidos, diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento (BRAIT, 2000, P. 24). Essa restrição, de acordo com Brait (2000, p.24) “impede um trabalho mais aberto e histórico com os textos e seus leitores”. O trabalho com modelos preestabelecidos enfatiza os aspectos formais do texto, deixando de considerar que todo texto é um elo na cadeia da interação social, sempre é uma resposta ativa a outros textos e pressupões outras respostas. A abordagem apenas formal exclui o texto de seu contexto social. Referente aos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), no que se aplica especificamente à literatura, Frederico e Osakabe (2004) observam que os PCNEM “temendo parecer tradicionais e pretendendo-se modernos, alijam a experiência literária para uma vala comum na qual mesclam produções literárias e não literárias, equiparando-as. Temendo afirmar, não propõem” (2004, p.75). A contundência dessa crítica se remete a uma experiência relatada nos PCNEM que delega aos alunos a definição do que é literário ou não-literário em um conjunto de textos, como se os alunos já tivessem conhecimento suficiente para elaborarem esse critério. Os autores defendem que a escola precisa trabalhar o texto literário na peculiaridade da sua elaboração linguística e das suas significações. (PARANÁ, 2008, p.47)

É nesta perspectiva que esta pesquisa se insere, ou seja, no sentido de desvelar a concepção de leitura subjacente a prova PISA, bem como, perceber como esta concepção pode acabar por nortear os currículos nacionais. A proposta da prova como, veremos a seguir, é examinar e comparar

desempenhos em letramento. Assim, apresenta-se a seguir resumo dos modelos de letramento, baseados em Street (1999).

O modelo autônomo, denominado por Street (1999) constitui-se das seguintes características:

This model has the following characteristics:

1. It assumes that the meaning of literacy depends upon the social institutions in which it is embedded;
2. Literacy can only be known to us in forms which already have political and ideological significance and it cannot, therefore, be helpfully separated from that significance and treated as though it were an 'autonomous' thing;
3. The particular practices of reading and writing that are taught in any context depend upon such aspects of social structure as stratification (such as where certain social groups may be taught only to read), and the role of educational institutions (such as in Graff's (1979) example from nineteenth century Canada where they function as a form of social control).
4. The processes whereby reading and writing are learnt are what construct the meaning of it for particular practitioners;
5. We would probably more appropriately refer to "literacies" than to any single 'literacy';
6. Writers who tend towards this model and away from the 'autonomous' model recognise as problematic the relationship between the analysis of any 'autonomous', isolable qualities of literacy and the analysis of the ideological and political nature of literacy practice. (STREET, 1999, p.8.)

Esse modelo tem as seguintes características:

1. Ela assume que o significado de alfabetização depende das instituições sociais em que ele está inserido;
2. Alfabetização só pode ser conhecida por nós em formas que já têm significado político e ideológico e não pode, portanto, ser solícita separada do significado e tratada como se fosse uma coisa "autônoma";
3. As práticas específicas de leitura e escrita que são ensinadas em qualquer contexto e depende de tais aspectos da estrutura social como a estratificação (tais como, onde certos grupos sociais podem ser ensinados apenas para ler), bem como o papel das instituições de ensino (como em Graff de (1979) exemplo do século XIX, no Canadá, onde eles funcionam como uma forma de controle social)
4. O processo em que a leitura e a escrita são aprendidas para construir o significado dela para determinado profissional;
5. Nós, poderíamos mais apropriadamente referir-se a "alfabetizações" do que uma "alfabetização" única;
6. Escritores que tendem para este modelo e longe do modelo 'autônomo' reconhecem como problemática a relação entre a análise de todas as qualidades, isoláveis "autônomas" de alfabetização e da análise da natureza política e ideológica da prática de alfabetização. (STREET, 1999, p.8.)

No modelo autônomo, as questões socioculturais, ideológicas, não são levadas em consideração, não são reconhecidas, ou seja, são "isoláveis". No processo de letramento, são "autônomas". Assim, o ensino da leitura e da

escrita funciona como uma forma de controle social, ou seja, uma função utilitarista da alfabetização, autônoma, pensada para formar determinado profissional.

Os estudos que aplicam a linguística ao ensino da leitura e da escrita partem da crítica de Bakhtin ao estruturalismo. De acordo com estes estudos, a concepção estruturalista de linguagem gera uma prática com foco no texto e na ideia de que há só uma forma de interpretá-lo. Tais críticas muito se assemelham às críticas de Street ao modelo autônomo de letramento.

Segundo Koch e Elias (2007), a leitura, na perspectiva estruturalista, exige do leitor a atenção na linearidade do texto. O leitor é caracterizado pela sua capacidade de realizar uma atividade de *reconhecimento* e de *reprodução*, assumindo um papel passivo perante o texto.

Travaglia, por sua vez, assim define o estruturalismo:

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização – na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e as situações de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do qual é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social. Essa concepção está representada pelos estudos linguísticos realizados pelo estruturalismo (a partir de Saussure) e pelo transformacionalismo, (a partir de Chomsky) (cf. Neder, 1992: 41, que adotou ideias de FRIGOTTO, 1990:20). Para essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação. (TRAVAGLIA, 2007, p. 22-23).

Em oposição ao modelo autônomo, Street (1999) defende o modelo ideológico.

I shall pose an 'ideological' model of literacy. Those who subscribe to this model concentrate on the specific social practices of reading and writing. They recognise the ideological and therefore culturally embedded nature of such practices. The model stresses the significance of the socialisation process in the construction of the meaning of literacy for participants and therefore concerned with the general social institutions through which this process takes place and not just the explicit 'educational' ones.

Vou representar um modelo "ideológico" da alfabetização. Aqueles que subscrevem a este modelo concentrado sobre as práticas sociais seletivos de leitura e escrita. Eles reconhecem a ideologia da

natureza, portanto, culturalmente incorporado de tais práticas. O modelo destaca a significância do processo de socialização na construção do significado de alfabetização para os participantes e, portanto, preocupados com as instituições sociais em geral através do qual esse processo ocorre e não apenas as explícitas "educacionais". (STREET, 1999, p.2)

Para o modelo ideológico de letramento, quem tem acesso à leitura e à escrita não é superior a quem não tem. Isso contraria a ideologia que propaga a sociedade capitalista dividida em classes e com enormes desigualdades sociais. Letramento não se resume ao domínio do código, mas sim à capacidade crítica nas interações sociais e na leitura de mundo. Ler, para o modelo ideológico, não é decodificar o escrito, mas ter leitura crítica de mundo. No que tange ao ensino e à aprendizagem, o modelo ideológico de letramento tem como proposta a participação ativa do alfabetizando no processo de aquisição da leitura e escrita. O alfabetizando é visto como sujeito histórico, capaz de compreender, por meio da tomada de consciência, a realidade e, assim, ler o mundo. Street (1999) considera que a concepção de leitura de Paulo Freire é um exemplo de modelo ideológico de letramento.

He sees and the acquisition of literacy as an active process of consciousness, not just at the passive acquisition of content. He rejects the 'problem solving' ideology within which many literacy programs operate, and substitutes for it the notion of 'problematizing' social reality. The person acquiring literacy should have his or her consciousness and social conditions in which particular 'problems' arose in the first place. (STREET, p.14.1984)

Ele vê a aquisição do letramento como um processo de consciente, não somente como uma aquisição passiva do conteúdo.

Ele rejeita a ideologia "resolução de problemas" em que muitos programas de alfabetização de operar, e substitui-lo a noção de "problematização" realidade social. A alfabetização adquirente deve ter sua consciência levantada no processo, permitindo-lhes, por exemplo, para análise as condições históricas e sociais em que surgiram determinados "problemas" em primeiro lugar. (STREET, 1999, p.14)

No modelo ideológico, o educando é considerado participante ativo do processo de aprendizagem. O processo de ensino e aprendizagem do letramento não é neutro, visa formar a leitura crítica de mundo. As questões ideológicas e socioculturais são reconhecidas e válidas.

Poderá uma avaliação em larga escala se constituir na perspectiva do modelo ideológico de letramento? Para melhor responder a esta questão, será feita análise das questões e textos do PISA. No entanto, é necessário,

primeiramente, destacar o referencial teórico que exemplifica melhor o modelo ideológico de letramento: a teoria sobre leitura de Paulo Freire, temática do próximo capítulo.

6 MODELO IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO: LEITURA E IDEOLOGIA

O modelo mais emancipatório de letramento é o ideológico. O que é ideologia? Não há uma definição única para a palavra ideologia, por tratar de um termo com uma riqueza de significados, assemelhando às tramas e fios de um tecido. Mais difícil do que definir ideologia é analisar a concepção de letramento por esse viés. Trata-se de tarefa complexa a análise da concepção de letramento de um exame internacional de avaliação de estudantes. Tal tarefa é um desafio. Mais um desafio nessa trama de desafios em que se revelam os sistemas educacionais, os sujeitos atores nas diferentes esferas e segmentos, as políticas públicas, as necessidades, os avanços, os retrocessos, entre outros tão visíveis e vividos no mundo contemporâneo. O que os sujeitos anseiam, o que o mercado regula?

No mundo contemporâneo o que a sociedade espera da escola? Qual sua função? De modo geral, a escola vista pelos reformadores educacionais contemporâneos não representa e nem atende aos interesses, padrões desejados ou parâmetros estabelecidos por eles. A sociedade, do ponto vista do capital, quer uma escola que dê resultados, que responda às necessidades humanas no mundo capitalista.

Embora hoje a escola não seja compreendida como a redentora do saber como no passado, haja vista o contingente e a avalanche de mudanças científicas, tecnológicas, filosóficas, sociológicas, dentre tantas ocorridas nos últimos séculos, há uma cobrança por parte dos demais segmentos sociais por respostas educacionais, as quais a escola, a educação formal, não consegue dar. No que se refere aos objetivos de atender às necessidades da sociedade capitalista, a escola se torna, como diz Apple (2002), o *locus* de uma educação *accountability*, que tem obrigação de trazer resultados tal qual uma empresa. Entretanto, como diz também Laval (2004), a escola não é uma empresa.

Isto não quer dizer que os educadores, principalmente professores, não queiram melhorias, querem e fazem o está ao alcance para melhorar. Mas há certas mudanças estruturais, que não estão ao alcance dos educadores para que promovam. É claro que há mudanças a serem feitas para que

os professores em geral melhorem sua formação e, conseqüentemente, seus desempenhos. Há melhorias que dependem da infraestrutura.

Nesta esteira, de acordo com Freitas (2007), o Estado, ao estabelecer um sistema de avaliação em larga escala, muda sua própria função, pois passa da função de executor para avaliador, responsabilizando a gestores e professores por resultados definidos pelo Estado, muitas vezes visando interesses econômicos, como, por exemplo, impulsionar mercado de materiais didáticos.

A partir de dados do PISA, a OCDE publica vários receituários e relatórios que são disponibilizados para que os países planejem políticas públicas educacionais. Na página do INEP constam os cadernos PISA em Foco. São 38 cadernos que trazem dados do PISA para responder a questões norteadoras de ações educacionais.

Nos cadernos e relatório da OCDE em geral, uma leitura menos atenta revela que os países de melhor desempenho em tais testes, investiram pesadamente na valorização do magistério, na melhoria da estrutura física das escolas e direcionaram suas metodologias, deixando de ser conteudistas, para ensinar o que é relevante para a adaptação no mundo contemporâneo, conforme propõe a OCDE. Entretanto, os cadernos do PISA em Foco, revelam que o investimento, para produzir melhoria nos resultados, deve ser balizado em pagamento por desempenho dos professores, compra de materiais didáticos e responsabilização das escolas.

O Caderno PISA em Foco 9, intitulado *Autonomia da Escola e responsabilização (accountability) têm alguma relação com o desempenho dos estudantes?* (OCDE 2011a), defende a autonomia das escolas. Segundo o caderno, as pesquisas do PISA indicam a importância da autonomia. Entretanto, uma leitura atenta do documento revela que a autonomia está relacionada com o modo como cada escola ou sistema educativo organiza as atividades internas visando atender a critérios avaliativos que são externos à escola. Não há autonomia de fato. Autonomia, portanto, é organização interna visando resultados definidos por órgãos externos à escola. A divulgação dos desempenhos nas avaliações torna necessária a falsa autonomia. Na verdade, o currículo é definido pelas provas de avaliação. A autonomia é apenas na

organização curricular. Se a escola não trabalhar o currículo das avaliações externas, provavelmente não terá bons resultados. Quanto mais o resultado da escola é amplamente divulgado, mais a comunidade participa na elaboração, mas tendo como parâmetro de qualidade os receituários dos órgãos que planejam e executam as avaliações.

Para concluir: A autonomia e a responsabilização caminham juntas; mais autonomia para decidir currículo e avaliações internas, bem como para alocar os recursos, são fatores que tendem a estar associados a melhores desempenhos dos estudantes, particularmente quando as escolas funcionam dentro de uma cultura de responsabilização. (OCDE, 2011a, p.04)

No caderno PISA em Foco 20, intitulado, “*As bolsas escolares estão associadas à equidade em educação?*” a OCDE (2011b), utiliza dados para buscar comprovar que a oferta de bolsas para que alunos frequentem escolas privadas pode ser mais eficiente do que a manutenção de sistemas públicos de ensino.

Portanto, a OCDE divulga estudos que partem do pressuposto de que as avaliações externas devem ser o balizador da qualidade educacional e que o sistema privado de ensino é mais eficaz.

Pode um modelo embasado em avaliação externa apresentar concepção mais emancipatória de currículo? Para responder a esta questão, é importante remeter aos modelos de letramento. Assim, pretende-se aqui, questionar a qualidade do modelo de leitura do PISA, haja vista que a avaliação de leitura é concebida a priori como indicador da qualidade na educação. Para questionar o modelo de leitura do PISA, é necessário ater-se a modelos mais emancipatórios de leitura, como o do educador brasileiro Paulo Freire, compreendido por Street como exemplo de modelo ideológico de leitura.

