

SIMPÓSIO AT151

UMA ANÁLISE GLOBAL DAS QUESTÕES DE LEITURA DO PISA: algumas reflexões sobre os instrumentos aplicados em 2000 e 2009

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
ada.brasileiro@ufop.edu.br.

MELO, Lillian Gonçalves de
Instituto Federal do Nordeste de Minas Gerais (IFNMG)
lillian.melo@educacao.mg.gov.br

PRADO, Daniela de Faria
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)
danielaprado@iftm.edu.br

Resumo: O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), implementado em 2000 pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o intuito de produzir indicadores de qualidade sobre a educação mundial, avalia hoje 80 países em todo o mundo e tem recebido críticas em relação a seus fundamentos teóricos e metodológicos (BART; DAUNAY, 2018). Considerando o alcance do programa, este trabalho pretende contribuir para o exame crítico da proposta e assume como objetivo apresentar uma análise global do instrumento aplicado, considerando sua composição e as competências avaliadas nas questões da avaliação de leitura nas duas edições em que esta recebeu ênfase: 2000 e 2009. Para tanto, partimos da análise da concepção de leitura, considerada pelo PISA e, posteriormente, realizamos uma pesquisa documental com abordagem quali-quantitativa, buscando dados que pudessem revelar a composição e as temáticas exploradas nas provas, suscitando reflexões sobre circulação e acessibilidade dos textos escolhidos. O trabalho exploratório de coleta dos dados colocou-nos frente ao desafio de chegar a nosso objetivo, uma vez que a disponibilização dos testes ocorre de modo fragmentado, em línguas diferentes, em relatórios cada vez mais extensos e cumulativos. Apesar disso, foi possível identificar o conceito de leitura numa perspectiva cognitivista, que desconsidera a abordagem sociocultural e o trabalho com os gêneros do discurso. A pesquisa quantitativa foi considerada percentualmente e a análise qualitativa revelou que cada prova é construída a partir de vários textos, cujas questões e temáticas não dialogam entre si.

Palavras-chave: PISA. Avaliação em Larga Escala. Leitura. Instrumento de Avaliação. SAEB.

Abstract: The International Program for Student Assessment (PISA), implemented in 2000 by the Organization for Economic Co-operation and Development (OCDE) to produce quality indicators on world education, today evaluates 80 countries around the world and has been criticized in relation to its theoretical and methodological foundations (BART, DAUNAY, 2018). Considering the scope of the program, this paper intends to contribute to the critical examination of the proposal and aims to present an overall analysis of the applied instrument, considering its composition and the competences evaluated in the reading assessment issues in the two editions in which it

received emphasis: 2000 and 2009. In order to do so, we started with the analysis of the reading conception considered by PISA and, later, we conducted a documentary research with a qualitative approach, searching for data that could reveal the composition and the themes explored in the tests, provoking reflections on circulation and accessibility of the chosen texts. The exploratory work of collecting data has put us in front of the challenge of reaching our goal, since the availability of the tests occurs in a fragmented way, in different languages, in more and more extensive and cumulative reports. Nevertheless, it was possible to identify the concept of reading in a cognitive perspective, which disregards the sociocultural approach and the perspective of discourse genres. The quantitative research was considered percentage and the qualitative analysis revealed that each test is constructed from several texts, whose issues and themes do not dialogue with each other.

Keywords: Evaluation in Large Scale. Evaluation Tool. PISA. Reading .SAEB.

Introdução

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), implementado em 2000 pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o intuito de produzir indicadores de qualidade sobre a educação mundial, avalia hoje 80 países/economias em todo o mundo tendo se tornado a maior avaliação internacional em educação. Seus indicadores, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009), poderiam subsidiar políticas de melhoria da educação básica, uma vez que os resultados identificariam se as escolas dos países participantes estariam ou não preparando seus jovens para exercerem a cidadania na sociedade contemporânea.

