

O PISA

Olhares cruzados Brasil-França sobre uma
abordagem internacional da avaliação da leitura

Juliana Alves Assis

Daniel Bart
(Organizadores)

O PISA

Olhares cruzados Brasil-França sobre uma
abordagem internacional da avaliação da leitura

Juliana Alves Assis

Daniel Bart
(Organizadores)

© 2023 Os autores.

Todos os direitos reservados pela Editora PUC Minas. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida sem a autorização prévia da Editora.



PUC Minas

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Grão-chanceler: Dom Walmor Oliveira de Azevedo

Reitor: Professor Dr. Pe. Luís Henrique Eloy e Silva

Pró-reitor de Pesquisa e de Pós-graduação: Sérgio de Moraes Hanriot

EDITORA PUC MINAS



**editora
PUC Minas**

Direção e coordenação editorial: Mariana Teixeira de Carvalho Moura

Comercial: Paulo Vítor de Castro Carvalho

Conselho editorial: Alberico Alves da Silva Filho, Conrado Moreira Mendes, Édil Carvalho Guedes Filho, Eliane Scheid Gazire, Ester Eliane Jeunon, Flávio de Jesus Resende, Javier

Alberto Vadell, Leonardo César Souza Ramos, Lucas de Alvarenga Gontijo, Márcia Stengel, Pedro Paiva Brito, Rodrigo Coppe Caldeira, Rodrigo Villamarim Soares, Sérgio de Moraes Hanriot.

CESPUC: Centro de Estudos Luso-Afro-Brasileiros

Coordenadora: Raquel Beatriz Junqueira Guimarães

Projeto gráfico e diagramação: Jefferson U. de A. Medeiros

Imagem da Capa: Flatart no freepik.com

Capa: Jefferson U. de A. Medeiros

Revisão: Patrícia Falcão

CESPUC - MG
CENTRO DE ESTUDOS
LUSO-AFRO-BRASILEIROS
DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Editora PUC Minas: Rua Dom José Gaspar, 500 – prédio 6/subsolo 3 – Coração Eucarístico - 30535-901 • Belo Horizonte • Minas Gerais • Brasil Tel.: (31) 3319.4271 • editora@pucminas.br • www.pucminas.br/editora

CESPUC - PUC MINAS: Av. Dom José Gaspar, 500 • Coração Eucarístico CEP: 30535-901 • Belo Horizonte • Minas Gerais • Brasil Tel.: (31) 3319.4368 • cespuc@pucminas.br • <https://www.pucminas.br/cespuc>

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

P674

O PISA [recurso eletrônico]: olhares cruzados Brasil-França sobre uma abordagem internacional da avaliação da leitura / organizadores: Juliana Alves Assis, Daniel Bart. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2023.

E-book (331p. : il.)

ISBN: 978-65-88547-46-5

1. Programa Internacional de Avaliação de Alunos. 2. Testes e medidas educacionais. 3. Educação baseada na competência. 4. Rendimento escolar - Avaliação. 5. Avaliação educacional. 6. Leitura - Testes de aptidão. 7. Educação e Estado. I. Assis, Juliana Alves. II. Bart, Daniel. III. Título.

CDU: 82.091

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Marques de Souza e Silva - CRB 6/2086

ISBN: 978-65-88547-46-5

O PISA: olhares cruzados Brasil-França sobre uma abordagem internacional da avaliação da leitura

Juliana Alves Assis
Daniel Bart
(Organizadores)

CESPUC - MG
CENTRO DE ESTUDOS
LUSO-AFRO-BRASILEIROS
DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS

 **CAMÕES**
INSTITUTO
DA COOPERAÇÃO
E DA LÍNGUA
PORTUGAL
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS


editora
PUC Minas

Belo Horizonte
2023

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Régis Malet 9

APRESENTAÇÃO

O PISA: olhares cruzados Brasil-França sobre uma abordagem internacional da avaliação da leitura

Juliana Alves Assis e Daniel Bart 24

CAPÍTULOS

Um peso e várias medidas: uma análise global da avaliação de leitura do PISA em comparação com o SAEB

Ada Magaly Matias Brasileiro, Daniela de Faria Prado e Lillian Gonçalves de Melo 67

O PISA, o ENEM e a leitura literária

Raquel Beatriz Junqueira Guimarães e Ivete Lara Camargos Walty 97

A tarefa de correção de questões de leitura do PISA: pontos de vista de professores do Brasil e da França

Juliana Alves Assis e Ada Magaly Matias Brasileiro 134

O PISA entre práticas e concepções docentes: uma confrontação de discursos

Daniel Bart, Bertrand Daunay e Adilson Ribeiro de Oliveira..... 165

Sentidos e posições discursivas em dizeres de professores e do PISA em discursos sobre a leitura

*Robson Figueiredo Brito, Fernanda Zilli do Nascimento,
Kariny Cristina de Souza e Jane Quintiliano Guimarães Silva* 199

O teste do PISA em questão: o que dizem as respostas dos estudantes no Brasil e na França

Ana Paula Martins Corrêa Bovo e Sérgio de Freitas Oliveira 228

Sobre textos, leituras e leitores – o que revelam as interpretações de “Macondo” no exame do PISA no Brasil e na França?

Eliane Geralda da Silva Fonseca, Maria Angela Paulino Teixeira Lopes e Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues 252

O olhar de professores brasileiros e franceses sobre o PISA: convergências e diferenças

Viviane Raposo Pimenta e Sibely Oliveira Silva 283

POSFÁCIO

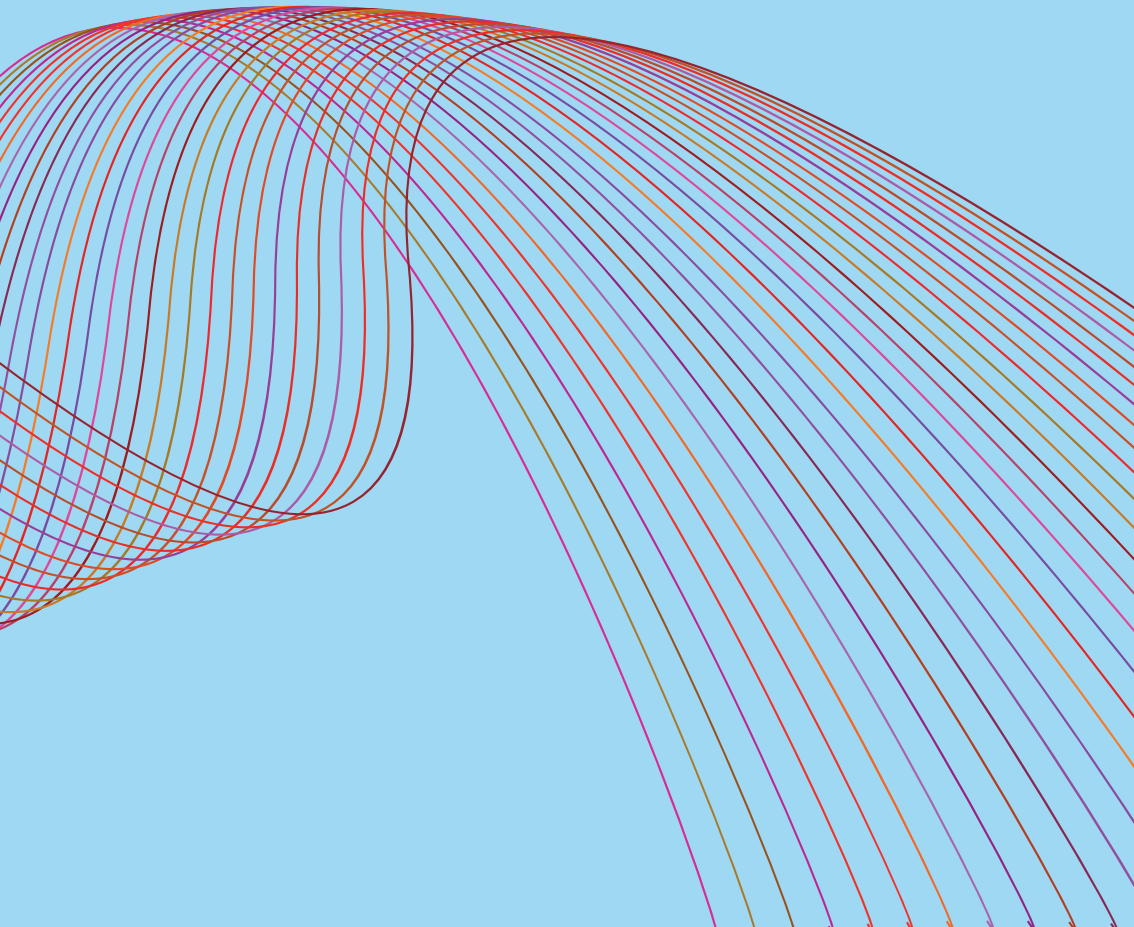
A prova do PISA: vitrine de um sistema de avaliação internacional do rendimento escolar?