O letramento ideológico na perspectiva de Street (1999) extrapola os muros da escola. Não é só por meio da academia que o indivíduo pode alcançar níveis mais elevados de letramento. No modelo ideológico, a leitura é um ato crítico. Para Street (1999), Freire é o grande expoente de uma concepção de leitura que exemplifica o modelo ideológico de letramento.

Para Freire (1921-1997) a leitura do mundo, a consciência do sujeito neste ato, a sua própria transformação, o engajamento na luta por melhorias, abarca toda uma gama de vivências, disciplina intelectual no intuito de atingir a

compreensão profunda da palavra escrita ou lida. O contexto é importante, mas é ponto de partida. Não fecha em si mesmo. O contexto pode ser também alvo de diferentes leituras, dependendo de quem vê e como vê. O contexto é real, mas a leitura é subjetiva. Daí a impossibilidade de mensurar o quanto o indivíduo lê, como lê, o que apreende do que lê. Importante compreender que a proposta desta dissertação é investigar o que a prova do PISA visa avaliar. Pressupondo que a avaliação revela todo um conjunto de concepções ideológicas de quem pensa, coordena e elabora tais testes, segundo Luckesi (2011) a avaliação é axiológica.

Mas é a capacidade de ler para além do literal que pode possibilitar ao sujeito mudanças de postura, tomada de consciência e a compreensão profunda da realidade que o cerca.

Por outro lado, a avaliação parece ser tarefa de todos no mundo contemporâneo. Avalia-se tudo. A pergunta é, avalia-se tudo, por quê? Quem pensa a prova, quer avaliar o quê? Quais são os critérios? Que concepção de leitura subjaz à prova do PISA? Até que ponto essa ideologia mercantilista impõe seu poder sobre os sistemas educacionais?

Eagleton (1997) no sentido de indicar a variedade de significados do termo ideologia e de refletir sobre o risco de delimitá-la, listou algumas definições de ideologia atualmente em circulação.

- a) o processo de produção de significados, signos e valores na vida social;
- b) um corpo de ideias característico de um determinado grupo ou classe social;
- c) ideias que ajudam a legitimar um poder político dominante;
- d) ideias falsas que ajudam a legitimar um poder político dominante;
- e) comunicação sistematicamente distorcida;
- f) aquilo que confere certa posição a um sujeito;
- g) formas de pensamento motivadas por interesses sociais;
- h) pensamento de identidade;
- i) ilusão socialmente necessária;
- j) a conjuntura de discurso e poder;
- k) o veículo pelo qual atores sociais conscientes entendem o seu mundo;
- l) conjunto de crenças orientadas para a ação;
- m) a confusão entre realidade linguística e realidade fenomenal;
- n) oclusão semiótica;
- o) o meio pelo qual os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social;
- p) o processo pelo qual a vida social é convertida em uma realidade natural. (EAGLETON, 1997, p.15)

Neste sentido, Eagleton (1997), chama a atenção do leitor para três questões. Primeira, se ideologia significa qualquer conjunto de crenças motivadas por interesses sociais, então não pode simplesmente representar formas de pensamento dominantes em uma sociedade. A segunda questão trata da ambiguidade ou do grau pejorativo que envolve a definição do termo ideologia. Ninguém gostaria de admitir que tem esse ou aquele pensamento ideológico. Neste caso, a ideologia é definida como mau hábito. Terceira pode-se dizer que algumas formulações envolvem questões epistemológicas, ou seja, relacionadas com o conhecimento e a percepção de mundo do próprio indivíduo, enquanto outras se calam a esse respeito. De acordo com Eagleton (1997), há uma “*linhagem central*” de pensadores marxistas muito preocupados com as ideias de verdadeira e falsa cognição. Alguns autores marxistas relacionam com ilusão, distorção e mistificação. No senso comum, ideologia é tomada como uma estrutura rígida de ideias preconcebidas que distorce a compreensão. Ou seja, no senso comum, ideologia é a forma de ver as coisas de maneira tendenciosa, de acordo com sistemas doutrinários externos. O contrário de ideologia, nesta perspectiva, é ver as coisas como elas realmente são.

A esta visão que toma ideologia como falso sistema de crenças, Eagleton contrapõe afirmando que o termo “ideologia” também faz referências a questões relacionadas ao poder. Ou seja, ideologia não alude apenas a sistemas de crença, mas também ao modo como o poder se organiza.

Um poder dominante pode legitimar-se *promovendo* crenças e valores compatíveis com ele; *naturalizando* e universalizando tais crenças de modo a torná-las óbvias e aparentemente inevitáveis; denegrindo ideias que possam desafiá-lo; *excluindo* formas rivais de pensamento, mediante talvez alguma lógica não declarada mais sistemática; e *obscurecendo* a realidade social de modo a favorecê-lo. Tal “mistificação”, como é comumente conhecida, com frequência assume a forma de camuflagem ou repressão dos conflitos sociais, da qual se origina o conceito de ideologia como uma resolução imaginária de contradições reais. (EAGLETON, p. 19. 1997)

Apesar disso, nem todo conjunto de crenças denominado ideológico está associado a um poder político dominante. Por exemplo, na concepção de Foucault, o poder não está apenas nos exércitos e nos políticos, mas está presente em toda uma rede penetrante e intangível que se tece nos mais particulares gestos e declarações.

Mas ideologia não se encerra nem nas ideias e nem nas relações de poder.

A ideia de que “tudo é ideológico”, assim como a de que “tudo é político” são armadilhas que implicam no risco de que os próprios argumentos sejam derrubados. Não importa o que declare, ninguém é de fato relativista.

Pode-se situar esse tópico sugerindo-se que ideologia é mais uma questão de “discurso” que de “linguagem”. Isto diz respeito aos usos efetivos da linguagem entre determinados sujeitos humanos para a produção de efeitos específicos. Não se pode decidir se um enunciado é ideológico ou não examinando-o isoladamente de seu contexto discursivo, assim como não se pode decidir, da mesma maneira, se um fragmento de escrita é uma obra de arte literária. A ideologia tem mais a ver com a questão de quem está falando o quê, com quem e com que finalidade do que com as propriedades linguísticas inerentes de um pronunciamento. Não se trata de negar a existência de “idiomas” ideológicos específicos: a linguagem do facismo, por exemplo... A ideologia é uma função da relação de uma locução com seu contexto social. (EAGLETON, p. 22. 1997)

Então, para Eagleton (1997) o mesmo fragmento de linguagem pode ser ideológico em um contexto e em outro não.

É tão controverso e amplo os chamados “interesses sociais” e tênue a linha que separa o individual do social, que isso pode invalidar o significado do conceito de ideologia. Eagleton (1997) alerta e sugere uma forma para distinguir política e ideologia:

Política se refere aos processos de poder mediante os quais as ordens sociais são mantidas ou desafiadas, ao passo que a ideologia diz respeito aos modos pelos quais esses processos de poder ficam presos no reino do significado. Mas não é bem assim, uma vez que a política tem sua própria classe de significado, que não precisa necessariamente, ideológico. (EAGLETON, p. 24. 1997)

O autor exemplifica dizendo que se um grupo político afirma “*podemos derrubar o governo*” trata-se de um fragmento de discurso político; mas se disserem isso ao governo, torna-se ideológico, haja vista que a elocução ingressa na arena da luta discursiva.

A todas as definições de ideologia, Eagleton sobrepõe a seguinte questão: são as ideias mais importantes que o poder político? Grande parte das teorias sobre a ideologia surgiu no interior da tradição do pensamento materialista. Ser cético faz parte desse materialismo. Para qualquer materialismo não se pode atribuir prioridade à “consciência” no âmbito da vida social. Assim, para uma teoria materialista, a consciência sozinha não pode

iniciar qualquer mudança relevante na história. Há algo contraditório nesse materialismo que se dedica a investigar signos, significados e valores.

A presença do poder estabelece-se em todas as esferas. Isso explica o fato de as pessoas não combaterem ativamente um regime político que as oprime, pois, pode ser que não tenham absorvido mansamente seus valores governantes. O que pode acontecer, segundo Eagleton (1997), é que as pessoas, após um dia de trabalho árduo, estejam exaustas demais para que possam se envolver em atividades políticas. Isso não quer dizer que sejam apáticas a ponto de não perceberem o sentido de tais atividades. Há, ainda, outras possibilidades, como medo de opor ao regime e sofrer as consequências ou falta de tempo. Enquanto isso, as classes dominantes possuem inúmeras técnicas de controle social “*negativo*”.

Observação importante está no fato de que dividir facilita o controle social, uma habilidade do sistema capitalista. Não é necessário que os grupos internalizem os valores ideológicos dominantes. Para Eagleton (1997):

A verdade, certamente, é que a difusão de valores e crenças dominantes entre os grupos oprimidos de uma sociedade tem algum papel a desempenhar na reprodução de todo o sistema, mas esse fator foi tipicamente exagerado por uma longa tradição do marxismo ocidental que atribui um status elevado às ideias. Conforme argumentou Gramsci, a consciência dos oprimidos é, em que se originam, mais diretamente, de sua experiência prática. (EAGLETON.p.44.1997)

Assim, o sistema capitalista opera por si mesmo, sem necessidade de justificção discursiva.

A ideologia é essencialmente uma questão de significado, mas a condição do capitalismo avançado, é a do não-significado que a tudo permeia. Para Eagleton (1997), o sujeito vitimado por um poder opressor não é vítima de falta de consciência, mas sim das contingências. Quem oprime também não o faz por falsa consciência, mas devido a uma intencionalidade ativa. Portanto, Eagleton se opõe à ideia de que a ideologia é uma falsa consciência.

O conceito de ideologia abrange a ideia de reificação, ou seja, a ideia de que as relações e interações humanas prevalecem menos que as relações mercadológicas.

O termo ideologia é uma forma de classificar em uma única categoria porção de coisas diferentes que fazemos com signos. Eagleton (1997)

exemplifica dizendo que o termo “*ideologia burguesa*” é uma forma de abreviar um leque de discursos espalhados no tempo e no espaço.

Para exemplificar a ideologia em sua relação com a realidade, Eagleton cita Voloshinov, que na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem (1929)*, defendeu que todo signo é ideológico. Ou seja, para Voloshinov toda linguagem é ideológica. Em sociedades revolucionárias, as palavras adquirem sentidos revolucionários, como, por exemplo, a foice e o martelo se tornaram na União Soviética o símbolo do socialismo. Não se faz necessária a elaboração de um vocabulário revolucionário para fazer a revolução, pois a própria linguagem pode adquirir sentidos revolucionários em certos contextos.

Se a ideologia não pode ser divorciada do signo, então o signo também não pode ser isolado das formas concretas de intercâmbio social. É apenas dentro destas que o signo “*vive*”, e, por sua vez, essas formas de intercâmbio devem estar relacionadas com a base material da vida social. O signo e sua situação social estão inextricavelmente fundidos, e essa situação determina a partir de dentro a forma e a estrutura de uma elocução. Temos aqui, então, o delineamento de uma teoria materialista de ideologia que não a reduz simplesmente a um “reflexo” da “base” econômica, mas concede à materialidade da palavra, e aos contextos discursivos a que se prende, o que lhe é devido. Se a linguagem e a ideologia são, idênticas para Voloshinov, em outro, não o são. Pois posições ideológicas podem articular-se na mesma língua nacional, cruzarem-se na mesma comunidade linguística, e isso significa que o signo se torna “uma arena de luta de classes” (EAGLETON, p.172. 1997).

Portanto, Voloshinov fornece uma definição de ideologia como luta de interesses de classes opostos no nível do signo. Análise do discurso que acompanha o jogo de poder, a disputa do poder social no campo da linguagem.

A própria linguagem é um sistema “relativamente autônomo” compartilhado igualmente por operário e burguês, homem e mulher, idealista e materialista, mas, justamente porque forma a base comum de todas as formações discursivas, torna-se o veículo de conflito ideológico. Uma semântica discursiva examinaria então como os elementos de uma formação específica são ligados para formar processos discursivos em relação com um contexto ideológico (EAGLETON, 1997, p.173).

A teoria de Voloshinov, segundo Eagleton, se encontra com a noção de ideologia extraída da teoria de Marx. Se na *Ideologia Alemã* Marx declarava que a classe dominante faz seus interesses parecerem o de toda a sociedade, em trabalhos posteriores a ideologia se funde com a realidade concreta. Ideologia, para Marx, é o fato de que na sociedade capitalista, marcada pela acumulação de capital por uma classe dominante por meio da exploração do

trabalhador, as relações entre as pessoas se tornam relações entre coisas. A sociedade capitalista se firma e se reafirma graças à renda da terra, aos juros, à produção de riqueza distribuída desigualmente e à produção da mais valia realizada pelos trabalhadores que não são donos dos meios de produção e que precisam vender a própria força de trabalho. Para se manter, o capitalismo não pode consumir totalmente o trabalhador, precisa que este consuma para que a produção ocorra. O consumo só é possível devido à capacidade de endividamento da classe trabalhadora e aos juros. Ou seja, o capitalismo sobrevive não apenas da exploração, mas, principalmente, do consumo e das trocas de mercadorias. Quando as relações entre as pessoas se tornam relações entre coisas, a ideologia capitalista está firmada, unindo linguagem e relações de produção.

Portanto, para Eagleton (1997, p.193) a ideologia é, por assim dizer, antes de tudo, uma questão de “discurso” que de “linguagem”. Ou seja, mais é *“uma questão de certos efeitos discursivos concretos que de significação como tal”*. Ideologia tem amplo espectro de significados históricos ou pode também abarcar falsas ideias. Refere-se aos modos como os signos, significados e valores contribuem para a reprodução do poder social dominante, mas, também, caracteriza qualquer conjuntura significativa entre discurso e interesses políticos.