Em virtude de todo esse contexto e das críticas que o programa tem recebido (BART; DAUNAY, 2018), no presente trabalho, trazemos o resultado de um dos caminhos trilhados pelo Núcleo de Estudos em Linguagem, Letramentos e Formação de Educadores (NELLF), do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Minas, em pesquisa internacional proposta pela Universidade de Lille, visando ao exame crítico da prova de leitura do PISA, sob os pontos de vista teórico e metodológico. Desse empreendimento mais amplo, este artigo delimitou-se à questão: como se configura, de maneira global, o instrumento aplicado aos alunos pelo PISA para verificar a habilidade de leitura? Essa abordagem se justificou pelo fato de que, no decorrer da pesquisa, foi-se evidenciando, por parte de professores e de alguns dos

pesquisadores envolvidos no programa, o conhecimento fragmentado ou parcial sobre a prova do PISA propriamente dita. Essa constatação revelou a necessidade de investimento em uma compreensão mais integral da proposta, por meio dos instrumentos que enfatizaram o objeto principal de observação desta pesquisa: a leitura.

O objetivo buscado foi o de apresentar uma caracterização global do instrumento aplicado pelo PISA, tendo em vista sua composição e as competências avaliadas nas questões de leitura. Tomamos, então, como parâmetro de comparação os critérios de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): um conjunto de avaliações externas em larga escala diagnosticam da educação básica brasileira. Como, até o momento da realização desta pesquisa, apenas duas edições que haviam recebido ênfase em leitura tinham seus resultados divulgados, optamos pela análise documental desses dois instrumentos aplicados nos anos de 2000 e 2009 .

O estudo ora apresentado partiu do mapeamento de quadros descritivos dos itens que compunham as provas e das respectivas escalas de pontuação, por meio das categorias de análise da Matriz de Leitura do PISA. Buscamos, então, demonstrar proximidades e/ou distanciamentos das habilidades avaliadas em questões de ambas as provas (PISA e SAEB) e seus respectivos critérios de avaliação. Isso nos levou a algumas reflexões e problematizações em torno do tema, as quais poderão contribuir para a compreensão do instrumento e de suas implicações, em contraponto com as orientações adotadas no Brasil, sobre a própria ação de avaliar e as habilidades exigidas dos estudantes capazes de provar proficiência em leitura.

1. Concepções e critérios de avaliação de leitura no PISA

Um dos questionamentos mais recorrentes de quem se interessa pelos resultados da prova de leitura do PISA, do ponto de vista científico, é a concepção de leitura nele adotada. Tal conceito, expresso no quadro analítico proposto, toma letramento em leitura como “a compreensão, o uso, a avaliação, a reflexão e o envolvimento com os textos, a fim de alcançar os próprios objetivos, desenvolver o conhecimento e o potencial de alguém e

participar da sociedade” (OCDE, 2016, p. 4). Esta é uma concepção de leitura cognitivista, que se diferencia daquela adotada oficialmente no Brasil (e que orienta o SAEB), a qual concebe leitura como atividade de interação e, numa visão sociocultural, realça o trabalho com gêneros do discurso (BRASIL, 1997).

No PISA, a proficiência em leitura é verificada por meio de itens que envolvem três competências: identificação e recuperação de informações (localização de dados provenientes essencialmente do texto); integração e interpretação (utilização de conhecimentos prévios, também exteriores ao texto, para compreendê-lo globalmente e dele construir sentidos); e reflexão e avaliação (habilidades de analisar criticamente sobre o conteúdo e a forma do texto). Nas versões eletrônicas da prova, foi acrescentado o objetivo “complexo”, aplicável ao texto digital, em virtude do seu modo de organização mais fluido do que o texto impresso, o que interfere também na ordem de leitura construída pelo leitor (OCDE, 2013). Para avaliar esses objetivos, o PISA usa uma escala de competências, desdobrada em sete níveis de proficiência: 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6, sendo 1b o mais baixo, e 6, o maior. Um mesmo texto pode conter questões que exijam diferentes capacidades e avaliem diversos níveis de proficiência. Tais competências são avaliadas em diferentes textos, com formatos contínuo, não contínuo, misto e múltiplo; e com tipologias descritiva, narrativa, expositiva, argumentativa, prescritiva ou interativa. Esta é uma classificação tradicional relativa aos modos de organização do discurso, distanciando-se do conceito de gênero do discurso. Os textos a serem analisados pelos alunos ainda são caracterizados segundo a situação (pessoal, público, educacional e ocupacional) e a estrutura (objetivas e subjetivas), podendo ser veiculados por meios impresso ou digital (Quadro 1).