Carlos Roberto Jamil Cury 312

SOBRE OS ORGANIZADORES, AUTORES E TRADUTOR

..... 322

PREFÁCIO



Prefácio

Régis Malet¹

Desde a criação do PISA, inúmeros textos de orientação crítica, metodológica, didática, linguística ou sociológica têm proporcionado valioso apoio conceitual para um melhor entendimento das condições, motivações e efeitos da avaliação da compreensão de texto, do letramento ou da cultura científica. As contribuições reunidas no livro organizado por Juliana Alves Assis e Daniel Bart são marcos igualmente valiosos nesses aspectos, de modo que este livro, muito bem recebido em sua versão em francês, vem alimentar ainda mais esse campo de pesquisa por definição internacional, e estamos muito satisfeitos que seja agora acessível aos leitores de língua portuguesa.

Além de seus componentes epistêmicos, metodológicos e teóricos, as questões relacionadas aos produtos do PISA são igualmente sociais, democráticas e políticas. De onde vem o PISA e como ele questiona a educação em suas dimensões democrática e social? Propõe-se, no início deste belo livro, apreender e ressituar o PISA em seu contexto histórico, durante o longo período de internacionalização da educação, considerando o que esse programa faz – por seus objetos e usos – à própria ideia de educação como projeto social e à ação pública em educação.

Os processos de expansão da estruturação da ação pública na educação e as narrativas nacionais que moldaram essa estruturação são ao mesmo tempo idiossincráticos e fortemente ligados (MALET, 2005; SCHRIEWER, 2000; STEINER-KHAMSI, 2004). O que caracteriza a vitalidade das narrativas dominantes no campo das políticas públicas é a sua capacidade de circulação e imposição,

¹ Tradução de Celso Fraga da Fonseca.

através do que identificamos (MALET, 2022a) ao remobilizar o conceito proposto por Laurent Thévenot de “regimes de justificação”, que se referem ao que ele chama de “gramática do bem comum” (THÉVENOT, 2006). São, de fato, regimes assim que as políticas públicas mobilizam, de forma mais ou menos explícita, para justificar as escolhas de orientação do conhecimento e de distribuição dos bens educacionais, ou seja, a ação pública na educação (VERDIER, 2008).

O caráter “epidemiológico” das políticas educacionais contemporâneas sob influência econômica (STEINER-KHAMSI, 2004), pode ser visto nas orientações políticas das principais organizações internacionais, que têm desempenhado um importante papel nesse movimento, e têm defendido uma educação que seja ao mesmo tempo individualista, competitiva, performática e inclusiva.

Esse projeto defende uma agenda econômica e política fundada em sociedades do conhecimento características do capitalismo pós-industrial (BELL, 1973; DRUCKER, 1993), sobre as teorias do capital humano, que têm prevalecido em todo o mundo há várias décadas (BECKER, 2002). Uma das consequências dessa concepção capitalista, literalmente, é que, sob várias formas, dependendo do país, a ação pública tem focado no indivíduo, seu capital de educação, de realização, através da forma educacional do capital, ou seja, a realização de habilidades que qualificarão sua empregabilidade.

Para compreender como essa narrativa do capital humano se espalhou de forma generalizada a partir dos países (anglo-saxões) que a promoveram, em um movimento de dominação por um regime de justificação competitiva e de mercado globalizado (MALET; BAOCUN, 2021), é necessário considerar tal processo de difusão global em sua evolução, para entender melhor como ela gradualmente sufocou, pela razão econômica, tradições educacionais

marcadas por convenções narrativas alternativas, mais sociais do que individualistas, mais progressistas do que performáticas, e que, no entanto, agora integram esse paradigma capitalista, e o negam no mesmo movimento.

Vários períodos podem ser identificados nesse processo de internacionalização da educação (MALET, 2005; 2022a), que é também uma questão de ordem geopolítica e que estabelece regimes de justificação da ação pública na educação que são diversamente convergentes.

O primeiro período dizia respeito à construção dos estados-nação ao longo do século XIX: empréstimos, transferências, circulação de ideias e modelos de educação estão funcionando nessa fase decisiva da construção da oferta de educação pública, na Europa e fora dela. A educação comparada documentou ricamente esse primeiro movimento mundial de internacionalização, no momento em que os estados modernos estavam sendo construídos e se apoiavam para sua edificação na educação pública (MEYER *et al.*, 1997; BOLI; RAMIREZ, 1986; SCHRIEWER, 2000). A internacionalização está, assim, funcionando desde o século XIX com uma circulação dos saberes, modelos e práticas na construção das instituições públicas nacionais, incluindo, claro, as instituições de ensino. No processo de globalização da educação do século XIX, esta ocupa uma função-chave, e sabe-se também como aí se enraíza uma concepção pré-histórica do “desenvolvimento”, legível na relação que as nações europeias mantiveram com outras – tornadas colônias ou protetorados – e nas relações de interdependência que já se foram estabelecendo no plano do desenvolvimento da oferta de educação. De fato, os estados-nação já continham então, por esse movimento de extensão, as sementes de sua própria superação.

Um segundo grande momento na internacionalização da educação pôde ser reconhecido como o do transnacionalismo cooperativo ou internacionalismo educacional (DROUX; HOFSTETTER, 2015 e 2020; HOFSTETTER; DROUX; CHRISTIAN, 2020). Pacifista em seus fundamentos, foi notadamente promovido sob o impulso do Bureau International d'Education (BIE), criado em 1925, e daquele que foi seu diretor por quase quarenta anos, Jean Piaget, que fez dele uma encruzilhada do pensamento internacionalista e pacifista, levando-o do estatuto de associação militante pela paz e cooperação entre os povos ao de organismo intergovernamental, a que aderiram muitos países desde a década de 1930 (DROUX; HOFSTETTER, 2019). Esse movimento desenha nada menos que as premissas do que serão após a Segunda Guerra Mundial as grandes organizações internacionais – a UNESCO é fundada em 45, e o BIE será ligado a ela, tendo de fato a inspirado. Esse internacionalismo educacional sinaliza a superação do naciocentrismo e do nacionalismo metodológico (BECK, 2000; CHERNILO, 2007; WALLERSTEIN, 1991), em seu caráter de fechamento e em sua dimensão potencialmente essencialista e belicosa, preferindo a afirmação das virtudes pacificadoras da cooperação internacional.

Testemunhamos então o desenvolvimento de novas causas que transmitem uma certa ideia da criança e do homem. A cooperação é promovida como forma pedagógica privilegiada, em conexão com os movimentos da nova educação (Montessori acompanha o BIE desde sua criação ao lado de Jean Piaget); a educação comparativa se desenvolve (o pedagogo e comparatista alemão Wilhelm Flitner é um companheiro de estrada do BIE): cooperação, mobilidade, intercâmbios, promoção de línguas, pacifismo, educação para a paz, direitos humanos; os estatutos do BIE desde 1925 valorizam esse “Espírito de Genebra” (território neutro), defendendo um “espírito

de cooperação internacional [...] neutralidade do ponto de vista político, nacional, filosófico e confessional [...] o BIE trabalha em espírito estritamente científico e objetivo” (Estatutos de 1925; cf. DROUX; HOFSTETTER, 2020). O internacionalismo na educação constitui, assim, uma resposta transnacional aos nacionalismos, bem como às suas formas de organização desde o fim da Primeira Guerra Mundial (que viu nascer a Liga das Nações), também trabalhando no período entre guerras com todas as nações, independentemente dos regimes políticos.

Ao construir um mapa das aspirações mundiais da educação pública, tomando o cuidado de não interferir nas prerrogativas dos estados-nação e visando à aproximação entre os povos para construir o que Piaget identifica (1931) como “solidariedade interna” e “unidade na diversidade”, o BIE lança as bases tanto de grandes organizações internacionais como a UNESCO, quanto da ideia europeia, a partir da qual ele formula, desde a década de 1930, a ambição de criar uma unidade na diversidade cultural e linguística que compõe a Europa.

No período entreguerras, o trabalho realizado no âmbito do BIE de Genebra atesta novas causas que, em seguida, se desdobrarão sob a bandeira da UNESCO: o direito das populações jovens a uma pedagogia adaptada e a uma cultura popular; justiça escolar; educação para a paz e para o pensamento crítico; melhoria nas condições de trabalho e na formação dos professores.

A superação do BIE que se prepara durante a Segunda Guerra Mundial levou, em 1943, ao projeto de uma “Nova Autoridade Mundial de Educação”, Piaget e os militantes da cooperação internacional em educação, antecipando a criação da UNESCO em 1945, no seio da qual procurarão garantir um lugar duradouro para o BIE. Com a criação da UNESCO, este se torna, de fato, a ferramenta científica e especializada de uma organização internacional

completamente nova dedicada à educação e à cultura, traçando uma abordagem universal para a educação e o desenvolvimento, e estabelecendo o direito universal à educação. Nesse contexto, o BIE protege sua independência, a promoção de valores de cooperação e paz, e continua na UNESCO seu trabalho de capitalizar os saberes, modelos e práticas de educação no mundo.