Existe também um sentido de ideologia considerado com positivo, como, por exemplo, a ideologia socialista. Neste caso, segundo Eagleton (1997), a ideologia é um conjunto de referenciais, de conhecimentos.

Aos textos subjazem ideologias. Por esta razão, saber ler um texto não é ler apenas a literalidade, mas entender o que ele significa ideologicamente no seu contexto. Disso deriva a importância do modelo de leitura ideológico, compreendido por Street como tendo Paulo Freire como exemplar. O capítulo a seguir tratará da concepção de leitura segundo Paulo Freire.

7 LEITURA, LETRAMENTO E O SUJEITO LEITOR SEGUNDO PAULO FREIRE

Primeiramente adota-se a concepção de leitura fundamentada em Paulo Freire, como parâmetro para investigar, analisar e refletir a concepção de leitura proposta e avaliada no PISA presente no documento *Matriz de Avaliação de Leitura (OCDE, 2013)* e nos *Itens Liberados de Leitura do PISA (OCDE, 2012)*.

A concepção de leitura de Paulo Freire é apontada por Street (1999), comosendo de grande amplitude, exemplificadora do modelo de letramento ideológico. No modelo ideológico, o leitor é visto como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem da leitura, não bastando apenas decodificar ou aprender técnicas de leitura mecânicas, autômatase repetitivas.

Paulo Reglus Neves Freire, conhecido como Paulo Freire, nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife, Pernambuco e faleceu em 1997. Desde a adolescência engajou-se na formação de jovens e adultos. De acordo com Gadotti (1996), Freire criticava a educação que chamava de “bancária”. Concebia anecessidade de estimular o povo a participar do processo de emersão na vida pública, engajando-se no todo social. Tratava a educação escolar como processo de emancipação e libertação do sujeito educando.

Segundo Gadotti (1996), na juventude, aos 22 anos, Freire ingressou na Faculdade de Direito do Recife. Após, foi professor de Filosofia da Educação na Escola de Serviço Social, a qual foi incorporada à Universidade do Recife. Em 1959 obteve o título de Doutor em Filosofia da Educação, defendendo a tese “*Educação e atualidade brasileira*”.

Foi nomeado professor efetivo de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife em 1960, e tomou posse em 02 de janeiro de 1961. Em 1962, recebeu o certificado de Livre-Docente da cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes. Foi também um dos “Conselheiros Pioneiros” do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. Foi Relator da Comissão Regional de Pernambuco e autor do Relatório “*A Educação de Adultos e as Populações*”

Marginais”. Em 1960, no Nordeste brasileiro havia 30 milhões de analfabetos. Segundo Gadotti (1996), com o método de Paulo Freire, em 1963, 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias.

Por conta de suas ideias progressistas, Freire ficou exilado por quase 16 anos. Em 1964, foi exilado pelo golpe militar porque a Campanha Nacional de Alfabetização no Governo de João Goulart estava conscientizando imensas massas populares que incomodavam as elites conservadoras brasileiras. Freire passou 75 dias na prisão, acusado de “*subversivo e ignorante*”. De 1964 a 1969 permaneceu no Chile, onde foi assessor do *Instituto de Desarrollo Agropecuario do Ministério da Educação* do Chile e consultor da UNESCO junto ao *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria*.

Em 1970, depois de passar quase um ano em Harvard, foi para Genebra até completar os 16 anos de exílio. Na Suíça, Paulo Freire foi professor da Universidade de Genebra.

O método de Paulo Freire era fundado sob o princípio de que o processo educacional deve partir da realidade do educando. Para Freire (1967), não basta saber ler “*Eva viu a uva*”. É preciso compreender qual posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva quem lucra com esse trabalho.

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma **introdução** a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA — “Pedro viu a Asa” — “A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (FREIRE, 1967, p. 104)

Para Gadotti (1996) a obra “*Pedagogia do Oprimido*” completa as concepções pedagógicas de Paulo Freire acerca das diferenças entre a pedagogia do colonizador e a pedagogia do oprimido, a concepção bancária e a problematizadora.

Para Freire (1967), a concepção bancária de educação tem a finalidade de manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem. No prefácio do Livro *Pedagogia do Oprimido*, o Professor Ernani Maria Fiori (1967), no Chile (país onde o livro foi publicado pela primeira vez) referindo-se a Paulo Freire, diz:

Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa existência. É também educador: existência seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da práxis humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como “prática da liberdade”. (FIORI, p.11. 1970)

Deste modo, Freire (1970/2014), na obra *“Pedagogia do Oprimido”* aborda a *“pedagogia dominante”* como a pedagogia da classe dominante, num mundo dividido entre opressores (classe dominante) e oprimidos (os trabalhadores). Para superar tal dicotomia, Freire propõe uma pedagogia libertadora, que possibilite ao estudante conhecer a liberdade no processo de busca pelo conhecimento, partindo, primeiramente, da sua condição e realidade, para que obtenha consciência crítica, se emancipe e transforme a realidade.

A justificativa, para a escrita desta obra importante, fundamenta-se na preocupação de Freire centrada na humanização e contrária à lógica de desumanização desencadeada pela classe dominante:

Com a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como *“seres para si”*, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma *“ordem”* injusta que gera a violência dos opressores e essa, o *ser menos* (FREIRE, 1970/2014, p.41).

Freire (1970/2014) destaca que a violência causada pelos opressores é um ato que também faz os próprios opressores desumanos. Cabe ao oprimido lutar pela humanização, ou seja, tentar recuperar a sua humanidade, sem se tornar opressor. Freire defende que a libertação é a tomada de consciência do ser humano oprimido frente à condição opressora. Há um grande obstáculo para que essa tomada de consciência do oprimido ocorra, conforme descrito no trecho abaixo:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que *“hospedam”* o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida, que se descubram *“hospedeiros”* do opressor poderão

contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (FREIRE, 1970/2014, p.43).

O oprimido internaliza o opressor e vive a dualidade de ser e parecer com o opressor, tornando impossível o engajamento do oprimido na pedagogia libertadora.

Tal consciência, hospedeira do opressor internalizada na consciência do oprimido, faz com que o oprimido lute muitas vezes para tornar-se opressor, tão carrasco e violento quanto outrem.

A pedagogia do oprimido, conforme denomina Freire (1970/2014), constitui-se na luta incessante dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade. A Pedagogia do Oprimido é alicerçada na reflexão sobre a opressão e as suas causas, de modo a possibilitar o engajamento do oprimido na luta por sua libertação. Só luta pela liberdade quem ainda não é livre. A realidade concreta deve ser reconhecida pelo indivíduo para que ele possa se libertar das condições impostas, e não para que o indivíduo se sinta preso à realidade concreta. Torna-se fundamental que os oprimidos reconheçam os limites que a realidade opressora lhes impõe e que, nesse reconhecimento, tenham o motor, a razão e ação libertadora. Assim, Freire (1970/2014) cita Hegel, para salientar que:

O que caracteriza os oprimidos e a consciência servil em relação a consciência do senhor, é fazer-se quase coisa e transformar-se, em consciência para o outro, a solidariedade verdadeira com eles esta em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este ser para o outro (FREIRE, 1970/2014, p.49).

Depreende assim que a busca, a luta pela libertação do oprimido e do opressor, deve partir do oprimido.

A pedagogia dominante opressora prescreve que:

Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida. Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da “*ordem*” opressora, com a qual “coisas”, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores (FREIRE. 1970/2014).

A pedagogia dominante é baseada na ânsia incessante pela manutenção da ordem e da perspectiva capitalista, objetivando a garantia de trabalhadores para os postos de trabalho. Para Freire (1970/2014), tal

pedagogia é assentada na concepção bancária da educação e é instrumento da força opressora da classe dominante. A palavra, na educação bancária, não ajuda o sujeito a entender o contexto em que vive.

A educação bancária gera um ensino escolar baseado na narração do professor com o intuito de “*encher vasilhas*”, como se os educandos fossem depósitos vazios. O educador torna-se depositante e o educando depósito. O educador faz comunicados e o educando, docilmente, pacientemente, memoriza e repete os conteúdos recebidos. A educação bancária apresenta as seguintes características:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os são educados;
- b) o educador é o que sabe, os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra, os educandos os que escutam;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua própria autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se à determinação daquele;
- j) o educador finalmente, eo sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1970/2014, p.82-84).

Ao contrário da educação bancária, *a concepção problematizadora e libertadora da educação* proposta por Freire (1970/2014) é como ato político que se direciona no sentido de levar o educando a conhecer e ler a realidade e possibilita o acesso à significação profundidade conteúdos relevantes para a compreensão e transformação da realidade.

Na educação libertadora educadores e educandos buscam transformar a realidade por meio de práxis. A práxis é a ação orientada pelo conhecimento da teoria. A educação tem o objetivo de servir como instrumento na promoção da transformação da realidade. Neste sentido, Freire (1970/2014), propõe uma nova concepção da relação pedagógica entre educadores e educandos. Não se trata de conceber a educação apenas como transmissão de conteúdos por parte do educador. Pelo contrário, trata-se de estabelecer um diálogo. Isso significa que aquele que educa está aprendendo. O educador e o educando são educadores e educandos, e aprendem juntos.

É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação.

Um educador humanista, revolucionário, não há de superar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido de doação, da entrega do saber. Sua ação deve ser infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isso tudo exige dele que seja companheiro dos educandos, em suas reações com estes. (FREIRE, 1970/2014, p. 86).

Em outro texto, Freire (1981) critica quando a palavra é utilizada no ensino sem relação com o contexto do aluno.

Escrita e lida, a palavra é como se fosse um amuleto, algo justaposto ao homem que não a diz, mas simplesmente a repete. Palavra quase sempre sem relação com o mundo e com as coisas que nomeia (FREIRE, 1981, p. 11).

Professores e alunos são pesquisadores críticos na proposta de educação preconizada por Freire. A libertação é a principal finalidade. A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos. Numa de suas obras, denominada *Ação Cultural para a Liberdade*, Freire (1981) afirma:

Numa tal concepção é evidente que os alfabetizandos sejam vistos como puros objetos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e não como seus sujeitos. Enquanto objetos, sua tarefa é “estudar”, quer dizer, memorizar as assim chamadas lições de leitura, de caráter alienante, com pouquíssimo que ver, quando têm, com a sua realidade sócio-cultural (FREIRE. 1981, p.37).

A educação deve propiciar ao educando a leitura crítica do mundo. Deve ser desvelamento, denúncia da realidade opressiva e injusta, desencadeando a crítica transformadora por meio do diálogo. O diálogo consiste em uma relação horizontal, e não vertical, entre as pessoas implicadas. O saber dos alunos não é negado.

De acordo com Freire (1981), o êxito ou o fracasso no processo de alfabetização de adultos depende do discurso oral, o qual é de fundamental importância. É necessário estabelecer um diálogo investigativo para selecionar temas que serão trabalhados em círculos de discussão nos quais educadores e educandos participem de modo democrático.

No livro “*O ato de Ler em três artigos que se completam*”, Freire (1989) explica o que entende por leitura. Para Freire, não basta ensinar frases angelicais, com “*A asa é da ave*”, ou apenas falar de democracia e silenciar o povo. Para falar do ato de leitura, Freire (1989) relembra momentos da própria infância e defende que a aprendizagem da leitura na escola não pode gerar uma ruptura com a leitura de mundo.

Eunice continuou e aprofundou o trabalho meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavra mundo”. Não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente “soletrada” e realmente lida. Não eram aqueles momentos “lições de leitura”, no sentido tradicional da expressão. Eram momentos em que os textos se ofereciam à nossa inquieta procura, incluindo a do então jovem professor José Pessoa (FREIRE, 1989, p.11).

A aprendizagem da leitura deve ser significativa e desafiadora, e não realizada a partir de cumprimento de lições enfadonhas, meramente para concluir a tarefa dada. O ensino da leitura não deve ocorrer por meio da submissão do educando à realização de tarefas repetitivas visando atender ao programa de conteúdos previamente estabelecidos.

No que tange à relação entre aluno e leitura, que ocorre por meio das atividades de ensino, Freire, no livro “*Ação cultural para a liberdade*” critica o ensino da leitura e da escrita que visam apenas o domínio do código. Muitas vezes, segundo o autor, o agravante é que as palavras são dadas pelo alfabetizador, sem ter relação sequer com a vivência do educando e com o mundo real.

Que significação pode ter para alguém um texto que, além de colocar uma questão absurda, dá uma resposta não menos absurda: “Ada deu o dedo ao urubu? Duvido, responde o autor da pergunta, Ada deu o dedo à ave!” Que significação, na verdade, podem ter, para homens e mulheres, camponeses ou urbanos, que passam um dia duro de trabalho ou, mais duro ainda, sem trabalho, textos como estes, que devem ser memorizados: “A asa é da ave”; “Eva viu a uva; “João já sabe ler. Vejam a alegria em sua face. João agora vai conseguir um emprego” (FREIRE, 1981, p.12).

Para Freire a leitura do mundo deve anteceder a leitura da palavra. Leitura do escrito e leitura do mundo estão intimamente relacionados, na concepção de leitura expressa por Freire no livro “*O ato de ler em três artigos que se completam*”. Ler significa estabelecer relações entre texto e

contexto. A realidade e a linguagem se relacionam de forma dinâmica, para que haja, ao mesmo tempo, aprendizagem da leitura e compreensão crítica da realidade. Freire (1989) aponta que é uma farsa realizar a leitura com fins de memorização. Ler um texto que descreve um objeto não é real leitura, pois não resulta dela o conhecimento do objeto.

Ao tratar do ensino da leitura, no livro *“Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos”*, Freire (1981) critica o ensino mecânico que é feito com o uso de cartilhas:

As cartilhas, por boas que sejam, do ponto de vista metodológico ou sociológico, não podem escapar, porém, a uma espécie de "pecado original", enquanto são o instrumento através do qual se vão "depositando" as palavras do educador, como também seus textos, nos alfabetizando. E por limitar-lhes o poder de expressão, de criatividade, são instrumentos domesticadores.