Quadro 1 – Caracterização geral dos textos

Situação	Pessoal	Público	Educacional	Ocupacional
Meio	Impresso	Digital		
Formato	Contínuo	Não-Contínuo	Combinados	Múltiplos
Tipos de textos	Narrativo e Descritivo	Expositivo e Argumentativo	Prescritivo ou Instrutivo	Interativo
Estrutura	Objetivas (múltipla escolha)	Subjetivas		
Obj. das questões	Localizar e recuperar inform.	Integrar e interpretar	Refletir e analisar	“Complexo”

OCDE, 2013

Dessas seis categorias (situação, meio, formato, tipos de textos, objetivos e estrutura das questões), as cinco primeiras referem-se a critérios a

serem observados por parte de quem elabora a prova, servindo, pois, como parâmetro para a escolha diversificada de textos; e a última delas (objetivo das questões) refere-se a critério de avaliação das respostas do estudante. Apesar disso, é evidente que, para o aluno desenvolver as competências leitoras de identificar e recuperar, integrar e interpretar, refletir e avaliar informações, cobradas na prova do PISA, ele deverá ser leitor de gêneros do discurso, seja nas esferas da comunicação, anunciadas por Bakhtin (1992), seja nas quatro situações para as quais os textos se destinam, conforme apontado pelo PISA: pessoal, público, educação ou trabalho. Vale mencionar que, a partir de 2018, a nova Base Nacional Comum Curricular brasileira (BNCC, 2018, p. 69), talvez por influência do PISA, fez constar em seu texto essa terminologia, considerando as práticas contemporâneas de linguagem essenciais à participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal.

Outro ponto a se observar é que as habilidades de leitura listadas na Matriz de Referência do SAEB para o 9º ano são distribuídas em seis tópicos relativos a: procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e variação linguística. Lopes-Rossi e Paula (2012), em estudo comparativo sobre os critérios de avaliação SAEB/PISA, concluíram que, na matriz brasileira, embora não constem tópicos referentes à avaliação do leitor (como no PISA), as habilidades de leitura ultrapassam a decodificação e permitem a compreensão de textos de diferentes gêneros, construídos em determinados contextos de produção e circulação social, porque visa ao desenvolvimento de habilidades que abarcam a compreensão do texto como contribuição de conhecimentos em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação em condições de uso social da linguagem.

2. Os instrumentos avaliativos de leitura aplicados em 2000 e 2009: uma tentativa de mapeamento

Os resultados brasileiros do PISA publicados pelo INEP (2012) informam que, em 2009, foram aplicados mais de 130 itens de leitura, tratando-se de

uma prova extensa, o que demanda um preparo físico dos alunos. Para efeito de comparação, a prova do SAEB, aplicada no 9º ano, tem 26 questões de Português e 26 de Matemática.

Dos itens liberados nos relatórios da OCDE das duas edições, contudo, foi possível levantar apenas 19 da prova de 2000, relacionadas a 6 unidades textuais. Além desses, da prova de 2009, foram considerados na composição do *corpus*, 40 itens da prova impressa e 8 itens da prova eletrônica, somando-se 67 itens para análise qualitativa. Quando ao valor total da prova, assim como no Enem, a metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI) prevê que sejam atribuídas notas mais elevadas para questões com menor índice de acerto e vice-versa. Essa estratégia impede que se estabeleça uma nota máxima para o instrumento. Assim, não é possível afirmar, pelos documentos consultados, qual seria a nota máxima que pudesse servir de parâmetro para uma comparação. Por outro lado, o PISA apresenta uma escala de pontuação para cada nível de proficiência, que permite ao país participante se situar dentre os demais participantes (Quadro 2).

Quadro 2 – Pontuação para cada nível de proficiência

Nível	Pontuação
6	698
5	626
4	553
3	480
2	407
1a	335
1b	262

Fonte: OCDE, 2013.

Quanto às habilidades cobradas, em 2000 e 2009, o PISA liberou, percentualmente, o desempenho avaliado nas três competências (Quadro 3).

