

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA): a concepção de letramento e o estado da arte no Brasil

Marina Casaril *

RESUMO: *O presente estudo parte de dois objetivos: o primeiro é reconhecer a concepção de letramento do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e cotejá-la com o viés dos Novos Estudos sobre o Letramento, com base em Street (1989, 2003), Barton e Hamilton (2012) e Heath (1989), além da perspectiva de alfabetização crítica de Giroux (2011) e Freire (2006, 2011). Nosso segundo propósito é verificar o estado da arte do PISA, considerando sua relevância internacional, a fim de perceber o que já foi pesquisado e as lacunas que ainda podem ser preenchidas nos estudos em que o PISA é o objeto de pesquisa.*

PALAVRAS-CHAVE: *Letramento, PISA, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.*

ABSTRACT: *This study regards two objectives: the first is to recognize the literacy concept that appears in the Programme for International Student Assessment (PISA) and compares it with the bias of the New Studies of Literacy, based on Street (1989, 2003) Barton and Hamilton (2012) and Heath (1989), furthermore the critical literacy perspective, based on Giroux (2011) and Freire (2006, 2011). Our second purpose is to check the PISA state-of-the-art, regarding its international relevance, in order to realize what has been researched and the gaps that may still be filled in the studies that PISA is the object of research.*

KEYWORDS: *Literacy, PISA, Programme for International Student Assessment.*

INTRODUÇÃO

Os exames avaliativos da educação, grosso modo, buscam fazer uma verificação do conhecimento adquirido pelos alunos até determinado momento do ciclo de escolarização. Essa investigação parte de fundamentos epistemológicos, os quais envolvem aspectos teóricos, ideológicos e políticos, das instituições organizadoras dos testes. Elas

* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: marinacasaril@gmail.com.

designam os conteúdos, as habilidades, as competências, os critérios, ou seja, aquilo que consideram fundamental para a formação dos estudantes daquela faixa escolar.

O *Programme for International Student Assessment*, isto é, o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes, doravante PISA, consiste em um dos testes de mensuração de maior relevância, com abrangência internacional, aplicado atualmente em 65 países, tendo seu início em 2000. Em vista disso, é mister o desenvolvimento de pesquisas no tocante ao referido exame. Primeiro, por sua representatividade na educação em caráter global. Segundo, pela escassez de estudos, no Brasil, que tenham o PISA como objeto de pesquisa, conforme será apresentado na terceira seção. E, por fim, para entender as implicações dessa avaliação para as políticas públicas nacionais, sua influência no contexto escolar, tanto no ensino e na aprendizagem quanto na formação dos professores.

Assim, damos início ao nosso trabalho, pautados em uma concepção de leitura a qual implica a construção dos sentidos, dado que a língua é dinâmica e sócio-historicamente situada e, portanto, constitui e é constituída pela interação (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011). Além disso, filiamo-nos a uma perspectiva dos Novos Estudos sobre o Letramento, em que o letramento trata das práticas sociais nas quais os sujeitos se envolvem com a escrita e nas relações de poder imbricadas nesse liame (STREET, 1984,2003, 2010; BARTON; HAMILTON, 2012), com a colaboração de uma alfabetização crítica defendida por Giroux (2011) e Freire (2006, 2011). Cotejamos essas

perspectivas com as concepções de leitura e de letramento que emergem desse teste, partindo da matriz de referência da avaliação.

É importante destacar que o cerne do exame em Língua Portuguesa é a avaliação da leitura e, por isso, temos o propósito de confrontar os conceitos presentes na matriz do PISA com nosso referencial teórico. Além disso, objetivamos realizar o mapeamento do estado da arte, no período de 2010 a 2015, dos trabalhos que têm o PISA como objeto de pesquisa, com foco na Língua Portuguesa. Nossa intenção é observar os temas que ocorrem nos trabalhos encontrados em torno do PISA, ou seja, os tópicos que foram ou estão sendo estudados. Desse modo, o levantamento das questões já pesquisadas é fundamental para nos situarmos sobre o andamento das pesquisas que envolvem esse teste avaliativo, principalmente no que concerne aos conceitos de leitura e letramento.

Portanto, o trabalho se divide em três seções. A primeira, Letramento: algumas considerações, delinea o fio epistemológico que seguimos, consistindo na definição de letramento, a partir de nosso referencial teórico. A segunda seção apresenta a definição de letramento do PISA em comparação com nossa base teórica e epistemológica apresentada na primeira parte. A terceira seção trata da metodologia utilizada, da geração e da descrição do levantamento dos dados para detectarmos o estado da arte do PISA no Brasil.

LETRAMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O campo dos estudos sobre o letramento no Brasil têm tido cada vez mais espaço. Isso porque as discussões que envolvem a escola, o ensino, a aprendizagem e os sujeitos – historicamente situados – fazem emergir muitos questionamentos e, mais ainda, propostas e alternativas. Nesse momento, intentamos articular a teoria do letramento com as avaliações em larga escala, especificamente, o PISA. Desse modo, apresentaremos reflexões que partem de um olhar que considera que os alunos são constituídos por aspectos sociais e culturais e, ainda, possuem uma relação com a escrita que foi construída em sua trajetória e não somente no contexto escolar.

Partindo de Barton e Hamilton, consideramos o letramento como um conjunto de práticas sociais, que podem ser inferidas a partir dos eventos de letramento, os quais são mediados por textos escritos. Assim, o letramento é uma atividade localizada entre o pensamento e o texto, na interação entre as pessoas e, por isso, é essencialmente social (BARTON; HAMILTON, 2012). Portanto, sabemos que o letramento envolve muito mais do que a decodificação ou o domínio do código. O letramento envolve a atuação do sujeito em situações reais, historicamente situadas, em práticas sociais de contextos específicos e em diferentes domínios da vida (escolar, familiar, religioso etc), a conscientização de um *status quo* e a necessidade de modificá-lo. Em termos de ensino, nossas considerações são consonantes ao exposto por Freire, já que, “no fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores,

transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem” (FREIRE, 2006, p. 60).

Dado o exposto, apresentamos os dois modelos de letramento postulados por Street (1984): modelo autônomo de letramento e modelo ideológico de letramento. Eles representam posicionamentos e abordagens que se encaixam neste ou naquele modelo, caracterizando-os. É mister salientar que não se trata de uma oposição, pois pode ocorrer uma predominância de determinado modelo, permeado com aspectos do outro. Street esclarece que essa distinção se dá no seguinte contexto: “o modelo ideológico do letramento apenas estabelece relações nas suas práticas, a um nível analítico, permitindo que pesquisadores e ativistas reconheçam e descrevam variação, enquanto que o modelo autônomo vê apenas a uniformidade” (STREET, 2003, p. 10). Isto é, essa diferenciação busca estabelecer um referencial metodológico, para fins científicos.

O modelo autônomo de letramento consiste em uma perspectiva que concebe a escrita como algo neutro e imutável. Ou seja, é autônoma por ser independente do social, vista desvinculada do contexto em que ocorre a interação. Desse modo, “[...] o modelo [autônomo] disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais [...]” (STREET, 2003, p. 4). Por conta disso, nessa visão, há uma associação frequente entre domínio da escrita e a ascensão social, em que o primeiro garantiria o segundo. Há, portanto, a crença de que o desenvolvimento do letramento se relaciona

diretamente ao progresso, à civilização, à liberdade individual e à mobilidade social (STREET, 1984, p. 2).

Estudos reconhecem que o referido modelo é prevalente no meio educacional. Quando a escrita é considerada neutra e independente de fatores extralinguísticos, impõe-se uma cultura específica em todos os contextos. Ou seja, elege-se uma concepção “correta” de escrita. Isso vai ao encontro do exposto por Freire, acerca da representação da escola como “a matriz do conhecimento” (FREIRE, 2006, p. 59, grifo do autor). Nesse contexto, o autor critica a ideia de que, “fora da escolarização não há saber ou o saber que existe fora dela é tido como inferior sem que tenha nada que ver com o rigoroso saber do intelectual” (FREIRE, 2006, p. 59). Dessa maneira, o modelo autônomo de letramento se relaciona à visão de escola como “matriz do conhecimento”, a qual pressupõe o letramento escolar como um conhecimento superior aos demais. Giroux aponta ainda que há uma lógica de privação cultural em relação ao analfabetismo, o que pode ser relacionado com o domínio ou não de letramentos específicos (incluindo o escolar).

O importante aqui é que a noção de privação cultural é usada para designar, no sentido negativo, formas de moeda cultural que se apresentam como perturbadoramente incomuns e ameaçadoras quando avaliadas pelo padrão ideológico da cultura dominante relativo ao que deve ser valorizado como história, competência lingüística, experiência de vida e padrões de vida em sociedade (GIROUX, 2011, p. 36-7).