De modo geral, elaboradas de acordo com a concepção mecanicista e mágico messiânica da "palavra-depósito", da "palavra-som", seu objetivo máximo é realmente fazer uma espécie de "transfusão" na qual a palavra do educador é o "sangue salvador" do "analfabeto enfermo". E ainda quando as palavras das cartilhas, os textos com elas elaborados – e isto raras vezes ocorre – coincidem com a realidade existencial dos alfabetizando, de qualquer maneira, são palavras e textos presenteados, como clichês, e não criados por aqueles que deveriam fazê-lo (FREIRE, 1981, p.11-12).

O ensino de leitura, no método de Paulo Freire, é iniciado com a organização de Círculos de cultura. Nestes círculos, os participantes debatem sobre o contexto em que vivem, aprendem a ler palavras que fazem parte deste contexto, as chamadas "palavras geradoras", e planejam ações com vistas à transformação da realidade.

Durante o processo de ensino e aprendizagem da leitura, educando e educador realizam debates e leituras de mundo, visando a transformação do mundo e da própria consciência.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la (FREIRE, 1979, p. 22).

A educação, para Freire (1981), visa o desenvolvimento da *“consciência transitiva crítica”*, que é a consciência articulada com a práxis. Por meio do diálogo, o educando passa de uma consciência intransitiva, acomodada na realidade opressora, para uma consciência transitiva. A consciência transitiva é aquela de quem se reconhece como oprimido, mas não sabe como transformar

esta situação, ou deseja deixar de ser oprimido para tornar-se opressor. A consciência transitiva ainda pode ser ingênua. A consciência transitiva crítica é quando o indivíduo se torna capaz de engajar-se na luta pela libertação.

Para uma mudança transformadora da realidade há a necessidade da tomada de consciência histórica. Na obra “Conscientização”, Freire (1979) já defende que a consciência crítica é histórica, pois percebe que o mundo nunca está pronto, é sempre passível de transformação por meio da ação humana.

Freire (1980) propõe uma alfabetização na qual o indivíduo não é passivo, nem objeto, mas sujeito que participa ativamente do processo de aprendizagem. No método de alfabetização de Paulo Freire (1980), em um primeiro momento, educadores e realizam debates em círculos de cultura, nos quais buscam grupos de palavras que façam parte do “*universo vocabular*” dos educandos. Trata-se de palavras significativas. Por exemplo, no caso dos trabalhadores de uma olaria, a alfabetização começaria pelas palavras “*tijolo*”, “*terra*”, “*barro*”. As palavras devem fazer parte do mundo dos educandos e apresentarem riqueza silábica. O compromisso é que a palavra seja relacionada com a realidade vivida, social, cultural e política. Após o debate sobre a realidade, a “palavra geradora” é visualizada pelos educandos e, depois, desmembrada em sílabas para que, o educando forme outras palavras.

As palavras geradoras devem fazer parte da realidade para que a aprendizagem da leitura faça sentido, seja significativa para o educando. As cartilhas são criticadas por Freire por trazerem palavras estranhas à realidade do educando, descontextualizadas.

A educação elaborada por Freire não pressupõe inversão nos pólos de oprimido-opressor, antes, pretende reinventar, em comunhão entre educadores e educandos, uma sociedade onde não haja a exclusão e verticalidade do mando, exclusão e nem a interdição da leitura do mundo aos segmentos desprivilegiados da sociedade. Para Freire (1970/2014), é importante alfabetizar politizando. Por meio das palavras, os seres humanos formulam generalizações, abstrações e outras formas de pensar. Assim, as palavras contidas no pensamento são determinadas social e historicamente e formadas, limitadas ou expandidas por meio da experiência individual ou coletiva.

Apesar de elaborar uma educação que parta do contexto do aluno, Freire defende que a leitura seja um ato que leve a pensar para além da realidade imediata. Para Freire (1981) o leitor deve ser estimulado, instigado, desafiado diante do texto proposto, para que não ocorra fadiga e a morte do espírito investigador:

Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a. Isto é, precisamente, o que a “educação bancária” não estimula. Pelo contrário, sua tônica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Sua “disciplina” é a disciplina para a ingenuidade em face do texto, não para a indispensável criticidade (FREIRE, 1981, p.08).

Fundamentado neste princípio de alfabetizar, politizando, tornando o alfabetizando sujeito da aprendizagem, Freire propõe um ensino baseado no diálogo oposto ao das elites. O diálogo proposto pelas elites é vertical, forma o educando-massa, impossibilitando-o de se manifestar. Ao educando cabe apenas escutar e obedecer.

Este procedimento ingênuo ao qual o educando é submetido, ao lado de outros fatores, pode explicar as fugas ao texto, que fazem os estudantes, cuja leitura se torna puramente mecânica, enquanto, pela imaginação, se deslocam para outras situações. O que se lhes pede, afinal, não é a compreensão do conteúdo, mas sua memorização. Em lugar de ser o texto e sua compreensão, o desafio passa a ser a memorização do mesmo. Se o estudante consegue fazê-la, terá respondido ao desafio. Numa visão crítica, as coisas se passam diferentemente. O que estuda se sente desafiado pelo texto em sua totalidade e seu objetivo é apropriar-se de sua significação profunda. Esta postura crítica, fundamental, indispensável ao ato de estudar, requer de quem a ele se dedica:

a) Que assuma o papel de sujeito deste ato. Isto significa que é impossível um estudo sério se o que estuda se põe em face do texto como se estivesse magnetizado pela palavra do autor, à qual emprestasse uma força mágica. Se se comporta passivamente, “domesticadamente”, procurando apenas memorizar as afirmações do autor. Se se deixa “invadir” pelo que afirma o autor. Se se transforma numa “vasilha” que deve ser enchida pelos conteúdos que ele retira do texto para pôr dentro de si mesmo (FREIRE. 1981 p. 08-09).

Na prática pedagógica libertadora o saber tem um papel emancipador. No ato educativo deve haver uma unidade entre teoria e prática com a finalidade de libertação e emancipação do sujeito.

Assim, Freire defende um conceito ampliado de aprendizagem da leitura e da escrita, buscando a compreensão profunda, e não a decodificação

mecânica, sem sentido cultural, social, político, com a mera finalidade apenas de alfabetizar:

O aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizados. Aquele aprendizado, por isto mesmo, demanda a compreensão da significação profunda da palavra, a que antes fizemos referência. Mais que escrever e ler que a “asa é da ave”, os alfabetizados necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tornam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos.

Daí que, nesta perspectiva crítica, se faça tão importante desenvolver, nos educandos como no educador, um pensar certo sobre a realidade. E isto não se faz através de blá-blá-blá mas do respeito à unidade entre prática e teoria. Uma coisa, pois, é a unidade entre prática e teoria numa educação orientada no sentido da libertação, outra é a mesma unidade numa forma de educação para a “domesticação” (FREIRE, 1981, p.15).

Para Freire (1979) é necessário deixar que os educandos sejam eles mesmos, e que não se tornem meros objetos, repetindo discursos, adaptando-se a realidade como algo natural.

Na “Pedagogia da Autonomia”, Freire trata da não neutralidade da educação. É preciso perceber que sempre há intencionalidade no ato educativo para esta ou aquela ideologia. A educação nunca é neutra.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de história e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência (FREIRE, 1996/2002, p.10).

A educação leva os educandos a abandonarem posturas fatalistas e a compreenderem que a transformação é possível, por meio da mudança de postura, de ideias e de práticas.

A educação parte da realidade do educando para a realidade histórica, que é sempre resultado de *práxis*, humana.

Freire (1989) defende o respeito à cultura popular e sugere a criação da biblioteca popular, que poderia ser desenvolvida por bibliotecárias, historiadores, documentalistas, por meio de entrevistas gravadas. Os

historiadores, ao fazerem o levantamento da história do contexto do educando, ajudam para que a educação transite do contextual para o histórico.

Contra tudo isso se coloca a posição crítica democrática da biblioteca popular. Da mesma maneira como, deste ponto de vista, a alfabetização de adultos e a pós-alfabetização implicam esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão portanto da relação entre “leitura” do mundo e leitura da palavra, a biblioteca popular, como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação ao contexto. Daí a necessidade de uma biblioteca popular centrada nesta linha de se estimular a criação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda, ora propondo aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica. Não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente “soletrada” e realmente lida. Não eram aqueles momentos “lições de leitura”, no sentido tradicional da expressão. Eram momentos em que os textos se ofereciam à nossa inquieta procura, incluindo a do então jovem professor José Pessoa (FREIRE, 1989, p.11).

A educação proposta por Paulo Freire busca a transformação social e a libertação da opressão. O educando se reconhece como oprimido e desenvolve a consciência histórica, compreendendo que pode libertar o sistema da opressão. Ao invés de desejar tornar-se o opressor, o oprimido passa a lutar para a libertação da opressão, após libertar-se do opressor que hospeda em sua consciência. O oprimido aprende, por meio do diálogo, que não há necessidade de o mundo ser dividido entre opressores e oprimidos.

Ao contrário da educação de Paulo Freire, a educação da OCDE, expressa no PISA, estabelece um ranking internacional entre os países participantes do programa. Ao colocar os países em uma hierarquia, a OCDE legitima a desigualdade e, portanto, a opressão. A OCDE visa adaptar o homem à vida moderna, e não transformar o sistema desigual. Conforme apontava o PISA 2000¹⁸ relatório nacional:

A OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, é uma organização global que visa ajudar os governos-membros a desenvolverem melhores políticas nas áreas econômicas

¹⁸Fonte:<http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33683964.pdf>. Acesso em: 12/05/2015.

e sociais. As questões tratadas pelos países-membros refletem as principais preocupações atuais de seus líderes e cidadãos, entre elas a busca do enriquecimento do capital humano das nações por meio da educação e do aprimoramento constante dos sistemas de ensino. O programa de educação da OCDE vem trabalhando nos últimos dez anos para melhorar os indicadores internacionais de desempenho educacional. Para tanto, a OCDE decidiu investir diretamente na melhoria das medidas de resultados, organizando pesquisas internacionalmente comparáveis, enfocando especialmente medidas de habilidades e competências necessárias à vida moderna. O Pisa insere-se dentro deste propósito (PISA 2000 relatório nacional, Brasília, 2001).

Neste sentido pressupõem-se refletir a proposta desta categoria de prova padrão em larga escala na área da leitura, refletir sobre as orientações contidas na *Matriz de Avaliação de Leitura* (OCDE, 2013) e nos *Itens Liberados de Leitura 2009* (OCDE, 2012). É importante ressaltar que a finalidade desse tipo de avaliação padrão é coletar dados, informar e monitorar. No entanto, a prova do PISA acaba por explicitar determinada concepção de leitura, a qual pode influenciar o ensino em sala de aula.

No intuito de desvelar a concepção subjacente à avaliação de leitura no PISA, descreve-se e analisa-se *Matriz de Avaliação de Leitura* (OCDE, 2013) a partir da concepção de leitura defendida por Paulo Freire (1921-1997).

Primeiramente, no que tange à avaliação e à organização do trabalho pedagógico referente ao trabalho dos docentes no processo de ensino e aprendizagem da leitura, Freire (1981) postula que é necessário haver uma relação dialógica por parte da mantenedora para com os docentes, para que a avaliação não seja fiscalização que acabe sendo mais um meio de oprimir os professores, apontando-os como causadores de prováveis fracassos constatados. Avaliação como inspeção, segundo Paulo Freire, pode levar à opressão dos professores e mesmo dos alunos.

Avaliação e não inspeção. Nesta, seriam meros objetos da vigilância da Equipe Central. Naquela, são tão sujeitos quanto a Equipe Central no ato de, tomando distância do trabalho em realização, fazer a sua crítica. Entendida assim, a avaliação não é o ato pelo qual **A** avalia **B**. É o ato por meio do qual **A** e **B** avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico. “Tomando distância” da ação realizada ou realizando-se, os avaliadores a examinam. Desta forma, muita coisa que antes (durante o tempo da ação) não era percebida, agora aparece de forma destacada diante dos avaliadores. Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação. É preciso que os membros da Equipe Central se convençam, humildemente, de que têm muito o que aprender com os educadores

que se acham diretamente ligados às bases populares, como estes com as bases. Sem esta humildade, jamais admitirá a Equipe Central qualquer inadequacidade entre sua visão da realidade e esta. Assim, se algo não anda bem, a causa deve estar na incapacidade dos educadores de base, nunca na insuficiência teórica da Equipe Central. Pensando possuir a verdade, decreta a sua infalibilidade. Daí que, em tal hipótese, avaliar seja, para ela, inspecionar. Assim, quanto mais burocrática seja uma Equipe Central, não só do ponto de vista administrativo, mas sobretudo mental, tanto mais estreita e inspetora será. Ao contrário, tanto mais seja ela aberta e disponível à criatividade, antidogmática, quanto mais avaliadora, no sentido aqui descrito, será (FREIRE, 1981, p.21).

Ressalta-se, no entanto, que o PISA é idealizado com a finalidade de avaliar se os estudantes estão munidos de conhecimentos (competências e habilidades) para adaptação num mundo em constante transformação, conforme destaca o trecho abaixo que trata dos marcos referenciais que norteiam a prova do PISA, retirados da página do INEP¹⁹ (2011):

O PISA é desenhado a partir de um modelo dinâmico de aprendizagem, no qual novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem sucedida em um mundo em constante transformação. Para serem aprendizes efetivos por toda a vida, os jovens precisam de uma base sólida em domínios-chave, e devem ser capazes de organizar e gerir seu aprendizado, o que requer consciência da própria capacidade de raciocínio e de estratégias e métodos de aprendizado (INEP, 2011).