Quadro 3 – Distribuição percentual das competências de leitura nos itens de 2000, 2009

Objetivo da questão/ competência avaliada	% de itens em 2000	% de itens em 2009 – escrita	% de itens em 2009 – eletrônica
<i>Identificação e recuperação</i>	40	25	25
<i>Integração e interpretação</i>	30	50	35
<i>Reflexão e avaliação</i>	30	25	20
Complexo	-	-	20
Total	100	100	100

Fontes: OCDE, 2000 e 2012

Os dados mostram ênfase nas competências de leitura literal de identificação e recuperação de informações em 40% dos itens na edição de

2000, houve; já na edição escrita de 2009, esse destaque foi para as competências inerentes à compreensão do texto para além do texto, buscando integrá-lo a outros conhecimentos, em 50% das questões. Curiosamente, o mesmo procedimento não foi adotado na prova eletrônica daquele ano, em que essa competência foi avaliada em apenas 35% dos itens. Nessas duas edições o objetivo menos avaliado nas três provas foi o de refletir e avaliar o conteúdo e a forma dos textos. Surge aí uma questão problemática a respeito dos critérios de comparação adotados, haja vista a falibilidade do parâmetro, pois os níveis de dificuldade são diferentes de uma prova para outra.

O Quadro 4 apresenta os formatos dos textos selecionados para os itens. Texto contínuo é organizado em parágrafos; não-contínuo apresenta formas diversas como gráficos, mapas, versos, tabelas etc.; combinados possuem partes contínuas e partes não contínuas; e múltiplos são dois ou mais textos justapostos para provocar a reflexão.

Quadro 4 – Distribuição percentual do formato dos textos nos itens de 2000 e 2009

Formato dos textos	% de itens em 2000	% de itens em 2009 - escrita	% de itens em 2009 – eletrônica
Contínuo	66	60	10
Não-contínuo	34	30	10
Combinado		5	10
Múltiplo		5	70
Total	100	100	100

Fontes: OCDE, 2000 e 2012

Os dois últimos formatos não foram contemplados na edição de 2000. Por outro lado, os textos múltiplos foram os mais utilizados na versão eletrônica de 2009, realçando disparidade quantitativa em relação à escolha dos textos quanto ao formato, o que pode interferir nos resultados da prova. O Quadro 5 mostra a distribuição de itens em relação à situação dos textos, cujos dados também revelam desequilíbrio na escolha dos textos, segundo a situação (ou esfera de comunicação, na perspectiva bakhtiniana). No quesito pessoal, percebemos um certo equilíbrio, do ponto de vista quantitativo entre as provas de 2000 e 2009, mas na versão eletrônica, são discrepantes; nos textos destinados à esfera *educacional*, entre a prova escrita e a eletrônica, temos uma diferença de 10 itens (25 e 15 itens).

Quadro 5 – Distribuição percentual da situação dos textos nos itens de 2000 e 2009

Situação dos textos	% de itens em 2000	% de itens em 2009 – escrita	% de itens em 2009 – eletrônica
Pessoal	28	30	30
Educacional	28	25	15
Ocupacional	16	15	15
Público	28	30	40
Total	100	100	100

Fontes: OCDE, 2000 e 2012

A disparidade se repete com os textos *públicos*, pois a versão eletrônica apresenta 10 questões a mais que a escrita. Podemos concluir pela inexistência de um critério relativo à quantidade de itens em cada tipo de prova.

O Quadro 6 mostra a composição da prova pelos tipos de textos.

Quadro 6 – Distribuição percentual dos tipos dos textos nos itens de 2000 e 2009

Tipos dos itens	% de itens em 2000	% de itens em 2009 – escrita	% de itens em 2009 – eletrônica
Narrativo	44	-	-
Expositivo	33	-	-
Descritivo	16	-	-
Argumentativo	16	-	-
Injuntivo	7	-	-
Total	100	100	100

Fontes: OCDE, 2000 e 2012

A ausência dos dados e a dificuldade de acessá-los configuraram-se, para nós, um desafio para o objetivo da pesquisa. Embora os relatórios sejam cada vez mais extensos, os dados integrais são pouco acessíveis, ou estão opacos, ou, ainda, apresentados de diferentes formas nos relatórios. Essa mesma peculiaridade se mostrou quanto à estrutura dos itens (Quadro 7).