Desse modo, a imposição de uma cultura dominante em todos os

contextos ocorre no modelo autônomo de letramento. Ao pensarmos em um contexto de aplicação de um teste internacional, sabemos que vai ocorrer o apagamento de inúmeros grupos. Isso porque, conforme Giroux apresenta, aspectos específicos são negligenciados quando não correspondem aos padrões valorizados pela ideologia dominante. Assim, ao pensarmos em contextos de ensino, aprendizagem e/ou avaliação que partem desse modelo, teremos uma situação de privilégio de determinado grupo em detrimento dos outros. Ou seja, as relações de poder são determinantes quando da hierarquização das culturas, ideologias e práticas sociais que as envolvem.

Por isso, Street apresenta um modelo alternativo, o modelo ideológico de letramento. Aqui, a consideração do contexto em que o aluno está inserido é imprescindível. Para o ensino nessa perspectiva, é importante salientar que tanto a escrita influencia os grupos sociais como vice-versa. Segundo Street, “as pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimentos em relações sociais podem ser diferentes” (STREET, 2010, p. 37). Portanto, cada grupo ou comunidade terá uma relação única com a escrita, de modo que suas práticas também serão distintas e, por isso, uma prova de abrangência internacional pode causar o apagamento de muitas culturas presentes em vários países e, inclusive, das diversidades que aparecem em um só país, como acontece nas avaliações nacionais em larga escala, conforme já verificado em pesquisa anterior (CASARIL, 2014).

No modelo ideológico de letramento, os aspectos sociais, culturais e ideológicos do sujeito são considerados. Street o define: “o modelo ideológico alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para o outro” (STREET, 2003, p. 4). Nesse caso, a escrita como prática social não fica restrita à decodificação ou às habilidades. O foco é o uso da escrita nas práticas e nos eventos de letramento nos quais o sujeito atua. Assim, um trabalho que parta desse viés busca considerar a trajetória do aluno, considerando suas práticas, suas concepções de leitura e escrita, a atuação nos eventos específicos da comunidade na qual estão inseridos e os domínios em que esses sujeitos transitam. Portanto, a escrita é vista aqui como algo dinâmico, que varia conforme a situação de interação. Nesse caso, “[...] as práticas de letramento [...] são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 2001, p. 21). É justamente por isso que “temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos – não importa quem sejam – estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade” (FREIRE, 2006, p. 27).

Em síntese, assumir o modelo ideológico de letramento em um contexto escolar não é uma tarefa fácil. Para Street, “o desenvolvimento de políticas e o desenho de programas para atender a esse nível de complexidade e ‘necessidade’ é a tarefa mais difícil, e que envolve mais

desafios do que simplesmente ‘entregar’ um pacote de habilidades ‘neutras’ de letramento, através de programas designados de forma centralizada” (STREET, 2003, p. 11). O mesmo vale para as avaliações em larga escala que pressupõem a verificação de habilidades específicas que devem ser desenvolvidas até aquele momento da trajetória escolar. Nessa situação, a imposição de algumas realidades como únicas ou melhores que outras, não só tenta apagar traços dos grupos minoritários como busca oprimi-los, mantendo as relações entre dominados e dominadores ou oprimidos e opressores.

Além da apresentação dos modelos de letramento, há dois conceitos que devem ser rapidamente esclarecidos aqui, os quais são necessários para nossos fins analíticos: eventos de letramento e práticas de letramento. Os eventos de letramento são as ocasiões em que o texto escrito é parte integrante das interações entre os participantes, bem como de seus processos e de suas estratégias de interpretação (HEATH, 1982). Isto é, são atividades em que a escrita tem um papel, uma função. Normalmente há um texto escrito, ou mais de um, central para a atividade. Ou, pode haver uma conversa sobre um texto escrito. Os eventos são episódios observáveis que emergem das práticas e são moldados por elas (BARTON; HAMILTON, 2012).