A proposta de leitura baseada e fundamentada em Paulo Freire é contrária à finalidade de ensino meramente acadêmica, com vistas à certificação e baseada num ensino de competências, habilidades, conhecimentos, muitas vezes sem significação para o estudante avaliado. O aluno, segundo objetiva a proposta da OCDE, deve ser aprendiz para toda a vida, adaptando-se à realidade. Para Freire (1970/2014), a educação não é uma narração por parte de quem ensina, e nem o aluno deve ser uma vasilha a ser preenchida, mas, ao contrário, o estudante aprendiz deve ser sujeito de sua aprendizagem, conforme segue:

Quanto mais analisamos as relações educadoreducandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*, narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos

¹⁹Fonte: http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-marcos_referenciais. Acesso em: 13/05/2015

pacientes, ouvintes – os educandos, há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação a sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como o seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 1970/2014, p.33).

A educação, para Freire (1970/2014), deve ter a finalidade de libertar o sujeito da alienação a qual está submetido em uma sociedade dividida em opressores e oprimidos. A educação deve levar o educando a tomar consciência, se perceber oprimido, reconhecer sua condição de sujeito histórico e engajar na luta pela sua transformação e transformação da realidade.

A OCDE preconiza o letramento como capacidade de participar da sociedade posta, e não de criticar e transformar.

Letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e se envolver com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e potencial, e participar da sociedade. (OECD, 2013).

As capacidades de letramento em leitura que o PISA avalia são “compreender”, “utilizar”, “refletir” “e se envolver” “com textos escritos” “e participar da sociedade”. Pode-se inferir que, em relação à teoria de Paulo Freire, os objetivos propostos para a leitura pela OCDE são bastante limitados, voltados para a acomodação do sujeito à sociedade posta. Na perspectiva de Freire, é possível considerar esta perspectiva de leitura como ingênua.

Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade para a permanente humanização dos homens (FREIRE, 1970/2014, p. 114).

O letramento proposto no PISA não exige do leitor uma postura crítica diante do texto, e nem sua compreensão aprofundada. O letramento da OCDE propõe a “participação” do indivíduo na sociedade, a adaptação à realidade, enquanto Freire (1981) defende uma proposta de leitura de grande amplitude

possibilitando, ao leitor, uma postura crítica perante o texto, percebendo consciência histórica e social do conhecimento, conforme aponta:

Estudar seriamente um texto é estudar o, estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele (FREIRE, 1981, p.9).

Para Freire (1970/2014) não há neutralidade do processo de ensino da leitura, há sempre uma intencionalidade, ou de formar um cidadão crítico, consciente, engajado, capaz de lutar pela transformação, ou o contrário.

Daí a impossibilidade de neutralidade da prática educativa como da teoria que a ela corresponde. Uma coisa, pois, é a unidade entre prática e teoria numa educação orientada no sentido da libertação, outra é a mesma unidade numa forma de educação para a “domesticação”. As classes dominantes não têm por que temer, por exemplo, a unidade da prática e da teoria, na capacitação – para falar só nesta – da chamada mão-de-obra qualificada, desde, porém, que nesta unidade, a teoria de que se fale seja a “teoria neutra” de uma “técnica também neutra” (FREIRE, 1981, p.15).

Segundo Freire (1970/2014, p. 108) “*não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão*”. Assim defende um diálogo horizontal entre educador e educando, no qual o sujeito aprendiz precisa “*dizer o mundo*”. Para isso o educando precisa sersujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Transformar o mundo através de seu trabalho, “dizer” o mundo, expressá-lo e expressar-se são o próprio dos seres humanos. A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade (FREIRE, 1981.p.20).

A avaliação da leitura deve estar em consonância com a proposta de ensino, ou seja, deve estar fundamentada numa pedagogia assentada numa concepção libertadora, e não bancária. Segundo Freire (1981), a educação bancária domestica. Na educação bancária, o encaminhamento da leitura pode desestimular o leitor, bem como conduzi-lo ao abandono e às fugas do texto.

Isto é, precisamente, o que a “educação bancária” não estimula. Pelo contrário, sua tônica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Sua “disciplina” é a disciplina para a ingenuidade em face do texto, não

para a indispensável criticidade. Este procedimento ingênuo ao qual o educando é submetido, ao lado de outros fatores, pode explicar as fugas ao texto, que fazem os estudantes, cuja leitura se torna puramente mecânica, enquanto, pela imaginação, se deslocam para outras situações. O que se lhes pede, afinal, não é a compreensão do conteúdo, mas sua memorização. Em lugar de ser o texto e sua compreensão, o desafio passa a ser a memorização do mesmo. Se o estudante consegue fazê-la, terá respondido ao desafio (FREIRE, 1981, p.8).

O leitor deve ser desafiado, e não meramente cumprir tarefas mecânicas e enfadonhas de leitura.

O Letramento, para a OCDE, constitui-se de um conjunto de competências, desde a decodificação básica e conhecimento das palavras até o conhecimento de estruturas e características linguísticas e textuais e conhecimento sobre o mundo. No entanto, a concepção de leitura do PISA não visa a leitura crítica de mundo a partir do texto, nem mesmo a transformação do mundo por meio da escrita.

Para fazer a prova do Pisa, o estudante deve ser capaz de utilizar uma variedade de estratégias cognitivas para compreender textos. Os textos se relacionam com o contexto da sociedade capitalista, mas não fazem a crítica desta sociedade e muito menos partem da realidade do sujeito.

Para Freire (1981) a palavra escrita não deve ser usada meramente para narrar a realidade, mas para levar o sujeito à tomada de consciência crítica.

Estes devem levar em conta homens e mulheres em seu contexto em transformação. Não podem ser meras narrações da nova realidade, nem tampouco revestir-se de sentido paternalista. Seu conteúdo, sua forma, sua extensão, sua complexidade crescente deve ser seriamente considerada quando de sua elaboração. Seu objetivo não é fazer a descrição de algo a ser memorizado. Pelo contrário, é problematizar situações. É necessário que os textos sejam em si um desafio e como tal sejam tomados pelos educandos e pelo educador para que, dialogicamente, penetrem em sua compreensão. Daí que jamais devam converter-se em “cantigas de ninar” que, em lugar de despertar a consciência crítica, a adormecem. “As classes de leitura”, em lugar de seguirem a rotina normal que as caracteriza, devem ser verdadeiros seminários de leitura (FREIRE, 1981, p.21).

Os textos do PISA são instrutivos. As questões do PISA não exigem o estabelecimento de relações entre o texto e o contexto histórico. O leitor não é levado a criticar o mundo por meio da leitura e da escrita. As respostas das questões estão contidas nos próprios textos, enraizando uma prática pedagógica que consiste em ver a verdade no próprio texto e encarar o texto como uma verdade inquestionável. A seguir seguem as análises de algumas

questões retiradas do documento *Itens Liberados de Leitura*²⁰ (OCDE, 2012) que exemplificam isso.

GRIFE TEXTO1

PROGRAMA ACOL DE VACINAÇÃO VOLUNTÁRIO CONTRA A GRIPE

Como você deve sem dúvida saber, a gripe é capaz de atacar rápida e amplamente durante o inverno. Suas vítimas podem ficar doentes durante semanas.

A melhor forma de lutar contra o vírus é mantendo o corpo em forma e saudável. Exercícios diários e uma dieta que inclua bastante frutas e legumes são altamente recomendáveis para ajudar o sistema imunológico a combater esse vírus invasor.



A ACOL decidiu oferecer ao seu pessoal a oportunidade de se vacinar contra a gripe como meio adicional de prevenir que esse vírus insidioso se espalhe entre nós. A ACOL fez os arranjos necessários para que uma enfermeira venha administrar a vacina na empresa, durante um período de meio expediente, em horário de trabalho, na semana de 17 de maio. Este programa é grátis e disponível a todos os funcionários.

A participação é voluntária. O funcionário que se dispuser a tomar a vacina será solicitado a assinar uma declaração de consentimento indicando que não sofre de alergias e que está ciente de que poderá vir a sofrer efeitos colaterais.

A opinião médica é de que a imunização não provoca a gripe. Entretanto, pode causar alguns efeitos colaterais como fadiga, febre baixa e sensibilidade no braço.



QUEM DEVERIA SER VACINADO?

Qualquer pessoa que tenha interesse em se proteger do vírus.

Esta vacinação é especialmente recomendada a pessoas com idade acima de 65 anos. Mas, independentemente da idade, ela é indicada a QUALQUER pessoa que sofra de doença crônica debilitante, especialmente problemas cardíacos, pulmonares, dos brônquios ou diabetes.

Num ambiente de escritório, TODOS os funcionários correm o risco de pegar gripe.

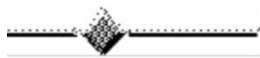
QUEM NÃO DEVERIA SER VACINADO?

Pessoas muito sensíveis a ovos, as que sofram de algum distúrbio febril agudo e mulheres grávidas.

Verifique com seu médico, se você está tomando algum medicamento

²⁰ Fonte: http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Itens_Liberados_Leitura.pdf

ou se teve alguma reação anterior a uma injeção contra gripe.



Se você deseja ser vacinado na semana de 17 de maio, por favor notifique à diretora de pessoal, Áurea Ramos, até sexta-feira, 7 de maio. A data e a hora serão determinadas de acordo com a disponibilidade da enfermeira, o número de participantes e o horário conveniente para a maioria do pessoal. Se você deseja estar vacinado neste inverno, mas não pode comparecer no período estipulado, por favor informe Áurea Ramos. Uma sessão alternativa pode ser marcada se houver um número suficiente de participantes. Para maiores informações, favor contatar Áurea Ramos no ramal 5577.

BU

GRIFE - QUESTÃO 1

Qual o principal propósito de Áurea Ramos ao produzir este informativo?

- A. Incentivar a equipe da ACOL a se vacinar.
- B. Dar informações gerais sobre cuidados com a saúde durante o inverno.
- C. Informar a a equipe sobre os serviços oferecidos pelo departamento pessoal.
- D. Advertir a equipe da ACOL a não vacinar quem sofre de alergia.

GRIFE - CORREÇÃO 1

OBJETIVO DA QUESTÃO:

BU: distinguir entre a idéia principal e as idéias que sustentam o texto.

Nota 1: Incentivar a equipe da ACOL a se vacinar.

Nota 0: Outra.

(OCDE, 2012)

Na questão 01 o objetivo proposto é que o estudante avaliado Busque Unidade (BU). O grau de dificuldade está em localizar a ideia central e fazer relações com outras ideias presentes no próprio texto, não exigindo a ressignificação. Que conhecimentos científicos aprofundados contêm este texto sobre vacinação de gripe? Não que o assunto vacina não possa fazer parte de um conteúdo importante científico e histórico. Pode. Mas não é esse o caso do texto. O texto é abordado de forma estruturalista, isolado, classificado pelo gênero, que na prova é caracterizado pelo seu aspecto, formato e tipo. Solto, não faz relações históricas.

Buscar a unidade no texto não estimula o aluno na busca pelo conhecimento mais significativo e profundo. É um objetivo no mínimo simplista para a concepção de letramento em leitura ideológico proposto por Freire (1981), para que nos textos devem ser desafiadores e ricos de conteúdo.

Pode ser relevante para um estudante na faixa de 15 anos adquirir informações sobre vacinação. Porém, a proposta é simplesmente encontrar informações básicas que incentivem a vacinação em um texto que circula dentro de um ambiente de trabalho, no qual o objetivo da leitura é limitado e a resposta já foi dada, proposta pelo autor. Neste sentido, Freire (1981, p.10 e 20) diz “*Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las*” e assim já apontava, na alfabetização de adultos, a necessidade de selecionar textos significativos. Afirmava que os textos deveriam desafiar o leitor numa relação dialógica horizontal entre educador e educando, com vistas à emancipação do sujeito leitor pela ampliação do conhecimento:

Estes devem levar em conta homens e mulheres em seu contexto em transformação. Não podem ser meras narrações da nova realidade, nem tampouco revestir-se de sentido paternalista. Seu conteúdo, sua forma, sua extensão, sua complexidade crescente, devem ser seriamente consideradas quando de sua elaboração. Seu objetivo não é fazer a descrição de algo a ser memorizado. Pelo contrário, é problematizar situações. É necessário que os textos sejam em si um desafio e como tal sejam tomados pelos educandos e pelo educador para que, dialogicamente, penetrem em sua compreensão. Daí que jamais devam converter-se em “cantigas de ninar” que, em lugar de despertar a consciência crítica, a adormecem. “As classes de leitura”, em lugar de seguirem a rotina normal que as caracteriza, devem ser verdadeiros seminários de leitura (FREIRE, 1981, p.21).

A prova não exige a necessidade de uma posturacríticapor parte do avaliado face ao texto, apenas que o leitor ocupe uma posição passiva. Basta realizar uma leitura mecânica e neutra para responder a questão. A questão apresenta característica de um letramento *autônomo*, como afirma Street (1999), ao relatar que a alfabetização pode ter um objetivo utilitário com propósito de formar determinados profissionais, e estar a serviço de controle social.

GRIPE - QUESTÃO 2

Qual dos elementos abaixo faz parte do programa de vacinação contra gripe da ACOL?

- A. Aulas diárias de exercícios serão realizadas durante o inverno.
- B. As vacinações serão realizadas durante o horário de trabalho.
- C. Os participantes receberão um pequeno abono.
- D. Um médico aplicará as vacinas.

GRIPE - CORREÇÃO 2**OBJETIVO DA QUESTÃO:**

RI: achar no texto as informações solicitadas.

Nota 1: As vacinações serão realizadas durante o horário de trabalho.

Nota 0: Outras

Áurea queria que o informativo tivesse um tom amigável e incentivador. Você acha que ela foi bem sucedida? Explique sua resposta referindo-se aos detalhes do formato, dos gráficos, do layout ou do estilo de redação do informativo (OCDE, 2012).