Quadro 7 – Distribuição percentual das estruturas dos itens de 2000 e 2009

Estrutura dos itens	% de itens 2000	% de itens 2009 escrita	% de itens 2009 eletrônica
Objetivas (múltipla escolha)	45	-	-
Subjetiva	55	-	-
Total	100	100	100

Fontes: OCDE, 2000 e 2012

O entrave com a transparência na apresentação dos dados suscitou-nos questionamentos e reflexões sobre a possibilidade de utilização parcimoniosa dos resultados do PISA, assim como foi feito no Brasil, quando da Reforma do Ensino Médio, oportunidade em que o então Ministro da Educação fez um recorte conveniente dos dados e os utilizou como argumento de autoridade.

Outra questão que levantamos, foram as consequências de se aplicar a avaliação dos mesmos textos a um público de 80 países, cujas temáticas são

distantes da realidade dos alunos. Sendo leitura uma construção sociocultural, as ações de recuperar, integrar, interpretar, refletir e avaliar fatos sobre algo desconhecido ficam comprometidas e afetam a credibilidade do exame.

3. Considerações Finais

A busca por uma caracterização global do instrumento aplicado aos alunos pelo PISA para verificar a proficiência leitora dos alunos foi a inquietação inicial deste estudo, motivada pela percepção de que muitos professores desconheciam o processo e a própria prova. Durante o percurso vivido, foi possível compreender as causas geradoras de tal desconhecimento. A divulgação dos dados da prova, que se agigantam em numerosos volumes de relatórios parecem simular uma transparência que, de fato, não existe.

A ausência de uma única avaliação completa, a suposta extensão da prova, as diferentes formas com que tratam os relatos de dados semelhantes de uma edição para outra (apresentando ou não informações da mesma natureza), as variações existentes entre um instrumento e outro nos critérios de escolha dos textos (dificultando ter parâmetro comparativo de uma edição para outra), os intrincados gráficos direcionados a especialistas, as diferentes concepções de leitura, autores e terminologias utilizados, que divergem das orientações oficiais recebidas pelos professores brasileiros, parecem contribuir para a intenção de tornar complexa a compreensão da própria prova.

As provas de 2000 e 2009, suas respectivas matrizes e relatórios, mostram que as habilidades de identificar e recuperar, integrar e interpretar, refletir e avaliar informações, assemelham-se às cobradas nas avaliações do SAEB, embora, neles, não esteja contemplada a competência de avaliar os textos lidos. Apesar de essa constatação conduzir a uma primeira impressão de semelhança, o distanciamento em forma e conteúdo se concretiza, quando se analisa a materialidade da prova. Muitos dos textos escolhidos trazem temáticas distantes da realidade dos alunos brasileiros, prejudicando a construção de inferência e, por conseguinte, de significados apropriados. Diante disso, questionamos a viabilidade da metodologia do PISA de se avaliar países

com realidades tão distintas, seguindo o mesmo parâmetro para retomada de conhecimentos prévios. Tal instrumento, que tem sido utilizado para ranquear e distinguir os bons dos ruins, deve ser colocado à prova.

Referências

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. 6. ed. Trad. de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 1988.

BART, Daniel; DAUNAY, Bertrand. **Pode-se levar a sério o PISA? O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional**. Campinas SP: Mercado de Letras, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de referência da prova Brasil**. Disponível em:

http://www.seed.se.gov.br/arquivos/Matriz_Mat_3o_ano_EM_PROF.pdf. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Port.** Brasília: SEF, 1997.

INEP. **PISA 2000**: Relatório Nacional. Brasília, 2001. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 19 abr. 2019.

INEP. **PISA 2009** - itens. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 19 abr. 2019.

LOPES-ROSSI, M. A. G.; PAULA, O. de. As habilidades de leitura avaliadas pelo PISA e pela Prova Brasil. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 34-46, jan./mar. 2012. Disp. em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/download/1984-8412.../22551>. Acesso em: 19 abr. 2019.

OCDE. **Measuring student knowledge and skills The PISA 2000**. Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33692793.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2019.

OCDE. PISA 2009. **Assessment framework – key competencies in reading, mathematics and science**. Disponível em:

[file:///F:/NELLF/PISA/PISA%202009%20reading%20test%20items%20Contém%20Macondo%20\(1\).pdf](file:///F:/NELLF/PISA/PISA%202009%20reading%20test%20items%20Contém%20Macondo%20(1).pdf). Acesso em: 24 abr. 2019.

OECD. PISA 2018. **Draft analytical frameworks**. 2016. Disponível em:

<https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.