O terceiro momento de internacionalização da educação é decisivo para a compreensão do desenvolvimento de avaliações internacionais como o PISA. Esse é um ponto de virada que ocorreu durante a década de 1960 e que levou gradualmente do internacionalismo educacional baseado na cooperação internacional, conduzido pela UNESCO e pelo BIE, ao pragmatismo e ao intervencionismo global promovido pela OCDE, sob o impulso dos Estados Unidos da América, e que progressivamente levará a uma desnacionalização e mesmo a uma privatização da educação pública, processo que ainda está em curso e do qual o PISA é um instrumento essencial. Para compreender esse momento da história da internacionalização da educação, é preciso conceber que as relações de força geopolíticas do pós-guerra são o fruto de crescentes interações entre os membros de uma “internacional elitista”, que reúne atores com perfis e interesses heterogêneos, e que compõe a rede de escolas internacionais, particularmente implantada na Suíça e nos Estados Unidos, fundando uma rede escolar que se desenvolve e floresce para além das nações e das “educações nacionais” (DUGONJIC-RODWIN, 2022).

No plano institucional, o ponto de inflexão em direção a uma reconfiguração dos interesses da internacionalização da educação se situa nos anos 1950, com a criação do UNESCO Institut for Lifelong Learning (UIL), em 1952. A partir desse acréscimo ao BIE do concurso técnico de novas ferramentas de estudo e avaliação, são realizados

levantamentos em larga escala no âmbito da UNESCO, estudos de orientação mais econômicos, pragmáticos e intervencionistas do que os produzidos no período anterior em um ideal pacificador e universalista de produção de conhecimentos sobre educação. A partir daí, são produzidas contribuições anuais sobre a alfabetização (1954), os efeitos da repetição (1955), a avaliação da aprendizagem e os programas de avaliação (1956), os instrumentos de avaliação (1957), a avaliação da aprendizagem por disciplinas fundamentais comparadas (1958), etc. De fato, as produções do UIL, por sua dimensão de medição, avaliação e recomendação, fazem parte de um processo, iniciado na década de 1950, de desconstrução dos monopólios estatais dos sistemas de ensino modernos.

Rompendo ainda mais fortemente com o projeto cultural, universal e patrimonial da UNESCO, no início da década de 1960, o acentuado interesse dos Estados Unidos pela implementação de um programa internacional de avaliação dos sistemas educacionais, tendo como pano de fundo a Guerra Fria entre os modelos capitalista e comunista de sociedades, dos quais a educação constitui um elemento-chave, levou à criação da IEA (International Association for the Evaluation on Educational Achievement). Se, na época de sua criação, em 1958, a IEA é o monopólio da comunidade de pesquisadores em avaliação (BAYE, 2001), que haviam se estabelecido na UNESCO, muito rapidamente a IEA e o desenvolvimento de avaliações em educação é colocado a serviço da OCDE, seguindo por definição uma orientação econômica que levará o PIRLS (avaliação internacional organizada pela IEA sobre as habilidades de leitura dos alunos ao final do ensino fundamental I) a se enriquecer e gradualmente a se transformar no PISA, que então implanta novas ferramentas por meio de avaliações comparativas baseadas em indicadores de direção (INES), dentro da OCDE (o PISA & o TIMMS para o ensino escolar).

Convém ressaltar, para apoiar a dimensão política e ideológica desse movimento de tomada de controle da internacionalização da educação por razões econômicas, que, desde a sua criação, na década de 1960, essa confederação de Estados reunidos no âmbito da OCDE nunca acolherá como membros a URSS ou a China. Essa adesão somente foi prevista no âmbito de uma promessa de conversão à economia de mercado na virada dos anos 2000: para a Federação Russa, a adesão se deu em 1998; quanto à China, é apenas no âmbito de um acordo de cooperação trabalhista e de intercâmbio, como é também o caso do Brasil, que ainda não é membro, que uma parceria foi estabelecida desde 2007, no âmbito de um Centro de Cooperação com o não membro. Assim, enquanto a OCDE tem 38 membros, as avaliações do PISA envolvem hoje 70 países participantes, membros e não membros, convidados a partilhar os valores do capital humano que, teórica e ideologicamente, orientam o programa de avaliação dos sistemas de educação da OCDE.

Trata-se de uma forma de lembrar que o PISA é um instrumento de orientação ideológica das políticas públicas num contexto de questões geopolíticas e territoriais, uma vez que o programa diz respeito apenas aos países “ricos” e que são partes interessadas em uma economia capitalista globalizada.

Se esses três períodos de internacionalização da educação se afiguram aqui tão distintos a ponto de se contradizerem, dadas as orientações ideológicas que parecem estar em oposição na concepção que promovem da internacionalização na educação, compreendamos que elas estão ligadas por relações mais porosas do que parecem, talvez. Assim, as ferramentas conceituais implantadas desde o movimento internacionalista do período entreguerras, em torno das noções de educação para a paz, de cidadania mundial ou, posteriormente, de educação para o desenvolvimento, estruturam

um léxico internacionalista ao mesmo tempo em que desenham as fronteiras, por exemplo, com o movimento terceiro-mundista da década de 1970. Este encontrará, tanto no âmbito da UNESCO, que o viu florescer, quanto no espaço europeu, o da OCDE e mesmo o das Nações Unidas (em sua Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Cúpula da Terra, de junho de 1992, depois a do Rio, etc.), uma renovação. As formas de promoção desse léxico internacionalista convergiram fortemente ao longo das décadas seguintes, durante as quais o paradigma da sustentabilidade foi implantado em todas as instituições e organizações internacionais e, aplicado aos sistemas educativos, tornou-se a educação para o desenvolvimento sustentável.

Quer no contexto europeu, quer, no caso do PISA, das competências promovidas no âmbito das recomendações da OCDE, essas competências “globais”, como a educação para o desenvolvimento sustentável, tornam-se chaves para o aprendizado da cidadania, com o PISA integrando gradualmente em seu programa ferramentas de avaliação dessas competências, resultantes de uma cidadania ativa, do engajamento, da participação cívica e do bem-estar.

O foco muito forte no indivíduo e no desenvolvimento de seu capital de educabilidade, mensurado pelo PISA, orienta o propósito do investimento em educação em uma concepção capitalista-liberal interindividual e internacional, tanto no plano das concepções no trabalho de realização dos indivíduos, quanto do ganho para a comunidade em que são chamados a se inscrever (MALET; GARNIER, 2021; MALET, 2021, 2022b). O campo de aplicação desse poderoso paradigma educacional capitalista vai muito além da esfera educacional e de treinamento, para desenhar uma concepção tácita da qualidade, do sucesso e da realização profissionais e

peçoais, concepção que se baseia fortemente em valores, mesmo que essa concepção, centrada nas necessidades de ambientes sociais e econômicos habitados por indivíduos adaptáveis e eficientes para além de suas meras habilidades técnicas, está implícito.

Pode-se concluir, a partir disso, que a abordagem dominante das políticas educacionais contemporâneas é, ao mesmo tempo, individualizadora, competitiva e adaptativa, e não muito fracamente social, nem em sua inspiração nem em seu horizonte. Essa difusão quase epidemiológica das políticas educacionais contemporâneas sob controle econômico, que, por essa razão capitalista, se impõe a elas, fragiliza as sociedades nacionais em sua capacidade de se projetarem para si próprias.

A questão é democrática e é relevante. De fato, pode uma educação pública inspirada em teorias do capital humano ser seriamente considerada no contexto de um projeto de educação democrática sem indexar currículos relacionados a condições e recursos (culturais, sociais, econômicos, territoriais) ou a competências (de projeto, de mobilidade ocupacional, social e territorial)?

Qualidades como iniciativa, autonomia, criatividade, engajamento, gestão de ambientes e de problemas complexos, indiscutivelmente relevantes na preparação para ambientes profissionais fluidos, não são igualmente partilhadas socialmente. Isso não pode ser ignorado em termos de sua avaliação, mas também em termos sociais, curriculares, pedagógicos e didáticos, com o risco de aumentar ainda mais as desigualdades, que são construídas em primeiro lugar na e pela educação e formação.

Ora, a desnacionalização da ação pública na educação e sua privatização em curso, conforme delineado pela governança global

da educação, da qual o PISA se tornou a figura quase emblemática, e muitos governos nacionais, os executores dóceis, procede primeiramente e sobretudo de uma naturalização do projeto de educação. As ferramentas avaliativas são, portanto, um meio de governar e de avançar em um terreno político e ideológico, buscando apoio no pragmatismo como meio de superar as ideologias: a avaliação do que funciona, do que dá certo e do que não dá certo – tendo as avaliações internacionais a função de apresentar a evidência da qualidade dos sistemas por meio da prova (*evidence-based policy*). Essa concepção da orientação da ação pública pela prova questiona o cerne das sociedades democráticas, ou seja, sua capacidade de pensar seu próprio futuro.