Na questão 02 do texto GRIPE o objetivo é *Recuperar Contexto (RC)*, ou seja, também limita o leitor avaliado a realizar uma atividade mecânica de encontrar informações explícitas no texto. Para Freire (1970/2014, p.82-84) numa proposta de educação bancária “*o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele*”. Assim, essa questão é uma tarefa fruto de uma proposta de “*educação bancária*”, que estabelece uma diferença entre quem sabe e quem não sabe. Não encoraja o educando, desestimula. O professor, o avaliador é o que sabe e que deposita no sujeito que não sabe o conteúdo. Não há desafio. No caso Freire (1970/2014) fala em educador, mas hoje com as mudanças na forma de ensinar e avaliar, num processo de educação voltado para obtenção de dados em tempos de avaliação em larga escala, testes padronizados, o educador corresponde aos órgãos responsáveis pela realização dos exames desencadeados de uma concepção pedagógica neotecnista.

Qual nível de letramento é preciso para se localizar informações num texto? Além disso, novamente seria uma abordagem também estruturalista, porque busca codificar, isolar o objeto de estudo, para classificá-lo, identificá-lo, tratando-o separado de seu contexto, sem relacioná-lo aos múltiplos sentidos e significados sociais culturais e históricos.

Sua “disciplina” é a disciplina para a ingenuidade em face do texto, não para a indispensável criticidade. Este procedimento ingênuo ao qual o educando é submetido, ao lado de outros fatores, pode explicar as fugas ao texto, que fazem os estudantes, cuja leitura se torna puramente mecânica, enquanto, pela imaginação, se deslocam para outras situações. O que se lhes pede, afinal, não é a compreensão do conteúdo, mas sua memorização. Em lugar de ser o texto e sua compreensão, o desafio passa a ser a memorização do mesmo. Se o estudante consegue fazê-la, terá respondido ao desafio. Numa visão crítica, as coisas se passam diferentemente. O que estuda se sente desafiado pelo texto em sua totalidade e seu objetivo é apropriar-se de sua significação profunda. Esta postura crítica, fundamental.

(FREIRE, 1981 p.8).

A questão 03 solicita ao estudante que Recupere Formato (RC), ou seja, novamente o objetivo do texto se resume nesse propósito. Para Freire (1981) é necessário que a seleção de textos e atividades propostas possibilite ao educando o acesso a significação profunda, na qual não seja uma aquisição passiva de letramento, mas uma passagem da consciência intransitiva para a consciência transitiva.

GRIFE - CORREÇÃO 3

OBJETIVO DA QUESTÃO: RF: identificar os elementos relacionando estilo e propósito de um texto. Codificar o seguinte

a: Refere-se ao texto com exatidão e relaciona estilo e objetivo, de forma coerente, com relação entre os termos "amigável e incentivador" . Pode referir-se a palavras específicas, frases ou aspectos do texto, tais como títulos e figuras, OU pode fazer uma declaração mais generalizada a respeito da forma ou do estilo da redação. A opinião pode ser explicitada ou prontamente inferida.

- Não, foi má idéia colocar um desenho de uma seringa logo no início. Assusta.
- Sim, as figuras dividem o texto e tornam a leitura fácil.
- Não, as figuras são infantis e irrelevantes.
- Sim, o estilo de redação é descontraído e informal.
- O texto é muito longo. As pessoas não se darão ao trabalho de ler.
- Ela não pressiona para que seja feita a vacinação, e isso pode ser encorajador.

b: Refere-se ao texto com exatidão, mas responde em termos da informação e do conteúdo em vez do estilo.

- Não, é impossível que uma informação sobre injeção seja amigável e incentivadora.
- Ela indicou os pontos positivos e negativos sobre tomar a injeção para que você possa tomar sua própria decisão.

Nota1: a ou b

Nota 0: Dá uma opinião sem explicação ou com uma explicação inadequada, vaga, irrelevante ou inexata.

- Sim, faz parecer uma boa idéia.
- Sim, o comunicado é amigável e é incentivador. Não, não funciona.
- Sim, todos deveriam tomar a injeção.
- Não, o estilo de redação é muito formal.
- Sim, porque ela quer que as pessoas fiquem preocupadas com a idéia de pegar gripe.
- Não as figuras não têm nada a ver com a mensagem.

Ainda na questão 03 e nas demais questões do PISA são propostas leituras que se fecham no contexto. O contexto é seu fim, seu objetivo, não havendo busca pela significação profunda, como Freire (1981) pressupõe:

Um texto estará tão melhor estudado quanto, na medida em que dele se tenha uma visão global, a ele se volte, delimitando suas dimensões parciais. O retorno ao livro para esta delimitação aclara a significação de sua globalidade. Ao exercitar o ato de delimitar os núcleos centrais do texto que, em interação, constituem sua unidade, o leitor crítico irá surpreendendo todo um conjunto temático, nem sempre explicitado no índice da obra. A demarcação destes temas deve atender também ao quadro referencial de interesse do sujeito leitor. Assim é que, diante de um livro, este sujeito leitor pode ser despertado por um trecho que lhe provoca uma série de reflexões em torno de uma temática que o preocupa e que não é necessariamente a de que trata o livro em apreço. Suspeitada a possível relação entre o trecho lido e sua preocupação, é o caso, então, de fixar-se na análise do texto, buscando o nexos entre seu conteúdo e o objeto de estudo sobre que se encontra trabalhando. Impõe-se-lhe uma exigência: analisar o conteúdo do trecho em questão, em sua relação com os precedentes e com os que a ele se seguem, evitando, assim, trair o pensamento do autor em sua totalidade (FREIRE.1981.p 9).

Novamente na questão 4 solicita-se ao estudante avaliado uma tarefa mecânica de localizar e Deduzir Informação (DI) no texto, ou seja, buscar integrar informações já apresentadas no texto. Deste modo, como esta proposta de leitura mecânica pode contribuir para a formação de um leitor crítico? Haja vista que para Freire (1970/2014) leitura do mundo e compreensão da realidade pressupõe que a “*Leitura do mundo*” ocorra junto com leitura da palavra, sendo isso o que constitui uma leitura crítica.

GRIFE QUESTÃO 4

Este informativo sugere que se você quer se proteger do vírus da gripe, a vacina é

- A. mais eficaz do que exercício físico e dieta saudável, mas mais arriscado.
- B. uma boa idéia, mas não substitui o exercício físico e uma dieta saudável.
- C. tão eficaz quanto exercício e dieta saudável, e menos incômoda.
- D. algo que não merece consideração se você faz bastante exercício físico e segue uma dieta saudável

GRIFE CORREÇÃO 4

OBJETIVO DA QUESTÃO: DI: integração de várias partes do texto.

Nota 1: uma boa idéia, mas não substitui o exercício físico e uma dieta saudável.

Nota 0: Outra
(OCDE, 2012)

Para Freire (1981) é o acesso a significação profunda pela leitura que possibilita ao leitor uma leitura crítica.

O adentramento que façamos nela, desde um ponto de vista crítico, nos possibilitará perceber a interação de seus termos na constituição de um pensamento estruturado, que contém um tema significativo. Este adentramento crítico na frase proposta, que nos leva à apreensão mais profunda de seu significado, supera a percepção ingênua, que sendo simplista, nos deixa sempre na periferia de tudo o que tratamos (FREIRE, 1981, p.31).

Os textos e questões propostas no PISA pressupõem uma mera descrição da realidade. Trata-se de uso estruturalista dos gêneros, conforme segue o exemplo da questão 05:

GRIPE QUESTÃO 5

Parte do texto informativo diz:

QUEM DEVE SER VACINADO?

Qual qualquer pessoa que tenha interesse em se proteger do vírus.

Depois que Áurea fez circular o informativo, um colega lhe disse que ela deveria ter eliminado a frase "Qualquer pessoa que tenha interesse em se proteger do vírus" por estar confusa.

Você concorda que esta frase deveria ser eliminada? Explique sua resposta

QUESTÃO 5 CORREÇÃO

OBJETIVO DA QUESTÃO: RC: avalia a pertinência de uma seção do texto em relação ao seu significado e propósitos gerais.

Codificar o seguinte:

a: Reconhece possíveis contradições.

- Indica que a frase pode causar confusão porque algumas pessoas não devem tomar a vacina, pois pode isso causar riscos à saúde. Pode sugerir que a frase seja omitida ou mantida.
- Elimine, porque seria arriscado para algumas pessoas tomarem vacina (por exemplo, mulheres grávidas).
- Deixe ficar, porque só é preciso ler mais umas duas linhas para dar-se conta de que algumas pessoas não devem tomar a vacina e, no geral, ela quer que as pessoas tomem.
- Deixe ficar, mas deve ser alterada para "qualquer pessoa interessada em se proteger do vírus, exceto em casos de risco (ver abaixo)".

b: Indica que a afirmação talvez seja um exagero porque nem todos precisam tomar vacina.

- Pode sugerir que essa frase seja omitida ou mantida.

- Elimine, porque tomar vacina não significa garantia de não ter gripe.
- Mantenha, embora faça parecer que você terá a gripe com certeza se não tomar a vacina.
- Elimine, porque nem todo mundo pega a gripe, especialmente se estiver em forma e bem de saúde.

c: Afirma que há uma possível contradição mas não explica qual é. Pode-se entender porque ela colocou a frase, por querer incentivar as pessoas, mas provavelmente não deveria constar do texto porque não é verdade

d: Indica que a frase é forte, eficaz e/ou incentivadora sem mencionar a possível contradição ou componente de confusão. Foi bom incluí-la, porque encoraja as pessoas. Deve constar porque destaca a mensagem.

Nota 2: a OU b

Nota 1: c OU d

Nota 0: Responde de forma irrelevante ou vaga, ou reafirma que a frase causa "confusão", sem explicação.

- Deixe ficar, é boa.
- Deveriam ter colocado outra imagem em vez da frase. Sim, esta frase confunde e pode causar problemas (OCDE, 2012).²¹

Na defesa de uma educação emancipatória, Freire (1981.p.8) afirma a necessidade de uma proposta não apenas de compreensão leitora. *“Numa visão crítica, as coisas se passam diferentemente. O que estuda se sente desafiado pelo texto em sua totalidade e seu objetivo é apropriar-se de sua significação profunda”*. (1981.p.8). Neste sentido, a questão 06 não leva o educando a buscar a significação profunda, ou a necessidade de pesquisar mais, retomar, relacionar com conteúdo que já conhece por sua vivência ou compreensão histórica, científica, cultural, social e tecnológica. O leitor necessita apenas codificar, decodificar, buscar o sentido literal, cumprir a tarefa proposta de Recuperar Contexto (RC), inclusive tarefa repetida utilizando o mesmo texto. Basta seguir as instruções, como mero objeto:

GRIPE – QUESTÃO 6

De acordo com o informativo qual dos funcionários abaixo deve entrar em contato com Áurea Ramos?

A. Estevão, da loja, que não quer tomar a vacina porque prefere

²¹Fonte: <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Itens_Liberados_Leitura.pdf>
Acesso em: 26/05/2015

contar com sua imunidade natural.

B. Júlia, da seção de vendas, que quer saber se a vacina é obrigatória.

C. Alice, da seção de correspondência, que gostaria de tomar a vacina neste inverno mas está para dar à luz em dois meses.

D. Miguel, da contabilidade, que gostaria de tomar a vacina mas que estará de licença na semana de 17 de maio.

GRIFE - CORREÇÃO 6

OBJETIVO DA QUESTÃO: RC: aplicar critérios dados em um texto a outros casos.

Nota 1: Miguel, da contabilidade, que gostaria de tomar a vacina mas que estará de licença na semana de 17 de maio.

Nota0: Outros

Fonte: (Itens Liberados de Leitura 2009 (OCDE, 2012) ²²

Freire (1981) propõe um letramento considerado ideológico de grande amplitude, bem como de educação, conforme segue:

Daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de *inert ideas*⁶⁰ — “Idéias inertes, quer dizer, idéias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações”. Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperiência democrática, alimentando-a. Educação que se perca no estéril bacharelismo, ôco e vazio. Bacharelismo estimulante da palavra “fácil”. Do discurso verboso (FREIRE, 1967, p.100).

A leitura histórica é fundamental para que o educando progrida da consciência intransitiva (nada pode mudar) para a consciência transitiva crítica e histórica. Deveria ser esse o propósito de formação de um leitor crítico, consciente de sua realidade e engajado na luta pela transformação da realidade. Propósito que somente uma educação com vistas à formação do homem integral pode alcançar. Mas não é este propósito pressuposto nas questões analisadas, as quais resultam de uma concepção de linguagem,

²²Fonte: http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Itens_Liberados_Leitura.pdf>
Acesso em: 26/05/2015

leitura e letramento muito próximas à abordagem estruturalista de ensino de língua e linguagem, subjacentes a prova do PISA, materializadas nas questões analisadas. As questões se adequam ao modelo de letramento autônomo, o qual delimita níveis de letramento, que podem ser avaliados por meio de desempenho de competências e habilidades no processo de leitura. A leitura é transformada em fim em si mesma. A avaliação é vista com o propósito de fornecer dados do sistema, sem retorno ou relevância para melhorar o desempenho do aluno avaliado.

A leitura pela leitura como ato mecânico pode ser percebida na forma em que as questões são elaboradas. Toda questão, traz um texto, a questão, o objetivo e a forma de correção. O principal motivo para realizar esta análise, parte da clareza do rumo que as avaliações em larga escala estão dando para o sistema educacional não só brasileiro, mas mundial. Percebe-se, pelos documentos vigentes analisados, leis, diretrizes curriculares, decisões e orientações desencadeadas pelas políticas educacionais o quão presentes os indicadores educacionais se fazem como instrumentos reguladores dos sistemas educacionais, integrando a nova ordem mundial globalizante, sem precedentes.