A partir da noção de eventos, cunhada por Heath (1982), Street (1984) propõe a noção de práticas de letramento. “Quero usar essa noção de *práticas* para me referir a aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles

um padrão. Essa padronização, supomos, carrega significados para os participantes” (STREET, 2010, p. 38, grifo do autor). Para Barton e Hamilton, as práticas são a unidade básica da teoria social do letramento. Isso porque elas são os processos sociais que conectam as pessoas entre si e incluem os conhecimentos compartilhados representados em ideologias e identidades sociais. Dessa maneira, as práticas tomam forma a partir de normas sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, uma vez que prescrevem a possibilidade de produzi-los e ter acesso a eles (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 112-3). Vale destacar que as práticas não são unidades observáveis, pois envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2007, p. 143). Dessa forma, são culturalmente construídas e historicamente situadas. Em resumo, o letramento como prática social se constitui de conjuntos de práticas sociais que podem ser inferidas a partir dos eventos, os quais são mediados por textos escritos. Os conceitos aqui apresentados de modelos, eventos e práticas de letramento servirão como base para comparar com o conceito de letramento apresentado pelo PISA em sua matriz de referência, na próxima seção.

O CONCEITO DE LETRAMENTO NO PISA

A matriz de avaliação de leitura do PISA que utilizamos aqui como referência é a última tradução disponível no site do INEP, correspondente à prova aplicada em 2012. O documento é iniciado com a definição de

letramento em leitura, conforme o proposto pela OCDE: “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). Passemos a uma análise interpretativa da definição da OCDE, refletindo sobre ela juntamente com os conceitos que apresentamos anteriormente, relacionados à perspectiva dos Novos Estudos sobre o Letramento.

O primeiro ponto que gostaríamos de destacar é a utilização da expressão “letramento em leitura”. Essa especificação do letramento nos causa um certo estranhamento, parece-nos que o termo “letramento” é utilizado, de forma reducionista, como “competência” ou “habilidade”, quando, na verdade, trata-se de uma prática social. Indiscutivelmente, as habilidades são necessárias para a realização de uma leitura considerada proficiente em qualquer tipo de texto. Porém, é necessário mais que isso para uma leitura crítica.

Ademais, da forma como está posta, a leitura também é reduzida a uma “capacidade”. Apesar de explicitar a necessidade de “compreender, utilizar, refletir e se envolver com textos escritos”, não nos parece clara a questão da interação, da construção dos sentidos, conforme o exposto por Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego,

[...] a leitura, em textos de diferentes gêneros textuais/discursivos, implica construção de sentidos, o que demanda a participação ativa do sujeito leitor, que empresta o seu conhecimento prévio, agregando-o ao conteúdo veiculado pelo autor de modo a compreender o que está lendo (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 127).

Talvez haja uma sugestão sutil na definição da OCDE, quando fala em “desenvolver seu conhecimento e potencial”, acerca do conhecimento de mundo do leitor, todavia, da maneira como está explicitada, há mais um complemento à “função de atingir uma meta” do que a consideração do conhecimento que o estudante já tem. Mais uma vez, reduz-se tanto o letramento quanto a leitura a um único objetivo ou finalidade. Isso ocorre da mesma maneira no modelo autônomo de letramento exposto por Street, em que o texto escrito é considerado neutro e universal, afinal, o documento é válido para todos os países que participam do exame.

Em síntese, o *letramento autônomo* é praticado principalmente nos bancos escolares, tratando-se de atividades descontextualizadas, assépticas, de leitura e produção de textos escritos, consideradas blocos completos em si mesmas, objetos de ensino padronizados, com prevalência da lógica dos conteúdos. São práticas sem conexão com os contextos de produção de linguagem – sem história – sem conflito, que estão focadas no aprendizado da – norma padrão/culta – língua escrita, privilegiando competências cognitivas individuais, marginalizando ou apagando a historicidade de pessoas que não têm “acesso” a ela, desconsiderando fatores e contextos político-ideológicos e socioeconômicos (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 27-8, grifo dos autores).

Ainda em se tratando do conceito da OCDE, a função de “participar da sociedade” deixa bem clara a dominação de uma sociedade letrada e grafocêntrica em detrimento de outros grupos que não se encaixam nessas características. Esse posicionamento limita e impede a realização do que Giroux apresenta como alfabetização, em sua perspectiva crítica, “[...] compreender os detalhes da vida cotidiana e a gramática social do

concreto mediante as totalidades mais globais da história e do contexto social” (GIROUX, 2011, p. 58). Além disso, a vagueza em “participar da sociedade” implica em não especificar uma participação sócio e historicamente situada, que envolva práticas sociais de contextos em que os sujeitos estão inseridos e quais são as suas necessidades de dominar diferentes práticas que ocorrem em diferentes eventos de letramento, em distintos domínios da vida (BARTON; HAMILTON, 2012).

Um segundo trecho que trazemos da matriz de avaliação de leitura é o que se segue:

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 (INEP¹).