Este livro, por sua ambição crítica, pela precisão de suas análises e pela grande complementaridade dos pontos de vista científicos que reúne, estabelece marcos importantes na análise crítica dos efeitos das políticas globais de orientação e avaliação da educação pública.

Referências

- BART, D. Le discours de la recherche dans le Programme international de suivi des acquis des élèves : un mode d'exposition pour un effet d'imposition ? *Revue française de pédagogie*, v. 191, p. 89-100, 2015.
- BAUMAN, Z. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- BAYE, A. Evaluations internationales: les enjeux du jour et de l'histoire. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, Université de Liège, v. 7-8, p. 11-23, 2001.
- BECK, U. *What is Globalization?* Cambridge: Polity Press, 2000.
- BECKER, G. The Age of Human Capital. In: LAZEAR, E. P. (ed.). *Education in the Twenty-First Century*. Palo Alto: Hoover Institution Press, 2002. p. 3-8.
- BELL, D. *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*. New York: Basic Books, 1973.
- BOLI, J.; RAMIREZ, F. O. World culture and the institutional development of mass education. In: RICHARDSON, J. G. (ed.). *Handbook of theory and research of the sociology of education*. New York: Greenwood, 1986. p. 65-90.
- CHERNILO, A. *A Social Theory of the Nation-State: The Political Forms of Modernity beyond Methodological Nationalism*. London: Routledge, 2007.
- DROUX, J.; HOFSTETTER, R. (dir.). *Globalisation des mondes de l'éducation : Circulations, connexions, réfections, XIX^e-XX^e siècles*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2015.
- DROUX, J.; HOFSTETTER, R. *Internationalismes éducatifs entre débats et combats*. Berne: Peter Lang, 2020.
- DRUCKER, P. *Post-capitalist Society*. London: Butterworth-Heinemann, 1993.

- DUGONJIC-RODWIN, L. **Le Privilège d'une éducation transnationale**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2022.
- GOODMAN, N. **Ways of Worldmaking**. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1978.
- HOFSTETTER, R.; DROUX, J.; CHRISTIAN, M. (eds.). **Construire la paix par l'éducation : réseaux et mouvements internationaux au XX^e siècle**. Genève au coeur d'une utopie. Éditions Alphil/Presses universitaires suisses, 2020.
- MALET, R. De l'État-nation à l'espace-monde : Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. **Carrefours de l'éducation**, v. 19, p. 165-188, 2005.
- MALET, R. Inclusive democracies in the era of global threats. Contesting the narratives of division through the enactment of the ideals of Public European Education. In: KOHOUT-DIAZ, M.; STROUHAL, M. (ed.). **Cultures of Inclusive Education and Democratic Citizenship: Comparative Perspectives**. Prag: Univerzita Karlova, Nakl. Karolinum, 2021.
- MALET, R. La reconnaissance des enseignants. Débats et controverses dans la recherche anglo-américaine. Note de conjoncture. In: GUIBERT, P.; MALET, R.; PERIER, P. (ed.). **Les enseignants et la reconnaissance professionnelle. Enjeux, dimensions, expériences. Dossier Education & Sociétés**, n. 48, 2022a, à paraître.
- MALET, R. Eduquer à l'esprit d'entreprendre et faire société. Défis démocratiques pour une alliance à construire. In: CHAMPY-REMOUSSENARD, P.; DE MIRIBEL, J.; SIDO, X. (dir.). **Développer l'esprit d'entreprendre : Une question d'éducation**. Berne: Peter Lang, 2022b, à paraître.
- MALET, R; GARNIER, B. **Education, Mondialisation et Citoyenneté : Enjeux démocratiques et pratiques culturelles**. Berne: Peter Lang, 2020.

MALET, R.; LIU, B. Politiques éducatives, diversité et justice sociale : Perspectives internationales comparées. Berne: Peter Lang, 2021.

MEYER, J. W.; BOLI, R.; THOMAS, G. M.; RAMIREZ, F. O. World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, v. 103, p. 144-181, 1997.

SCHRIEWER, J. World-system and interrelationship-networks. In: POPKEWITZ, T. S. (ed.). **Educational Knowledge: Changing relations between the state, civil society, and the educational community.** New York: State University of New York Press, 2000. p. 305-342.

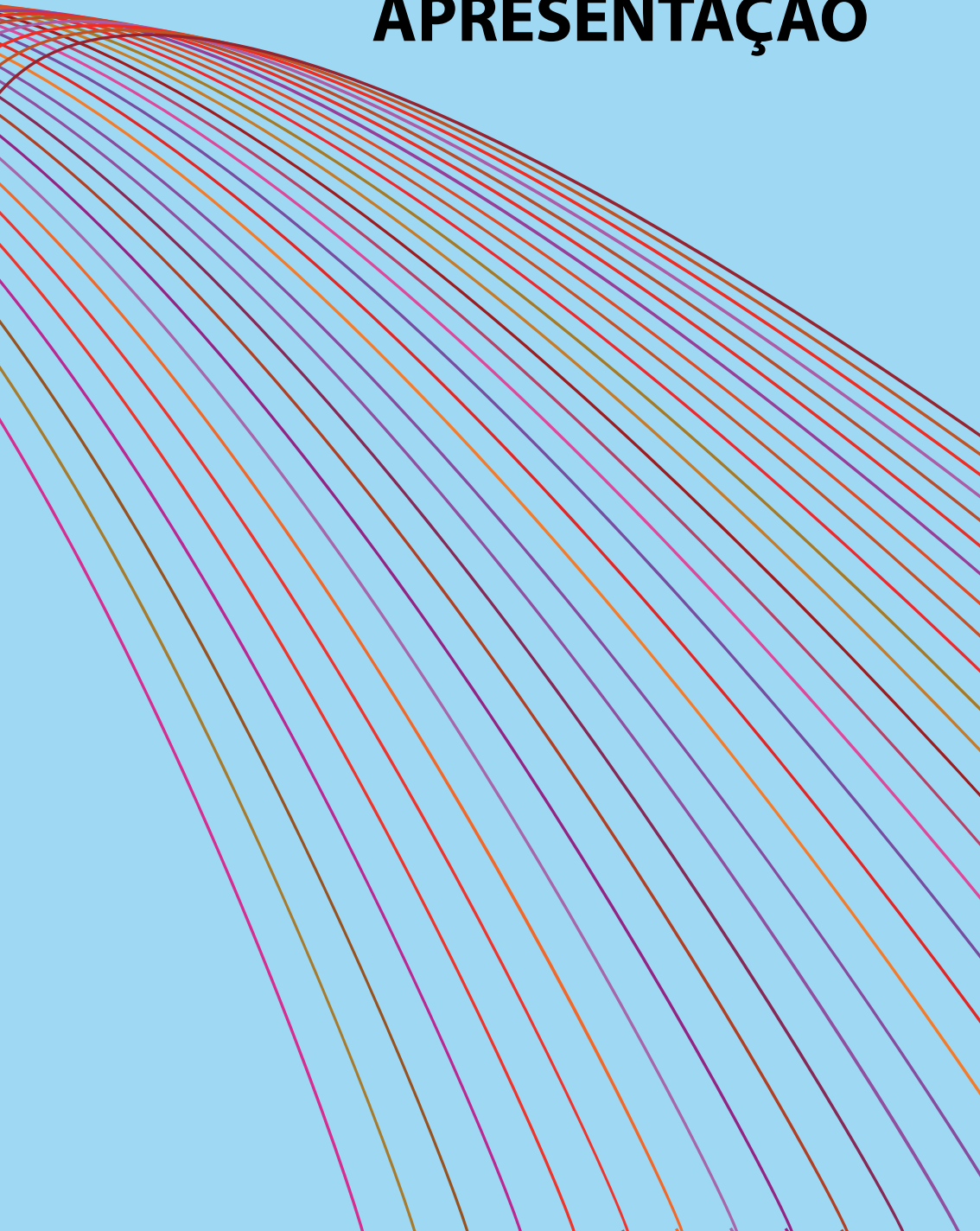
STEINER-KHAMSI, G. **The Global Politics of Policy Borrowing and Lending.** New York: Professors College Press, 2004.

THÉVENOT, L. **L'action au pluriel : Sociologie des régimes d'engagement.** Paris: La Découverte, 2006.

VERDIER, E. L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et sociétés*, v. 40, n. 1, p. 195-225, 2008.

WALLERSTEIN, I. **Impenser la science sociale : Pour sortir du XIX^{ème} siècle.** Paris: PUF, 1991.