Os indicadores educacionais que partem do PISA, ditam regras que regulamentam a educação mundial. O ensino e a aprendizagem, o cerne, o espinho dorsal, a base de todo processo educacional, viram meras metas, competências e habilidades a serem atingidas de modo autônomo, tecnicista e estruturalista. Esvaziam-se os conteúdos, descaracteriza-se a função primordial da escola com todos os seus segmentos, atores, papéis e alteram o ensino e da aprendizagem. A escola deveria ser lugar de conservação dos conhecimentos cientificamente produzidos e espaço para o ensino e aprendizagem de novos conhecimentos. Mas neste contexto, passa a ser lugar de medição, instrumentalização, limitação, treino, realização de tarefas autômatas (delimitadas em apostilas).

O verdadeiro “pensar pedagógico” pode estar adormecido por conta das avaliações em larga escala, idebista, no caso do Brasil. A organização do trabalho pedagógico da escola deveria estar em torno do processo de ensino e aprendizagem, mas se alterou para a análise dos dados estatísticos dos

índices obtidos. Ao analisar as Matrizes de Referência do PISA, verifica-se a ausência de conteúdos e a presença de competências e habilidades atreladas agora, mais ainda, à questão da cidadania, tema que será avaliado na próxima edição do PISA. Ausência de conteúdos é uma característica dos testes padronizados, pois só medem o que é passível de ser medido, *Standards mínimos*.

Urge assim a necessidade de se acordar para o que pode ser feito para alterar essa realidade baseada em meritocracia, cumprimento de metas, desvalorização do professor, do magistério, da escola, entre outras. Se a escola não vai bem é adicionada a falha de gestão. A culpabilização ocorre até porque é uma das orientações do PISA: autonomia e responsabilização. Mas, a escola também é espaço de resistência, de luta, e na pequena autonomia e nos espaços para discussão e planejamento, podem ser recuperados “o pensar pedagógico”, e retomadas práticas e intervenções didático pedagógicas que tenham como princípio o ensino e aprendizagem emancipatório, não bancário, não consumista, não neutro, não autônomo e não estruturalista. Tarefa difícil na atual conjuntura política e educacional, na qual as escolas, submetidas às mantenedoras que, por sua vez, estão submetidas às políticas educacionais vigentes, direcionam para o cumprimento de receituários para melhorar os índices, conforme apontam os indicadores do PISA.

Na educação baseada no diálogo proposto por Freire, há o outro, o sujeito, há a subjetividade, há intencionalidade, há a consciência e a possibilidade de transformação de si mesmo e do outro. Este é aspecto positivo da ideologia, o qual é defendido por Freire. O comprometimento, a intencionalidade o projeto de educação que queremos. Nós os professores, educadores e não reformistas educacionais que almejam uma escola de qualidade com princípios mercadológicos. A escola bancária da OCDE está à serviço do mercado, usada de forma autônoma para fins de controle social, inclusive formação de mão de obra para determinados postos de trabalho. Trata-se de uma escola consumidora de materiais didáticos apostilados reforçada por formação inicial de professores aligeirada e sem políticas adequadas que favoreçam a continuidade. A escola voltada para a certificação

hierarquizante, estabelecendo, classificando quem é letrado e quem não é, pode ser condicionada a formar leitores autômatos.

Ao contrário escola deve ser para todos e com práticas libertadora, voltada para o ensino e a aprendizagem emancipatórios, a serviço da mudança. O leitor precisa saber que um texto está inserido em uma dada ideologia. Por exemplo, uma obra literária pode ser bela do ponto de vista estético, mas pode ser uma defesa da escravidão ou do coronelismo. A lógica formal de analisar apenas o formato, o gênero ou a estrutura do texto, poderá afastar o aluno da leitura nas entrelinhas, do conteúdo implícito da leitura que estabelece relações entre texto e contexto através do estabelecimento de relações históricas e causais que desvelam as ideologias ocultas.

Um bom leitor para a prova do PISA é aquele que se atém à literalidade, sendo, portanto, um leitor que mais fácil poderá se convencer de uma propaganda, pois poderá não ser capaz de estabelecer outras relações. O discurso de um político não pode ser entendido apenas pelo discurso em si, é preciso se ater ao momento histórico, ao histórico do político e ao partido e concepção de estado por ele defendidos. Para isso, o ensino da leitura deve estimular o diálogo, a interação, a cooperação entre seus atores, sujeitos educando e educadores. Deve formar pesquisadores, sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem que valorizam o conhecimento cotidiano e conhecimentos históricos científicos. Mais que o conhecimento de mundo, as vivências do educando devem ser valorizadas como ponto partida, e não como um fim em si mesmo. Negar o acesso ao conhecimento limitando sua busca ao que pode ser medido, separa o ato de ler da busca pelo significado da leitura profunda.

Há conceitos científicos construídos nas diferentes áreas, campos do conhecimento, disciplinas que ao deixarem de ser ensinados, podem acarretar em comprometimento até da compreensão de um texto usado na prova, no teste padronizado. Por exemplo, se não for ensinado ao aluno, alguns conceitos da Geografia, como população ativa, inativa, por exemplo, certas informações não serão compreendidas em textos e gráficos. Na resolução da questão o aluno poderá até acertar, porque a resposta esperada estará no texto e o aluno será bem treinado para identificá-la. Porém,

poderá não compreender o significado profundo destes conceitos e não fazer as relações com o contexto e a realidade. Ou, por outro lado, poderá errar a questão, por não dominar o conceito, o qual é necessário para estabelecer as relações e interagir com o texto. Um exemplo é a questão “*Trabalho*”, retirada dos *Ítems Liberados de Leitura* (OCDE, 2012):

TRABALHO QUESTÃO 1

Quais são os dois principais grupos nos quais a população em idade produtiva está dividida?

A Empregados e desempregados.

B Pessoas em idade produtiva e fora da idade produtiva.

C Trabalhadores de tempo integral e meio período.

D População economicamente ativa e economicamente inativa.

TRABALHO CORREÇÃO 1

OBJETIVO DA QUESTÃO: BU: Reconhecer os princípios básicos de organização de informações

Nota 1: População economicamente ativa e economicamente inativa.

Nota 0: Outras.

Fonte: *Ítems Liberados de Leitura* (OCDE, 2012)

O critério de correção da questão prioriza a técnica, a capacidade, a competência de “*reconhecer os princípios básicos de organização de informações*”, ou seja, descarta a possibilidade de interação entre aluno e texto na busca da compreensão aprofundada, conforme defende Paulo Freire. O PISA apresenta um uso formalista dos gêneros. Ou seja, as questões avaliam os aspectos formais, o conteúdo explícito, e não a subjetividade, o implícito, o conhecimento histórico prévio necessário.

Quem não aprende não é assistido. Alguns programas de apoio a aprendizagem são direcionados para atender ao ensino de *standards mínimos*, que muitos chamam de critérios de avaliação. Os *standards* são explícitos e chamados de descritores.

Para Bakhtin (2013) a ideologia está na palavra e, conseqüentemente, nos signos que adquirem determinados significados de acordo com a época e contexto vivido. Os gêneros textuais não são enunciados estáveis, mas sim relativamente estáveis, pois mudam conforme as diferentes esferas sociais. As avaliações em larga escala matam o aspecto da diversidade e a riqueza de conhecimentos contidas nos gêneros limitando-os. Relativizando-os, repetindo-os, utilizando um número reduzido, preocupando em caracterizá-lo de modo estruturalista, separando, classificando, formatando, propondo um ensino de técnicas de localização, integração e reconhecimento. Ao fazer isso, o

educando pode aprender técnicas para caracterizar este ou aquele gênero, sem se ater, ao significado profundo, defendido por Freire. Talvez isso justifique o fato de que mesmo os países que estão no topo da classificação do PISA, com altos escores, não atinjam ao nível mais elevado de habilidades de leitura. Ou seja, o fato de direcionar as práticas de leitura pode não possibilitar a compreensão profunda para além do que está escrito no texto, ou do significado ideológico, que pode ser variado, dependendo das forças exercidas na arena de lutas, que é o próprio discurso.

Treinos para testes não se constituem em abordagem interacionista, não propiciam a ressignificação, nem a construção de sentidos, mediada pela contextualização da realidade, do confronto entre presente e passado dos fatos.

Codificar é apenas uma etapa da aprendizagem da leitura, mas não a final, como é proposto com a avaliação do PISA, realizada com alunos de 15 anos de idade.

O PISA propõe avaliar o nível de letramento e não de alfabetização. Para um alfabetizando recente, a aquisição da habilidade da leitura literal é necessária, por exemplo, para conseguir ler o nome do ônibus. A leitura literal faz a diferença na vida do sujeito que poderá, por exemplo, pegar o ônibus correto, ler rótulos, entre outros. Mas esta é uma etapa da aprendizagem da leitura que se dá juntamente com a leitura de mundo. Para Freire, a leitura de mundo vem antes da leitura do escrito. Separar as duas pode provocar a não aprendizagem. O leitor pode ser condicionado a ler o texto apenas no sentido literal, acarretando na formação de um não leitor.

O PISA visa avaliar a capacidade de leitura de alunos na faixa de 15 anos de idade no nível de escolarização de até nono ano. Portanto, a exigência de uma leitura literal pode reduzir muito o papel da escola na formação de leitores se a leitura exigida pelo PISA pautar e direcionar os currículos. A escola poderá formar alfabetizados capazes de interpretar literalmente textos e fazedores de tarefas automáticas e técnicas como: identificar formatos, classificar, recuperar informações dadas pelo próprio autor.

Neste sentido vê-se no Brasil com enormes desigualdades sociais e econômicas, com escolas públicas e privadas. Pautar no mínimo pode

condicionar ao mínimo as escolas que atendem os públicos mais pobres. Há um mercado crescente e rentável de produção e comercialização de materiais didáticos. Há cursos específicos para preparar os alunos para carreiras diversas, de acordo com o interesse e recursos financeiros do cliente. Isso constitui um sistema educacional fragmentado e descentralizado.

O PISA apresenta um modelo de leitura doutrinário. Educar não é doutrinar, mas possibilitar um ensino emancipatório, que valorize o sujeito aprendiz, seus conhecimentos de mundo, para que se possa ir além da simples compreensão de informações instrutivas. No modelo emancipatório, o sujeito pode questionar, comparar, confrontar e inferir. Segundo o dicionário inferir é *“Deduzir; tirar uma conclusão a partir da análise de alguma coisa, de fatos”*. O que é inferir para o PISA? Segue a análise do exemplo abaixo, retirado dos Itens liberados de Leitura:

LAGO CHADE QUESTÃO 3B

Por que essa data foi escolhida como data inicial do gráfico?

LAGO CHADE CORREÇÃO 3 B

OBJETIVO DA QUESTÃO: RC: Inferir a razão para uma decisão do autor.

- Menciona o reaparecimento em 11.000 a.C.
- Lago Chad reapareceu em 11.000 a.C. depois de ter desaparecido completamente por volta de 20.000 a.C.
- O lago desapareceu durante o Período Glacial e reapareceu por volta dessa época. Ele reapareceu nessa época.
- Por volta de 11.000 a.C. o lago reapareceu.

Outras

- Isso foi quando os animais começaram a aparecer.
- 11.000 a.C. é quando os humanos começam a pintar nas rochas.
- 11.000 a.C. foi quando o lago apareceu (pela primeira vez)
(OCDE, 2012)

Este exemplo representa o que é inferir para o PISA. Os aspectos avaliados em letramento em leitura na prova do PISA, remetem a classificação, separação, localização, respostas dadas, ou seja, a uma abordagem estruturalista. Pressupõe que o texto deva ser analisado sob o enfoque das perspectivas utilitaristas do texto.

Hoje, os multiletramentos, advindos com as inovações tecnológicas, trazem estratégias inovadoras para orientar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Na leitura, faz-se importante o uso de estratégias que favoreçam ao leitor explorar o texto, confrontar contexto, estabelecer relações com outras áreas do conhecimento, fazer antecipações,

levantar hipótese; compreender que quem escreve tem finalidades nem sempre explícitas no texto, mas que podem ser inferidas do contexto. Não basta fazer leituras literais, decodificar, é necessário compreender o que está implícito e explícito. Porém, essas estratégias que são favoráveis para a construção de sentidos pelo leitor, não vão ao encontro das orientações e propostas de avaliação do PISA, podendo com isso limitar as capacidades de leitura mobilizadas pelo leitor.

A preocupação com a finalidade da leitura mobilizou o desenvolvimento desta pesquisa, ou seja, o ensino, a avaliação e uso ideológico do letramento em leitura, os quais podem direcionar toda uma prática escolar voltada para ensino tecnicista ou neotecnicista, ou seja, uma educação *accountability* (APPLE, 2003).

O modelo de ensino baseado em testes é criticado por Ravitch (2011) por sere idealizado por “*reformadores do sistema educacional* que concebem a educação com propósitos mercadológicos. Laval (2004), depreende que “*A Escuela no es una Empresa*” e logo não deve ser servir a este fim. Por sua vez, Luckesi (2011) postula e defende uma avaliação que possibilite ao educando o acesso à aprendizagem. O diagnóstico das dificuldades permite a intervenção didático-pedagógica necessária à promoção da aprendizagem. Para Sacristán e Pérez Gomes (1998) a única razão para se fazer avaliação escolar deveria ser a pedagógica. No caso dos testes padronizados, há uma grande contradição neste propósito.

O estruturalismo tem seu valor e aspectos positivos também, principalmente no ensino de línguas estrangeiras. A crítica aqui não é ao estruturalismo, é a forma de abordagem de estruturalista proposta pela Matriz de Avaliação em Leitura do PISA. Vejamos o exemplo a seguir, o qual busca avaliar a capacidade do aluno avaliado ao inferir ou argumentar. O que é “*inferência*” para a prova do PISA:

TEXTO PICHÇÃO 1

As duas cartas abaixo foram extraídas da Internet. Consulte-as para responder as perguntas que se seguem.