Nesse momento, o modelo autônomo de letramento se sobressai ainda mais, pois o foco está no texto escrito. Há menção ao “conhecimento sobre o mundo”, mas não àquele a que se refere Freire, quando fala da leitura do mundo e da leitura da palavra,

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2006, p. 11).

¹ Disponível para download em: http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-marcos_referenciais

Ao contrário do que expõe Freire, o “letramento em leitura” como é determinado, apresenta mais aspectos linguísticos e estruturais. Obviamente o “conhecimento sobre o mundo” incluirá aspectos extralinguísticos e amplia essa perspectiva de letramento para muitas possibilidades. Todavia, é necessária uma análise mais profunda, que consista no estudo das questões que aparecem no exame, para que possamos afirmar se esse conhecimento a que se refere a matriz envolve as especificidades dos contextos de cada país participante da prova.

Considerando os fragmentos aqui explicitados, é visível que há uma universalização e uma uniformização dos conhecimentos acerca do letramento e da leitura. Não identificamos aspectos do modelo ideológico de letramento, visto que aparecem aspectos no sentido de desconsiderar e promover o apagamento e a opressão de comunidades, contextos e grupos específicos que são esquecidos e não representados em documentos a nível nacional ou internacional. Isso ocorre porque “a linguagem dominante estrutura e regulamenta não só o que deve ser ensinado, mas também como deve ser ensinado e avaliado” (GIROUX, 2011, p. 55).

O ESTADO DA ARTE SOBRE O PISA NO BRASIL

O PISA consiste em uma avaliação de abrangência global. Trata-se de um exame desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o teste é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP). Sua aplicação ocorre a cada três anos, com foco específico em uma das disciplinas avaliadas, quais sejam: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os estudantes avaliados estão na faixa dos 15 anos, por ser a idade do término da escolarização básica na maioria dos países.

Para os fins deste trabalho, realizamos um levantamento das pesquisas publicadas em periódicos brasileiros, acerca do PISA, no período de 2010 a 2015, o qual consistiu em quatro etapas: gerar as listas de periódicos; realizar uma seleção dos periódicos de acordo com suas temáticas; pesquisar, pelas ferramentas de busca, em todos os periódicos selecionados, artigos que tratassem do PISA; leitura e análise dos resumos dos artigos encontrados. Vale destacar que selecionamos toda a lista dos periódicos Qualis A1, A2, B1 e B2, determinados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 2014. Essa foi a primeira etapa efetuada, que consistiu no seguinte resultado:

Qualis	Total de periódicos
A1	48
A2	75
B1	94
B2	105

Tabela 1: Número total de periódicos listados pela CAPES

A lista de periódicos é gerada pela plataforma², a partir do preenchimento das seguintes informações: evento de classificação (última realizada em 2014), área de avaliação (Letras/Linguística) e classificação (A1, A2, B1 e B2). Nosso escopo consiste na área da Linguística Aplicada, com foco em ensino e aprendizagem, observando, portanto, revistas com publicações em Letras/Linguística e algumas, listadas nessa área pela CAPES, com foco em Educação.

The image shows a web interface for searching journals by Qualis. It has a green header with the text 'Periódicos Qualis'. Below it is a white box with the title 'Dados para Consulta'. Inside this box, there are several input fields: 'Evento de Classificação' with a dropdown menu showing 'Qualis 2014'; 'Área de Avaliação' with a dropdown menu showing 'LETRAS / LINGUÍSTICA' and a red 'X' icon; 'ISSN:' with an empty text input field; 'Título:' with an empty text input field; and 'Classificação:' with a dropdown menu showing '-- SELECIONE --'. There are also two buttons at the bottom: 'Consultar' and 'Cancelar'.

Imagem 1: Ferramenta de busca dos periódicos por Qualis

Após essa seleção, realizada pela própria plataforma, iniciamos um novo processo para filtrar os periódicos selecionados. Primeiramente, restringimo-nos aos periódicos virtuais. Dessa maneira, eliminamos todos os listados que apresentavam apenas a versão impressa. Passamos, então, à

²<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGerPeriodicos.jsf>

verificação do foco e do escopo de cada uma das revistas e, todas as que restringiam as suas publicações a outras áreas, como: literatura, tradução, neurociência, fonoaudiologia, psicologia, filosofia, história, comunicação, ciências humanas, entre outros, foram retiradas. Ou seja, delimitamos as publicações em Letras/Linguística e Educação. Como nosso objetivo é a verificação das publicações no Brasil, foram excluídos, ainda, os periódicos estrangeiros. Após esse mapeamento, obtivemos um novo *corpus* a ser analisado:

Qualis	Periódicos selecionados
A1	21
A2	25
B1	28
B2	28

Tabela 2: Número de periódicos selecionados para a análise

Considerando os periódicos selecionados, realizamos a terceira etapa do mapeamento. No *site* de cada uma das revistas, a partir da ferramenta de busca disponibilizada por cada uma delas ou pelo acesso à publicação integral, procedemos a busca a partir dos termos “PISA” e “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes”, no período de 2010 a 2015. Os resultados encontrados estão expostos no Quadro 3 (abaixo), considerando o número de periódicos em que a busca foi realizada, separados por qualis, e o número total de artigos encontrados, por ano, em cada uma das classificações.

Qualis	Periódicos selecionados	2010	2011	2012	2013	2014	2015
A1	21	-	-	-	-	-	-
A2	25	-	-	1	-	-	2
B1	28	1	-	1	1	1	-
B2	28	-	-	1	-	-	-

Tabela 3: Número de artigos encontrados, por ano, na busca a partir dos termos “PISA” e “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes”

Assim, observamos a seguinte configuração:

Qualis	Periódicos selecionados	Artigos sobre o PISA
A1	21	-
A2	25	3
B1	28	4
B2	28	1
TOTAL	102	8

Tabela 4: Número total de artigos encontrados na busca a partir dos termos “PISA” e “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes”

Dados os resultados, é inquestionável a necessidade de desenvolvimento de estudos e pesquisas acerca do PISA no Brasil, pois, de 102 periódicos consultados, encontramos apenas oito artigos que têm o PISA como objeto de pesquisa. Essa avaliação é aplicada em aproximadamente 65, possibilitando análises comparativas dos resultados. Porém, vale destacar que esse tipo de comparação tem uma tendência reducionista, afinal, o sistema educacional pode ser muito destoante de um país para o outro, além dos aspectos históricos, ideológicos, políticos e sociais. Dessa maneira, o resultado é contingente, pois os sistemas de ensino que convergem com os pressupostos teóricos do exame têm a

possibilidade de obter melhores índices, o que não garante um real domínio superior ou inferior em leitura. Por conta disso, consideramos fundamental a discussão acerca do conceito de letramento do PISA, a qual será desenvolvida na próxima seção.

Mas, antes de passarmos aos conceitos de letramento, baseados no Novos Estudos sobre o Letramento e nas concepções apresentadas pelo PISA, realizamos uma análise interpretativa dos resumos dos trabalhos encontrados, a fim de reconhecer os objetivos que norteiam as pesquisas já realizadas. Desse modo, podemos constatar as temáticas acerca do exame atualmente, envolvendo a estruturação, organização e aplicação dessa avaliação internacional. Apresentamos, então, abaixo, a lista dos artigos encontrados nos periódicos qualis A1, A2, B1 e B2, seus títulos e seus objetivos.

Qualis	Ano	Periódico	Artigo	Objetivo(s)
A1	-	-	-	-
A2	2012	Fórum Linguístico	As habilidades de leitura avaliadas pelo PISA e pela Prova Brasil: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa	“[...] descrever as principais características da avaliação de leitura do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA – e compará-las às da Prova Brasil” (LOPES-ROSSI; PAULA, 2012, p. 34).
	2015	Domínios de lingu@gem	Compreensão leitora: um discurso, várias vozes, um sentido	Colaborar com a discussão da permanência de uma lacuna, comprovada pelos dados do PISA 2012: a falta da habilidade compreensiva para ler.
	2015	Letras & Letras	Formação de professores: estágio supervisionado e a prática docente em aulas de português	“Este artigo tem por objetivo mostrar que os relatórios de estágio supervisionado, elaborados por alunos de licenciatura em português, constituem uma fonte potencial de pesquisa aos interessados na melhoria