APRESENTAÇÃO



O PISA: olhares cruzados Brasil-França sobre uma abordagem internacional da avaliação da leitura¹

JULIANA ALVES ASSIS

DANIEL BART

¹ Este texto é uma versão revisada e atualizada de Assis e Bart (2020). O original, em francês, foi publicado na revista francófona *Éducation Comparée*, da Association Francophone d'Éducation Comparée (<http://web.mediateam.fr/afec/>). Em nome de todos os autores que integraram essa publicação, gostaríamos de agradecer a Régis Malet, Editor-Chefe da revista e Presidente da AFEC, pela resposta favorável ao projeto desta edição em português.

Um questionamento sobre o PISA

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é uma avaliação trienal em larga escala que toma como objeto as competências de estudantes de 15 anos relativamente a seu nível de letramento em leitura, em matemática e em ciências, lançada no final da década de 1990 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Diferentemente de outras avaliações internacionais, tais como o PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ou os TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), o PISA teve um sucesso crescente em apenas alguns anos, o que dá à publicação de seus resultados um eco político, midiático e social, que vai muito além da esfera acadêmica (VOLANTE; FAZIO, 2018). Uma manifestação desse sucesso também pode ser encontrada na ampliação do número de países participantes: enquanto 43 países estiveram envolvidos na primeira edição da prova, em 2000, Andreas Schleicher, diretor de Educação e Competências da OCDE e supervisor do PISA, afirmava em 2019 que, “hoje, o PISA reúne mais de 90 países, representando 80% da economia mundial, em um diálogo global sobre educação” (OECD, 2019b, p. 5). O círculo dos 38 países atualmente membros da OCDE foi, portanto, amplamente ultrapassado, em particular pela participação de países parceiros dessa organização internacional, como o Brasil, que implementou todas as edições da prova desde 2000. Essa extensão geográfica do PISA está obviamente ligada à globalização das políticas educativas promovidas pela OCDE (TEODORO, 2020, 2022).

Desde o início da primeira década de 2000, o interesse por essa avaliação e a acessibilidade de seus materiais deram origem a muitas pesquisas e análises, além das publicações da própria OCDE

(OECD, 2001). Assim, na primeira década de funcionamento do PISA, diversos periódicos internacionais dedicaram números temáticos a esse programa, entre os quais podemos citar, sem a preocupação de exaustividade: *Revista de Educación* (2006), *Educational Research and Evaluation* (2006) e (2009), *Revue Française de Pédagogie* (2006), *European Educational Research Journal* (2009), *Educação & Sociedade* (2009), e *International Journal of Science and Mathematics Education* (2010).

No entanto, nesse amplo movimento de disseminação e exploração dos levantamentos do PISA pelo mundo científico, o necessário trabalho de questionamento metodológico desses ricos dados comparativos nem sempre esteve em ação (ver, por exemplo, DICKEL (2010), para sua análise dos efeitos do PISA sobre a pesquisa no Brasil). Esse é, certamente, o caso nos trabalhos do próprio Programa, conforme indicado por Lafontaine e Monseur (2012, p. 48):

[...] as teorias subjacentes raramente são objeto de uma explicitação nos documentos que acompanham as enquetes internacionais; elas fazem parte de suas evidências compartilhadas em um paradigma de pesquisa que são raramente abordadas de dentro do paradigma. (Tradução nossa).²

Porém, de maneira mais surpreendente, a ausência de questionamento dessas “evidências compartilhadas” é também evidente fora do paradigma científico em questão. Assim, de acordo com Hopmann e Brinek (2007, p. 9), muitos pesquisadores “elogiam o PISA por este nos fornecer o melhor banco de dados já disponível para pesquisa comparativa, por desenvolver novas ferramentas de

² “[...] les théories au fondement [...] font rarement l’objet d’une explicitation dans les documents qui accompagnent les enquêtes internationales ; elles font partie de ces évidences partagées dans un paradigme de recherche qui sont rarement mises à plat de l’intérieur du paradigme.”

pesquisa e por realizar uma análise criativa de seus conjuntos de dados” (tradução nossa).³ Além disso, Hopmann e Brinek (2007, p. 10) insistem escrevendo que “aparentemente, é como se o sucesso esmagador da abordagem tivesse levado qualquer tentativa de discutir o desenho, a coleta de dados e a análise do PISA a parecer metodologicamente mesquinha e irreverente” (tradução nossa).⁴

Um certo número de especialistas procuraram pelo menos descrever os limites de uma avaliação que não hesita em se apresentar como “a avaliação internacional mais abrangente e rigorosa dos resultados de aprendizagem dos alunos até hoje” (OECD, 2019b, 4ª capa, tradução nossa).⁵

Dentre essas abordagens críticas do PISA, podemos citar as primeiras reflexões de Goody (2001) sobre a contradição maior de uma avaliação padronizada de competências genéricas supostamente contextualizadas (os letramentos⁶), os questionamentos sobre o conteúdo dos testes (por exemplo, ROBIN, 2002; DOHN, 2007; HATZINIKITA *et al.*, 2008; BART; DAUNAY, 2018), as análises dos modelos teóricos e estatísticos em funcionamento no Programa (GOLDSTEIN, 2004; ROCHEX, 2006) ou problemas de tradução e de equivalência linguística do teste (PUCHHAMMER, 2007), ou ainda os desafios sociopolíticos e educacionais de uma avaliação realizada

3 “[...] praise PISA for giving us the best data base ever available for comparative research, for developing new tools of research, and for PISA’s creative analysis of its data sets.”

4 “[...] it seems as if the overwhelming success of the approach has led to any attempt to discuss PISA’s design, data collection and analysis methodologically looking petty-minded and irreverent.”

5 “[...] the most comprehensive and rigorous international assessment of student learning outcomes to date.”

6 Para um estudo crítico dos usos do conceito de letramento, particularmente no que diz respeito às abordagens promovidas nas avaliações internacionais realizadas pela OCDE, ver Schneuwly (2020).

por uma instituição internacional (RIZO, 2006; GREK; LAWN; OZGA, 2009; LINGARD, 2016), particularmente no caso do Brasil (por exemplo, recentemente: VILLANI, 2018; HYPOLITO; JORGE, 2020). Trabalhos coletivos, como os dirigidos por Hopmann, Brinek e Retzl (2007), por Pereyra, Kotthoff e Cowen (2011), por Meyer e Benavot (2013), Volante (2018) ou Waldow e Steiner-Khamsi (2019), reúnem, assim, muitas dessas discussões críticas internacionais sobre o PISA desde o início dos anos 2000.

Deve-se destacar também que alguns dos especialistas internacionais anteriormente mencionados estavam entre os signatários de uma carta aberta enviada em 2014 (MEYER; ZAHEDI, 2014) a Andreas Schleicher, então diretor em exercício do PISA na OCDE. Essa carta destacou em particular os principais problemas colocados pela implementação do PISA nos planos educacional, social, político e científico, e solicitou a suspensão temporária do Programa a fim de aproveitar o tempo para aprofundar as discussões sobre essas questões maiores e refletir sobre como melhorar essas abordagens de avaliação internacional. O texto suscitou uma resposta de Schleicher (2014), à qual Goldstein (2014), Thrupp (2014) e Meyer (2014) responderam. Todas essas discussões foram publicadas no volume 12, nº 7, da revista *Policy Futures in Education*.

É na tradição dessas pesquisas críticas, que visam explorar os problemas colocados pelo PISA e desvendar sua fragilidade teórica e metodológica, que as contribuições coletadas neste livro se inscrevem. Em comparação com as pesquisas existentes sobre o PISA, a entrada desses capítulos é, no entanto, um pouco particular e relativamente original em vários aspectos.

O conjunto dos trabalhos aqui apresentados se inscreve, antes de tudo, em um projeto de pesquisa comum Brasil-França,⁷ que teve como objetivo constituir um quadro comparativo para revelar, em continuidade e em diálogo com trabalhos anteriores, a não transparência conceitual e operacional do PISA, que ambiciona ultrapassar as fronteiras de espaço e de tempo, bem como as particularidades políticas, linguísticas, geográficas, escolares ou sociais, a fim de pôr em evidência as diferenças de competências dos alunos. Essa visada positiva de uma “comparabilidade intercultural” (OECD, 2019a, p. 264) pelo PISA se traduz, notadamente, pela descrição minuciosa dos princípios e procedimentos de elaboração dos itens, de sua tradução, da codificação das respostas, da seleção das amostras, da realização das provas, do controle da comparabilidade dos resultados, etc., que levam o Programa a afirmar que ele “pode maximizar a comparabilidade intercultural” (OECD, 2019a, p. 265).