Estou fervendo de raiva pois o muro da escola foi limpo e repintado pela quarta vez por causa de pichção. A criatividade é admirável,

mas as pessoas deveriam encontrar meios de se expressar que não imponham custos suplementares à sociedade.

Porque denegrir a reputação dos jovens pichando onde é proibido? Os artistas profissionais não penduram seus quadros nas ruas, não é? Em vez disso, eles buscam financiamento e ganham fama através de exposições legais.

Na minha opinião, os prédios, as cercas e os bancos dos parques são obras de arte pôr si mesmos. É realmente lamentável estragar essa arquitetura com pichações e, ainda por cima, o método usado destrói a camada de ozônio. De fato, não consigo entender porque esses artistas criminosos dão-se ao trabalho, já que sua "obra de arte" é eliminada de nossas vistas repetidamente.

HELGA

Gosto não se discute. A sociedade está saturada de comunicação e propaganda. Logotipos de empresas, nomes de lojas. Cartazes grandes que invadem as laterais das ruas. Isso é aceitável? Sim, na maior parte. Pichação é aceitável? Algumas pessoas dizem que sim, outras dizem que não.

Quem paga o preço da pichação? Quem paga, no final das contas, o custo da propaganda? Exato. O consumidor.

As pessoas que colocaram os —outdoors‖ pediram sua permissão? Não. Então, os pichadores deveriam fazê-lo? Não se trata simplesmente de uma questão de comunicação - seu próprio nome, os nomes das gangues e grandes obras na rua?

Pense nas roupas listradas e axadrezadas que apareceram nas lojas há alguns anos. E nos trajes de esquí. Os padrões e cores foram roubados diretamente das paredes de concreto enfeitadas. É interessante que esses padrões e cores sejam aceitos e admirados, enquanto a pichação seja considerada como abominável.

São tempos difíceis para a arte.

Sofia

PICHAÇÃO – QUESTÃO 3

Helga considera que a pichação possui algum valor artístico? Argumente sua resposta usando suas próprias palavras ao referi-se a carta dela.

...

PICHAÇÃO - CORREÇÃO 3

OBJETIVO DA QUESTÃO: DI: inferir um ponto de vista.

Nota 1:

- Apoia a resposta em argumentos aceitáveis extraídos do texto expressos com palavras próprias.
- Sim, ela considera a criatividade deles admirável. Ela só pensa que eles a expressam nos lugares errados.
- Sim. Ela só quer que parem de fazer isso ilegalmente.
- Não. A forma como ela usa aspas para —obras de arte‖ sugere que ela não o considera artístico de modo nenhum.

NOTA 0:

- Interpreta o texto erroneamente, ou responde de forma inaceitável ou irrelevante.
- Sim, ela considera que o trabalho que fazem é horroroso.
- Sim, ela acha que artistas grafiteiros deveriam aprender a pintar como artistas profissionais.
- Fica bom se for feito adequadamente.

OU:

- Emite opinião sem apoio de suas próprias palavras.
- Não, não penso que ela concordaria com isso. Não, ela odeia pichação.
- Sim, ela diz que a criatividade é admirável.

(OCDE, 2012)

Desenvolver as capacidades de inferir e argumentar são fundamentais no ensino e aprendizagem da leitura. Porém o PISA, ao limitar as possibilidades de leitura do texto, pode limitar também as capacidades de aprendizagem, mostrando uma excessiva preocupação com as estratégias de leitura do que com o conteúdo do texto.

Uma vez que o PISA é um instrumento balizador de políticas educacionais, aos quais os países membros e signatários buscam implementar e que de acordo com Ravitch (2011) podem causar prejuízos ao ensino.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PISA, que visa examinar, classificar, comparar desempenhos de sistemas educacionais, mas, ao avaliar currículos, acaba por orientá-los. Testes em larga escala fornecem indicadores, mas o aluno avaliado constitui-se apenas de um dado estatístico. Podem até indicar o que alunos não sabem e o que está falho no sistema educacional, mas não oportunizam a melhoria da aprendizagem dos sujeitos individuais.

Preocupa a questão do ensino da leitura como tecnologia a ser aprendida e conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas, apenas, como capacidades automáticas de localizar dados no texto. Os próprios textos acabam sendo formatados visando o domínio de localizações simples de informações quando a concepção de leitura é tecnicista. Os textos selecionados nestes testes não fazem parte de uma esfera de circulação complexa, que incluam gêneros secundários, com sentidos polissêmicos, mais distantes da oralidade e mais próximos da linguagem técnica, científica ou literária, contendo informações implícitas, históricas ou científicas. Textos mais complexos desafiam o aluno a realizar o “*adentramento*” ao texto para atingir o acesso a “*significação profunda*”, como pressupõe Paulo Freire. O sujeito aprendiz, ao atingir e compreender a significação profunda, ao ler para além do que está escrito, entende para além do significado literal das situações da realidade e passa, também, para uma consciência transitiva crítica. A passagem para a consciência crítica torna o sujeito mais emancipado e capaz de engajar-se na luta por mudanças.

No PISA prepondera o letramento autônomo, conforme a caracterização de Street (1999), para quem os governos podem usar esse modelo como controle social, ou seja, direcionar o ensino da leitura para determinados fins, qualificando as pessoas conforme as necessidades do mercado.

A leitura é um ato crítico, é instrumento que pode contribuir significativamente para a emancipação do leitor, desde que pautada numa proposta de ensino emancipatório.

A proposta de avaliação em leitura indicada pelo PISA poderá transformar o ensino da leitura em um ensino pautado em habilidades e competências, já que

o PISA é um instrumento regulador de políticas educacionais.

O caderno denominado *Itens Liberados de Leitura 2009 (OCDE, 2012)* e a *Matriz de Avaliação em Leitura 2012 (OCDE, 2013)* não apontam os conteúdos avaliados, conteúdos que a partir de um ponto de vista didático-pedagógico deveriam estar presentes, ou seja, relacionados com o campo de saber da disciplina escolar, ou área do conhecimento denominada Língua Portuguesa ou de outra língua estrangeira. Ao contrário, indicam apenas competências ou habilidades a serem avaliadas. Conseqüentemente, o PISA, com seus itens e a OCDE com suas políticas de meritocracia, podem induzir as escolas a buscarem melhores escores em avaliações em larga escala, em detrimento da aprendizagem do aluno. A leitura pode ser um instrumento libertador, emancipador ou não. O leitor que se atém ao que está explícito e nega o implícito não se emancipa, se adestra. Portanto, muitas vezes a capacidade emancipatória da leitura dependerá da intencionalidade e das ideologias que regem políticas educacionais.

Conforme a investigação dos documentos do PISA, a proposta de leitura avaliada não condiz com o que Freire defende como concepção ideológica emancipatória de leitura, que é capaz de contribuir com a formação do sujeito que lê o mundo, consegue estabelecer as relações históricas, lutar pela sua transformação e também da sociedade.

9 REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.116, p.1019-1040, jul.2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a14v2484.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2010.
- 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.
- BAKHTIN, M./VOLOSHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec,1981.
- BONAMINO, Alícia. COSCARELLI, Carla, FRANCO, Creso. **Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA**. Educação e Sociedade, Vol. 23, n. 81, Campinas, 2002.
- 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.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16/12/2014
- BRASIL, Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em 15/08/2014.
- BRITTO, Tatiana Feitosa. **O que é que a Finlândia tem? Notas sobre um sistema educacional de alto desempenho**. Núcleo de Estudos e Pesquisas do Senado Federal. Consultoria Legislativa. Maio/2013.
- 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.
- CASSIANI (DE SOUZA), SIMAS FILHO, Pedro José. **Leituras do PISA: sentidos sobre ciências e tecnologias em sala de aula de ciências**. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/UFSC<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_17.30.56.bf7f218341e9ce464b189134b4289dca.pdf> Acesso em:21/05/2015
- CASTRO-ALMEIDA, Carlos. LE BOTERF, Guy. NÓVOA, Antônio. **A avaliação participativa dos projectos: Reflexões a partir de uma experiência de terreno**

(Programa Jade). In. ESTRELA, Albano. NÓVOA, Antônio. *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 115-139.

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.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20/01/2015.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. Tradução: Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. Editora da Universidade Estadual de São Paulo: Editora Boitempo. São Paulo, 1997.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e Avaliação. In. BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília, 2007. p. 17-43. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>> Acesso em 12/12/2015.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo. Cortez, 2009.

FIGARI, Gerard. **Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino**. In. ESTRELA, Albano. NÓVOA, Antônio. *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Portugal: Porto Editora. 1999. p. 139-155

FIORI, Ernani Maria. (1970). Prefácio ao Livro *Pedagogia do Oprimido*. In. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57ª ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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**. 5ª Edição. 1981. Ed. Paz e Terra. RJ.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam**. Editora: Autores Associados: Cortez. São Paulo, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **CONCIENTIZAÇÃO:** teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Editora Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Publicação original, 1996. Ano de digitalização 2002. Disponível em <WWW.SABOTAGEM.REVOLT.ORG> Acesso em: 15/03/2015.

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

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? **III Simpósio de Educação brasileira promovido pelo CEDES 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.

GADOTTI, Moacir: **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo. Cortez. Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2005, p. 39-46.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____, Jussara. **Avaliação: Mito e desafio**. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação 2000.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Relatório**: Indicador de Alfabetismo funcional (INAF)2011-2012. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/ptbr/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 05/10/2015.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. Execução: IBOPE Inteligência. II Seminário Nacional – Brasília/2012. 3ª Edição. São Paulo. Instituto de Estudos e Política Econômica, Casa das Garças (IEPE/CdG). A Transformação da Qualidade da Educação Básica no Brasil Brasil, 2010. Disponível em: <<http://www.iepecdg.com.br/?acao=quemSomos>>. Acesso em 30/09/2015.

KLEIMAN, Angela B. **Ação e mudanças na sala de aula: Uma pesquisa sobre Letramento e Interação**. In: ROJO, Roxane. Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas. Mercado das letras. Campinas, SP. 1998.

KLEIN, Ruben. **Uma re-análise dos resultados do PISA: problemas de comparabilidade**. Ensaio: aval.pol.educ. Rio de Janeiro, V.19, n.73. Dezembro, 2011.

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.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

LAVAL, Chistian. **La escuela no es una empresa**. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Paidós. Barcelona, Espanha. 2004.

LIMA, Michele. **A Prova do PISA: por que os alunos não estão acostumados com esse tipo de exame?** In: XXIV Jornada Nacional do GELNE, 2012, Natal/RN. Cadernos de resumos e programação da XXIV Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. Natal: EDUFN, 2012. v. 01. p. 633-634. Acesso em: 20/05/2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições.** 22^a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARINO, Eduardo. **Diretrizes para Avaliação de Projetos e Programas de Investimento Social.** Dissertação de Mestrado. Biblioteca Digital, USP. São Paulo. 2003. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-30012006-110443/pt-br.php> Acesso em: 14/01/2015.

MARX K. O Capital-crítica de economia política primeiro livro: o processo de criação do capital. 17. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v.1.

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

OCDE. **Itens Liberados de Leitura 2009.** OCDE, 2012. 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_avaliacao_leitura.pdf>. Acesso em 12/06/2015.

_____. **PISA em Foco 13: Pode o dinheiro comprar um bom desempenho no PISA?** Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20EM%20FOCO%20N13.pdf>> Acesso em: 19/10/2015.

_____. **BRASIL. PISA 2000-Relatório Nacional.** Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessm entpisa/33683964.pdf>> Acesso em: 15/01/2015.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, a). **BRASIL. PISA em Foco 09.** Autonomia da Escola e responsabilização (accountability) têm alguma relação com o desempenho dos estudantes? Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em 15/11/2015.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, b). **BRASIL. PISA em Foco 20.** As bolsas escolares estão associadas à equidade em educação? Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em 15/11/2015.

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura-OEI, Madrid. 2008. A educação que queremos para a geração dos Bicentenários. **Metas Educativas, 2021.** Disponível em: <http://www.oei.es/metas2021/metas2021_portugues.pdf> Acesso em 30/09/2015.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar: renúncia à educação.** São Paulo. Editora Xamã, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens**— entre duas lógicas/Philippe Perrenoud, tradução Patrícia Chottoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande escolar americano: como os testes padronizados e os modelos de mercado ameaçam a educação.** Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre. Editora Sulina, 2011.

RODRIGUES, Pedro. A avaliação curricular. In. ESTRELA, Albano. NÓVOA, Antônio. **Avaliações em Educação: Novas perspectivas.** Portugal: Porto Editora, 1999. p. 15-77.

ROITMAN, Isaac e RAMOS, Neves Mozart. **A Urgência da Educação.** Editora Moderna. Fundação Santilhana; São Paulo. 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. GÓMEZ. A.I Pérez. **Comprender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo.** São Paulo: Paullus. 2004.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2007. SIMONS, Helen. **Avaliação e reforma das escolas.** In. ESTRELA, Albano. NÓVOA, Antônio. **Avaliações em Educação: Novas perspectivas.** Portugal: Porto Editora, 1999. p. 155-171.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** São Paulo: FAPESP, Autores Associados, 2002.

SOARES, Luís Havelange. Et al. Globalização Desafios Contemporâneos para Educação – Análise do PISA e os Rumos da Educação no Brasil. **Revista Espaço do Currículo.** 2009. V.01, N. 01, p. 189-222.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9394/96. **Revista avaliação e políticas públicas,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362004000400002>>. Acesso em: 12/08/2010.

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações de nova geração. In. Mello e Souza, Alberto de. **Dimensões da Avaliação Educacional.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2005. P. 15-34.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge University Press. 1999.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **DELTA,** São Paulo, v. 29, n. 1, 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502013000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 mar. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>.

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

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Tailândia, 1998. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.> Acesso em 20 jul. 2014.

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