				do ensino de leitura e escrita no nível básico” (RAMOS, 2015); parte-se do cenário da classificação dos estudantes no PISA, tendo como foco a implicação na formação dos professores dos cursos de Letras.
B1	2010	Revista Brasileira de Educação	Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman	“O presente estudo tem como objetivo avaliar os méritos relativos dessas abordagens sociológicas [Bourdieu e Coleman], explorar o potencial explicativo do capital econômico, social e cultural na análise do desempenho educacional e analisar os efeitos das diferentes formas de capital e de sua mobilização familiar sobre o desempenho em leitura dos estudantes brasileiros participantes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado em 2000” (BONAMINO <i>et al</i> , 2010).
	2012	Intersecções	Pesquisa sobre leitura no Ensino Fundamental	“[...] fazer um diagnóstico do desempenho em leitura de estudantes de 6º ano do Ensino Fundamental, a partir de avaliação elaborada com base no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), para examinar a compreensão leitora e as capacidades de recuperação de informações, interpretação, reflexão e inferência” (SCHARDOSIM; SOUZA, 2012).
	2013	Educação	La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA ³	“El foco de la investigación es determinar el fundamento teórico de la competencia lectora según PISA e identificar sus principales distanciamientos y tensiones frente la teoría lectora de Freire” (CAVIEDES, 2013).
	2014	Intersecções	Resultados de una investigación en lectura en el nivel primario ⁴	“O objetivo foi realizar um diagnóstico da competência em leitura deste grupo [estudantes brasileiros de 6º ano de uma escola pública de Santa Catarina]. Para isso, a investigadora desenvolveu um teste de compreensão em leitura com base no instrumento de avaliação do PISA (OECD, 2002) e nas teorias da psicolinguística (SCLIAR-CABRAL, 1991; 2003; 2010;

³ Artigo publicado em periódico brasileiro em língua espanhola.

⁴ Artigo publicado em periódico brasileiro em língua portuguesa. Apresenta resumo em língua portuguesa.

				SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011) (SCHARDOSIM; SCLIAR-CABRAL, 2014).
B2	2012	Polifonia	Portugal e Brasil: letramento e ensino de leitura	“[...] um estudo em que se investigou o ensino da leitura no Brasil e em Portugal, entre professores de língua portuguesa do 9º ano de escolaridade, na tentativa de caracterizar as estratégias que são tidas em conta no desenvolvimento de competências de letramento, nomeadamente para o desenvolvimento da compreensão na leitura” (CARVALHO; COSTA e SOUSA, 2012). Esse estudo foi desenvolvido a partir de dados do PISA e das concepções dos professores sobre ensino de leitura e letramento, estratégias de leitura e seus conhecimentos sobre o PISA.

Quadro 1: Artigos sobre o PISA, seus títulos e objetivos

De acordo com o quadro acima, dos oito trabalhos que têm o PISA como objeto de pesquisa, seis deles apontam para o foco na leitura ou na compreensão leitora. Vale destacar, entretanto, que partem de bases epistemológicas distintas e possuem, também, objetivos distintos. Todavia, as questões acerca da leitura e dos resultados insatisfatórios são as mais recorrentes, justamente pelo fato de o PISA ter como objetivo principal em Língua Portuguesa a avaliação da leitura.

Apenas dois trabalhos destoaram da temática mais presente. Um deles que apresenta uma perspectiva sociológica e busca identificar as formas de capital no desempenho escolar e o outro que pretende analisar os relatórios de estágio de professores em formação, partindo de dados do PISA. Ambos tratam de abordagens muito interessantes, que se utilizam dos dados da avaliação internacional para pesquisar contextos não imediatos, como a questão da leitura.

Destacamos aqui que dois artigos nos chamaram mais atenção: “La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA” e “Portugal e Brasil: letramento e ensino de leitura”. O primeiro por ir ao encontro de nossa base epistemológica, com vistas à leitura na perspectiva freiriana e o segundo por ser o único dos oito trabalhos que apresentou a preocupação com o conceito de letramento e, não só com o conceito de leitura.

Consideramos fundamental a identificação do conceito de letramento proposta pelo PISA. É indiscutível que o conceito de leitura seja estudado e desenvolvido, porém, outras definições substanciais permeiam os documentos norteadores e influenciam diretamente na elaboração das provas. Logo, isso recai no contexto escolar, na formação dos professores, no conteúdo programático e no desempenho dos alunos. Desse modo, concluímos que as pesquisas acerca do PISA no Brasil ainda estão incipientes. São necessários, portanto, estudos mais aprofundados não só do conceito de letramento como introduzimos aqui na segunda seção, mas de outras concepções que emergem da matriz de avaliação e intervêm diretamente nos resultados desse exame.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido a partir de dois propósitos: o conceito de letramento do PISA e o estado da arte do PISA nos periódicos brasileiros. Isso porque a dimensão internacional do exame, além da

repercussão de seus resultados na mídia, exige um olhar mais cuidadoso a respeito de sua constituição, organização e aplicação.