Moreau, Nidegger e Soussi (2006, p. 5, tradução nossa) apontam, assim, que “a diversidade cultural é bem considerada” na construção dos testes do PISA, “como uma dificuldade a ser superada e reduzida e não como um elemento constitutivo da área a ser medido”. Para esses autores, “isso pode ter como consequência que, para garantir as possibilidades de comparação, seja definido um mínimo denominador comum que esteja distante de todas as situações locais existentes” (MOREAU; NIDEGGER; SOUSSI, 2006, p. 5, tradução nossa). No que diz respeito a essa concepção universalista de comparação em educação, o diálogo teórico transnacional nos pareceu, portanto, ser capaz de definir melhor a possível “ilusão

⁷ Esse projeto, “Questões interculturais das avaliações e comparações internacionais em educação: olhares cruzados Brasil-França”, foi lançado em 2017 com o apoio da PUC Minas, no Brasil, e da Universidade de Lille 3, na França. Tem sido discutido em vários eventos científicos internacionais e, em particular, em: Daunay e Assis (2018), Oliveira, Daunay e Bart (2018), Oliveira, Daunay e Guimarães (2019).

comparativa” gerada por tais dispositivos, tal como mostrado por Guérin-Pace e Blum (1999) a propósito de uma pesquisa internacional anterior, na qual a OCDE havia colaborado.

O questionamento internacional do PISA não constitui em si uma originalidade, como mostram as referências anteriormente citadas. A abordagem dos trabalhos apresentados neste livro se singulariza, provavelmente, mais pelo fato de que os pesquisadores participantes do projeto se ocuparam de uma questão comum (a abordagem da compreensão da escrita e da leitura na avaliação do PISA) e, em particular, construíram um procedimento empírico compartilhado em relação a ela.

Especialistas na língua (português ou francês) e no seu ensino ou avaliação, os diferentes investigadores optaram, de fato, por examinar de ângulos complementares de uma das três grandes áreas testadas pelo PISA: a compreensão de texto. Para isso, vários deles, como veremos adiante, apropriaram-se de abordagens teóricas da leitura no PISA (Robson Brito, Fernanda Zilli do Nascimento, Kariny Cristina de Souza, Jane Quintiliano G. Silva; Raquel Guimarães e Ivete Walty; Eliane Fonseca, Maria Angela Paulino Teixeira Lopes e Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues) ou do material de avaliação da compreensão do Programa (Ada Brasileiro, Lillian Mello e Daniela Prado).

O projeto de pesquisa deu origem mais especificamente à construção de um *corpus* de entrevistas realizadas com professores que atuam nos dois países implicados no projeto, visando coletar seus pontos de vista como *experts* no ensino de uma língua (português, no Brasil, e francês, na França) sobre o funcionamento do PISA e de sua abordagem da compreensão de textos. Esses materiais empíricos são explorados em vários capítulos deste livro (Ana Bovo e Sérgio

Oliveira; Viviane Raposo Pimenta e Sibely Oliveira Silva; Juliana Alves Assis e Ada Brasileiro; Adilson Ribeiro de Oliveira, Bertrand Daunay e Daniel Bart).

Antes de continuar a apresentar as características da pesquisa que ensejou este livro, especifiquemos primeiramente que nosso interesse pelo discurso docente nos parece tanto mais pertinente porque esse aspecto é pouco presente nas investigações empíricas realizadas sobre o PISA, embora essa avaliação dos sistemas educativos não careça de implicações para o funcionamento escolar e a organização da Escola (MALET; MANGEZ, 2013; MEYER; BENAVIDOT, 2013) – o que, obviamente, inclui o trabalho dos professores.

Ter em consideração os pontos de vista dos professores sobre o PISA nos parece igualmente importante, pois esse Programa não hesita em se debruçar sobre a atividade desses últimos e em lhes enviar conselhos pedagógicos, por vezes surpreendentes (BART; DAUNAY, 2016; ver também POPKEWITZ, 2011), por meio de seus inúmeros relatórios públicos ou de sua nota mensal *PISA em Foco*. Analisando a maneira como os textos do PISA concebem os professores e suas atividades, Pettersson e Molstad (2016, p. 643) mostram que:

nos relatórios do PISA, um novo tipo de professor é procurado – um “professor fênix” que é “esclarecido” e envolvido ativo da transformação educacional, que inclui a redução da desigualdade social e a capacidade de ajustar o seu sistema de ensino a fim de preencher as “disparidades no desempenho”.

Desde o ciclo de 2015, os professores têm sido submetidos, bem depois dos alunos, pais e diretores/coordenadores de estabelecimentos escolares, a um questionário contextual

(facultativo) por parte do PISA (OECD, 2019a, p. 17-18). No entanto, deve ser destacado que esse questionário⁸ não visa recolher suas opiniões sobre o *métier* ou suas necessidades: as informações coletadas constituirão variáveis para o processamento e a interpretação do desempenho dos alunos. Submeter ao julgamento experiente dos professores algumas propostas teóricas e práticas do PISA que seu discurso tende a naturalizar parece-nos, portanto, fecundo para mostrar suas ambiguidades: para isso, foi solicitada aos professores a tarefa de corrigir as respostas dos alunos a um exercício de compreensão retirado do teste, conforme protocolo que apresentaremos a seguir.

A enquete por meio de entrevistas com professores no Brasil e na França

A pesquisa franco-brasileira cujos resultados apresentamos neste livro busca abordar o funcionamento da correção de um exercício (o que o PISA chama de “unidade”) de compreensão de texto, implementada por professores de língua. Realizado na primavera de 2017, o processo contou com trinta e três professores: dezenove professores de português no Brasil e quatorze professores de francês na França. Todos esses professores, cujas opiniões sobre

8 Desde 2008, a OCDE organiza, igualmente, a pesquisa quinzenal TALIS (*Teaching and Learning International Survey*; Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem) com professores e diretores dos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas e privadas, e, de maneira opcional, nos anos iniciais do ensino fundamental e do ensino médio (as versões dos questionários utilizados no Brasil, bem como os resultados e relatórios brasileiros para cada ciclo da pesquisa TALIS estão disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis>, acesso em: 14 ago. 2021). A OCDE também coleta, de forma mais ampla, informações gerais sobre os sistemas educacionais (características dos estabelecimentos, dos professores, das práticas pedagógicas, etc.) em publicações regulares, como *Education at a Glance*.

os princípios e as operações do PISA queríamos coletar, tinham experiência de ensino com alunos de 15 anos, que constituem a população-alvo do Programa. Os professores franceses convocados atuam na educação básica (quer no ensino fundamental, alunos de 11 a 15 anos; quer no ensino médio, alunos de 15 a 18 anos). Quanto aos professores brasileiros, a maior parte deles atua no ensino fundamental e no médio.

Para esses professores, tratava-se de conceder entrevista aos investigadores depois de corrigida uma amostra de respostas de alunos com cerca de 15 anos a um extrato do exercício de compreensão “Macondo”, publicado parcialmente por ocasião do PISA 2009 (INEP, 2009, n. p.), o qual está disponível no Anexo I. Na sequência de trabalhos anteriores (BART; DAUNAY, 2018), “Macondo” realmente nos pareceu demonstrar de forma exemplar o tratamento pelo PISA do texto literário e de sua compreensão (particularmente relevante para lidar com questões interculturais). A unidade é construída a partir de um trecho de cerca de 15 linhas selecionado de *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez, que leva o nome do vilarejo fictício (Macondo), palco dos acontecimentos do romance, sobre o qual várias perguntas são feitas. Entre elas, o PISA tornou públicas duas questões abertas e duas questões de múltipla escolha (disponíveis nos anexos) que utilizamos para construir nosso sistema de pesquisas.

No PISA, as respostas a essas questões recebem códigos (acerto mais ou menos completo, erro, sem resposta) mais ou menos automaticamente para questões de múltipla escolha e questões abertas com respostas curtas, ou por codificadores para as questões abertas de resposta construída (OECD, 2019a, p. 90). As unidades do PISA, especialmente aquelas que contêm questões abertas de respostas construídas, são, portanto, acompanhadas de um guia que

especifica as modalidades de codificação, explicita as expectativas do item ou dá exemplos de respostas esperadas ou não.

É, portanto, com base no guia de codificação de “Macondo” fornecido pelo PISA (INEP, 2009, n. p.), parte do qual se encontra no Anexo 2 deste texto, que foi demandado aos professores participantes do estudo que corrigissem a amostra de respostas, ainda que, contrariamente aos codificadores que atuam no Programa (OECD, 2002), estes últimos não tenham se beneficiado de treinamento prévio nem de assistência em caso de dificuldade.

Esse dispositivo de pesquisa, que visava à explicitação do ponto de vista sobre o PISA por professores que lutavam com suas ferramentas de avaliação, não buscou, portanto, reproduzir as condições efetivas de codificação do teste. Sua ambição era justamente fazer surgirem dúvidas, questionamentos ou contradições que esses corretores vivenciavam no trabalho de correção. Isso porque se, para o PISA, a questão de codificar as respostas de várias centenas de milhares de alunos questionados durante um ciclo de avaliação representa um desafio crucial a fim de garantir uma comparabilidade dos resultados (OECD, 2002, p. 75), as dificuldades da tarefa, apresentada como a aplicação de uma grade de codificação, são abordadas apenas do ângulo da exatidão e da estabilidade do julgamento. O PISA pode, portanto, relatar a existência de um dispositivo de assistência aos codificadores, preocupar-se com a duração de sua jornada de trabalho e com o número de intervalos para o café que estes realizam, indicar que eles devem codificar questão por questão (OECD, 2002, p. 76-77), sem nunca, no entanto, abordar as dificuldades que põe *em si* a avaliação das competências de compreensão (RODRIGUEZ; GOASDOUÉ; JHEAN-LAROSE, 2016).

A amostra de respostas dos alunos a “Macondo” submetida aos professores também foi construída sem preocupação com a

representatividade no que diz respeito às características da população de estudo do PISA e às condições de realização do teste, exceto com relação à idade dos alunos em questão e aos estabelecimentos de ensino que os acolhem. Esse material foi selecionado a partir de dois grandes *corpora* de trabalhos de alunos (109 na França e 969 no Brasil), a fim de confrontar os professores com um máximo de casos de respostas contrastantes dentro do limite de um número total razoável de atividades a serem corrigidas (15 na França e 10 no Brasil). Portanto, optamos por não manter exemplares contendo pelo menos uma não resposta entre os casos de respostas possíveis. Cabe assinalar que essa amostra de respostas a “Macondo” e de códigos atribuídos pelos professores não pode, portanto, ser simplesmente relacionada aos resultados produzidos no âmbito do Programa, nem ser considerada representativa dos resultados do Brasil ou da França.

Com o objetivo de obter respostas contrastadas a nossos questionamentos sobre o PISA e em particular sobre “Macondo”, importa finalmente precisar que os 33 professores a que recorremos manifestaram uma diversidade de experiências e longa vivência profissional com alunos na faixa etária de 15 anos. Na amostra de professores franceses, optamos mais especificamente por convocar seis colegas membros de uma revista francesa de pedagogia e didática do francês⁹, por sua *expertise* no ensino da língua e seu posicionamento crítico em relação às abordagens habituais das práticas escolares na disciplina. Quanto aos professores de português, procuramos, na medida do possível, um equilíbrio entre tipos e níveis de formação complementares à de um professor da educação básica (na especialidade de linguística ou de literatura). Não mais do que um *corpus* de respostas a um extrato do exercício de

9 Trata-se da revista *Recherches* (<https://www.revue-recherches.fr/>), da qual também participa um dos integrantes do projeto, Bertrand Daunay.

compreensão “Macondo”, esse *corpus* de entrevistas com professores não pode, portanto, ser considerado representativo do ponto de vista dos professores de língua brasileiros e franceses: o objetivo dessa abordagem foi antes observar a construção de um ponto de vista de especialista, quando professores são confrontados com o material de avaliação do PISA.

Depois de haver codificado as respostas dos alunos, esses trinta e três professores concordaram em ser entrevistados sobre o funcionamento da unidade “Macondo” e de seu guia de correção, bem como sobre a abordagem da compreensão no PISA e a concepção do texto literário que ela manifesta, as ligações ou as diferenças entre o teste do PISA e outros testes com os quais eles são geralmente confrontados, as relações entre o teste e suas práticas normais, etc. A grade de questões dessa entrevista (na versão em português) encontra-se disponível no Anexo 3 desta apresentação.

Os múltiplos cruzamentos e comparações possibilitados por esse *corpus* compartilhado, bem como os outros ângulos de análise da abordagem de compreensão do PISA desenvolvidos neste trabalho parecem-nos constituir um processo particularmente fecundo para evidenciar da melhor forma possível os fundamentos culturais implícitos nesse Programa internacional. É a contribuição dos diferentes capítulos deste livro para essa perspectiva científica que sintetizaremos na próxima seção.

Descrição dos capítulos

Além desta apresentação, do prefácio e do posfácio, este livro é composto por oito capítulos, que apresentamos sinteticamente a seguir.

A reflexão se abre com um texto de Ada Brasileiro, Lillian Mello e Daniela Prado intitulado “Um peso e várias medidas: uma análise global da avaliação de leitura do PISA em comparação com o SAEB”. Comparando dois dispositivos de avaliação, o PISA, em nível internacional, e o SAEB, em nível nacional, as autoras destacam, em primeiro lugar, a dificuldade de reunir informações completas e claras sobre esses testes, apesar dos numerosos relatórios divulgados pelas duas instituições. Em seguida, descrevem as escolhas metodológicas na construção dos exercícios e instrumentos de teste, bem como suas variações ao longo do tempo no que se refere ao PISA: assim, questionam as implicações dessas variações no desempenho dos alunos e na comparabilidade dos resultados. Tais questionamentos são mais particularmente desenvolvidos no que diz respeito à proximidade do PISA com o contexto sociocultural brasileiro e seu complexo sistema escolar, em que operam diferentes redes muito contrastantes (municipais, federais, estaduais, públicas e privadas).

Com sua contribuição intitulada “O PISA, o ENEM e a leitura literária”, Raquel Guimarães e Ivete Walty também comparam o Programa de Avaliação Internacional da OCDE com uma avaliação nacional brasileira. Em particular, as autoras estudam o tratamento do texto literário por essas duas avaliações institucionais de larga escala, enfocando uma unidade extraída do teste do PISA de compreensão de texto (“O presente”) e testes de leitura retirados do ENEM. Através de uma descrição crítica dos modos de construção das tarefas, do funcionamento das questões e das correções esperadas pelos autores dos testes, o trabalho permite comparar as orientações metodológicas, mas também os respectivos limites dos instrumentos concebidos no que diz respeito às especificidades dos textos literários. Ao se apoiarem em abordagens teóricas da literatura, mostram, de fato, que o ENEM tende a almejar uma forma de objetivação externa

da leitura do texto (quase sem leitor), enquanto o PISA privilegia uma concepção mais individualista da leitura, que se poderia dizer referencial e informativa. As teorias da enunciação permitem, então, às autoras refletir sobre uma forma possível de ensino da leitura literária e sua avaliação em provas nacionais e internacionais, entre essa objetificação abstrata e essa subjetividade individualista, que seja capaz de mostrar a construção e o funcionamento enunciativo do texto.

Em seguida, Juliana Alves Assis e Ada Brasileiro apresentam a reflexão intitulada “A tarefa de correção de questões de leitura do PISA: pontos de vista de professores do Brasil e da França”. As autoras analisam o discurso dos professores entrevistados no Brasil e na França, enfocando a atividade de codificação das respostas dos alunos à unidade “Macondo” retiradas da prova de leitura do PISA. A abordagem das autoras se concentra mais particularmente no ponto de vista dos professores entrevistados sobre as respostas dos alunos às questões abertas, que geraram a maior variação entre eles nos códigos que atribuíram, e sobre o guia de notas do PISA. Essa perspectiva permite mostrar como cada um desses profissionais do ensino de línguas, para além das especificidades linguísticas, procura compreender e relacionar tanto a tarefa solicitada aos alunos quanto os critérios de avaliação previstos no guia de pontuação do PISA, bem como os desenhos subjacentes ao instrumento de avaliação em si. A suposta transparência do “instrumento” de avaliação do PISA é, portanto, questionada, o que também põe em causa a ideia de uma aplicabilidade universal das orientações e dispositivos educativos promovidos pelo Programa.

Essa mesma questão é abordada, de forma complementar, no capítulo de Adilson Ribeiro de Oliveira, Bertrand Daunay e Daniel Bart, “O PISA entre práticas e concepções docentes: uma

confrontação de discursos”. Nessa contribuição, os autores buscam comparar as escolhas conceituais e metodológicas do PISA com as percepções de professores no Brasil e na França que, no contexto da pesquisa relatada nesta apresentação, foram confrontados com os instrumentos de avaliação do Programa e, mais particularmente, a unidade “Macondo”. Suas análises mostram que a *expertise* profissional dos professores permite questionar as evidências do discurso do PISA em seu próprio sistema. Destacam-se, em particular, três modalidades de questionamento do discurso do PISA: sua proximidade com as práticas escolares tradicionais, enquanto o Programa insiste em seu distanciamento das estruturas escolares comuns; as incertezas geradas em termos de correção das respostas dos alunos a “Macondo”, enquanto o PISA enfatiza a objetividade de sua abordagem; por fim, a ambiguidade dos conteúdos visados pela avaliação, enquanto o Programa não hesita em descrever com segurança as competências mensuradas por seu teste.