Para explanar nossa primeira questão, partimos das bases dos Novos Estudos sobre o Letramento, cunhadas por Street (1984, 2003, 2010); Barton e Hamilton (2012) e Heath (1982). A partir dos conceitos de modelo autônomo e ideológico, bem como de práticas e eventos de letramento, buscamos analisar interpretativamente o conceito de letramento apresentado pela matriz de avaliação de leitura do PISA. Constatamos uma prevalência do modelo autônomo de letramento, o qual desconsidera as práticas e eventos aos quais os sujeitos possam estar envolvidos em seus contextos específicos, priorizando uma perspectiva universal.

Quanto à nossa segunda questão, a qual envolvia o mapeamento dos periódicos Qualis A1, A2, B1 e B2, para averiguar o estado da arte dos trabalhos que possuem o PISA como objeto de pesquisa, lançamos mão da plataforma virtual Sucupira para o acesso às listas e, a seguir, utilizamos as plataformas de busca disponibilizadas por cada periódico, por meio dos termos “PISA” e “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes”.

Percebemos que, além de a perspectiva de letramento do referido exame privilegiar os grupos dominantes, as pesquisas realizadas acerca do tema são insuficientes. Faz-se urgente o desenvolvimento de trabalhos que tenham o PISA como foco principal, dada a sua relevância internacional, sua influência nas políticas públicas, no contexto escolar e na formação de professores. Reiteramos, essas e mais possibilidades para desenvolvimento futuro, a fim de contribuir para a representação daqueles que são apagados

e para o empoderamento daqueles que são oprimidos, afinal, segundo Freire “os programas de alfabetização em geral [ouso adicionar as avaliações em larga escala aqui] oferecem ao povo o acesso a um discurso predeterminado e preestabelecido, enquanto silenciam sua própria voz, a qual deve ser amplificada na reinvenção da nova sociedade com a qual eu sonho” (FREIRE, 2011, p. 91).

REFERÊNCIAS

BALTAR, M.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; ZANDOMENEGO, D. *Leitura e produção textual acadêmica I*. Florianópolis : LLE/CCE/UFSC, 2011.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In.: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M. y AMES, P. (Eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales em el Perú, 2004, p. 109-139.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Understanding literacy as social practice. *Local Literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 2012.

BARTON, D.; HAMILTON, M; IVANIC, R. Literacy as social practice. In.: STREET, B.; LEFSTEIN, A. *Literacy: an advanced resource book*. Routledge, 2007. p. 142- 150.

BONAMINO, A. *et al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45 set./dez. 2010, p. 487-499.

CARVALHO, C.; COSTA e SOUSA, O. Portugal e Brasil: letramento e ensino de leitura. *Polifonia*, v.19, n.25, jan./jul., 2012, p.181-196.

CASARIL, Marina. *Prova Brasil: uma reflexão sobre a concepção de letramento*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, 2014.

CAVIEDES, J. F. R. La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educación*, v. 36, n. 2, maio/ago. 2013, p. 223-231.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, H. Introdução IN: FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: *Lang. Soc. II*. Cambridge University Press, 1982, p. 49-76.

<http://portal.inep.gov.br>

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>

<http://www.oecd.org/pisa/>

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LOPES-ROSSI, M. A. G.; PAULA, O. de. As habilidades de leitura avaliadas pelo PISA e pela Prova Brasil: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa. *Fórum Linguístico*, v. 9, n. 1, jan./mar. 2012, p. 34-46.

NIEDERAUER, C. M. Compreensão leitora: um discurso, várias vozes, um sentido. *Domínios de lingu@gem*, v. 9, n. 1, jan/mar. 2015, p. 253-267.

RAMOS, J. M. Formação de professores: estágio supervisionado e a prática docente em aulas de português. *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, jul./dez. 2015, p. 120-131.

SCHARDOSIM, C. R.; SOUZA, A. C. Pesquisa sobre leitura no Ensino Fundamental. *Intersecções*, Ed. 8, Ano 5, n. 2, nov. 2012, p. 302-319.

SCHARDOSIM, C. R.; SCLiar-CABRAL, L. Resultados de una investigación en lectura en el nivel primario. *Intersecções*, Ed. 13, Ano 7, n. 2 – maio/2014, p. 243-254.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In.: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editoria UFMG, 2010, p. 33-53.

_____. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Teleconferência Unesco Brasil sobre “Letramento e Diversidade”, outubro de 2003.

_____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.