A contribuição de Robson Brito, Fernanda Zilli do Nascimento, Kariny Cristina de Souza e Jane Quintiliano G. Silva intitula-se “Sentidos e posições discursivas em dizeres de professores e do PISA em discursos sobre a leitura”. Nesse texto, os autores identificam e discutem as concepções sobre os conceitos de leitura e letramento em leitura, em um corpo de textos do PISA e no corpo de entrevistas de professores que participaram da pesquisa no Brasil. Com base em abordagens teóricas para a análise do discurso de linha francesa, essa abordagem revela os vários modos de relação entre esses dois grandes tipos de discurso (concordância, rejeição, ambivalência) considerados como *formações discursivas*. Essa abordagem permite descrever de forma refinada os pontos de vista docentes que se expressam e o entrelaçamento dos discursos profissionais, institucionais e teóricos sobre a leitura. Em particular,

os resultados evidenciam que, num mesmo movimento, as entrevistas podem mostrar convergências com o discurso do PISA sobre a abordagem da leitura como atividade cognitiva, em que o texto é um objeto, independente de um aluno leitor, e uma discussão desse discurso no que diz respeito à complexidade das práticas de sala de aula e das concepções pedagógicas que resistem a essa simplificação teórica. Levanta-se então a questão da possível conexão entre a concepção generalista do PISA sobre o ensino da leitura e as formas como os professores encarregados do ensino da leitura pensam e operacionalizam essa prática no cotidiano, questão central que o Programa não aborda.

Por sua vez, Ana Bovo e Sérgio Oliveira propõem um capítulo intitulado “O teste do PISA em questão: o que dizem as respostas dos estudantes no Brasil e na França”. Usando o *corpus* de respostas de estudantes brasileiros e franceses solicitadas como parte da pesquisa franco-brasileira, os autores usam o guia de correção fornecido pelo PISA para codificar as unidades “Macondo” coletadas. Essas amostras de respostas lhes permitem construir “resultados” obtidos pelos alunos questionados na pesquisa e descrever as formas de sucesso ou fracasso observáveis no *corpus*, do ponto de vista estatístico. Destacam, assim, que esses resultados vão no sentido das análises globais sobre o desempenho dos alunos dos dois países. Todavia, uma exploração mais qualitativa das respostas dos alunos brasileiros às questões relativas à unidade “Macondo” usadas na pesquisa também permite mostrar que alguns deles parecem reinvestir, com mais ou menos sucesso, nas modalidades de resposta propostas nas questões de múltipla escolha para responder às questões abertas. Nesse sentido, os autores fornecem aos leitores pistas que lhes permitem questionar os “resultados” e as classificações divulgadas pelo PISA, em particular com uma visada comparativa: estas não podem ser

analisadas e interpretadas independentemente dos efeitos do próprio funcionamento das unidades do teste e de suas modalidades de correção.

Isso é posteriormente explorado por Eliane Fonseca, Maria Angela Paulino T. Lopes e Daniella Lopes D. I. Rodrigues em sua contribuição “Sobre textos, leituras e leitores – o que revelam as interpretações de ‘Macondo’ no exame do PISA no Brasil e na França?”. Nesse texto, as autoras questionam as abordagens do PISA a partir do dialogismo bakhtiniano e das abordagens socioculturais do letramento. Elas examinam não apenas as concepções subjacentes ao letramento e compreensão de texto nesse Programa, mas também o funcionamento de “Macondo” e, mais particularmente, suas questões, antes de comparar os efeitos que produzem sobre as respostas dos alunos que participaram da pesquisa na França e no Brasil. O estudo permite mostrar, notadamente, que as respostas dos alunos sugerem processos interpretativos que vão além da decodificação do texto e da recolha de informação e põem em jogo conhecimentos sócio-históricos e culturais, o funcionamento dos gêneros literários e a situação mesma de interação na qual se lê “Macondo”. Nesse sentido, as provas de leitura exigem que os autores levem em consideração não apenas as dimensões linguísticas dos textos, mas, sobretudo, os componentes sócio-históricos da atividade do leitor, bem como as posições enunciativas construídas pela situação do teste em si mesma, que caracteriza o PISA. Desenha-se aqui, para as autoras, uma limitação maior à avaliação do letramento anunciada pelo PISA.

Por fim, Viviane Raposo Pimenta e Sibely Oliveira Silva encerram este livro com um capítulo intitulado “O olhar de professores brasileiros e franceses sobre o PISA: convergências e diferenças”. Tendo em vista o papel preponderante que o PISA ocupa nos debates políticos, científicos ou midiáticos sobre o

ensino, as autoras dessa contribuição insistem sobre o interesse de observar o lugar ocupado por esse Programa nas preocupações e discussões nas escolas do Brasil e da França. Para isso, elas analisam o conhecimento que têm os professores entrevistados nos dois países sobre esse ponto. As autoras também detalham seus pontos de vista sobre a oportunidade de utilizar a abordagem do PISA para elaborar estratégias de ensino da leitura. Mostrando a relativa distância que os respondentes manifestam em seus discursos em relação ao PISA, as autoras questionam, então, a dissimetria das relações entre os professores e a poderosa organização internacional que administra o PISA. Se esta última consegue difundir mundialmente resultados que frequentemente servem para questionar os primeiros, estes nem sempre parecem, segundo essas pesquisadoras, poder contribuir de forma efetiva para o necessário debate sobre o PISA.

Como podemos ver, não se cuidará neste livro de comparar ponto a ponto os discursos dos professores dos dois países nem de examinar sistematicamente qualquer abordagem da leitura e de sua avaliação nos dois lados do Atlântico: como dissemos, nossos *corpora* de pesquisa não foram construídos com essa visada; se assim fosse, isso teria ajudado a reforçar *a priori* a crença numa certa homogeneidade nacional de concepções e práticas e a minimizar as formas de variação interna em cada um dos dois *subcorpora*, refletidas em uma concepção aberta de interculturalidade (DERVIN, 2017). Ora, os problemas colocados por essa redução da diversidade por construção teórica e metodológica são justamente um dos fortes limites do PISA que os trabalhos aqui apresentados identificam, sobretudo, de maneira mais exemplar, aqueles que descrevem a formatação induzida pelo guia de correção do PISA.

Por outro lado, as contribuições comparativas deste livro permitem mostrar o quanto é necessária a pluralidade de abordagens

de avaliação de objetos tão complexos quanto a leitura, bem como sua discussão, quando um programa como o PISA se apresenta como a única referência mundial no assunto. Porém, conforme se perceberá com a leitura dos capítulos deste livro, o desafio não é apenas questionar os fundamentos conceituais e práticos do PISA à luz de orientações teóricas divergentes sobre a avaliação ou a literatura, ou questionar o tratamento e o futuro dos contextos culturais em uma abordagem universalista da comparação em educação. O desafio é também comparar as relações entre os procedimentos de avaliação nacionais e internacionais e, em particular, os possíveis efeitos de algumas avaliações (em especial o PISA) sobre o funcionamento de outras. Isso significa que, para além das implicações teóricas e metodológicas do PISA, convém não ignorar a dimensão política (CARVALHO, 2009, 2016) de tal avaliação, que afeta a condução dos assuntos públicos e os debates democráticos em matéria de escola e diz respeito às relações entre organizações internacionais e Estados e suas instituições. Aqui encontramos as indagações de Chartier (2004, p. 300), que sublinha o peso dos modelos dominantes promovidos pelos organismos internacionais:

[as] comparações internacionais [...] apelam para um modelo do “saber ler e escrever” supostamente transnacional, independente das culturas e heranças nacionais. Uma definição universal de “letramento” está, portanto, emergindo desses exames internacionais de aprovação. Contribuí [...] para fazer existir uma figura globalizada do não leitor e para estigmatizar os países “iletrados”, senão analfabetos, figura construída pelas estatísticas, independente de lugares e tempos, contextos de uso, línguas faladas ou ensinadas na escola. Na verdade, um modelo dominante ainda impõe suas normas, pelo viés de organismos como a Unesco, o Banco Mundial (que financia e avalia uma série de projetos educacionais em países em desenvolvimento). (Tradução nossa).

Num momento em que o PISA anuncia a avaliação, no âmbito de seu Programa, de uma “competência global” dos alunos, precisamente em nome da diversidade cultural (OECD, 2019a, p. 166), a necessidade de, nas discussões internacionais, questionar os fundamentos das figuras estatísticas e teóricas construídas por tais procedimentos parece, portanto, mais que nunca, atual. É para esse empreendimento que este livro pretende contribuir.

Para encerrar esta introdução, gostaríamos de agradecer calorosamente a todas as pessoas que contribuíram para a realização da pesquisa coletiva que ensejou esta publicação e a todos os colegas que nos ajudaram na redação deste livro. Em relação às pessoas que tornaram possível nossa pesquisa no Brasil e na França, e cujo anonimato é preservado, gostaríamos de agradecer, em particular: aos colegas professores que introduziram a unidade “Macondo” em suas aulas, aos alunos dessas turmas que responderam ao exercício, aos professores que corrigiram as respostas e nos concederam entrevista e, por fim, aos colegas que chamaram a sua rede profissional para nos colocar em contato com os professores.

No que se refere aos colegas que nos ajudaram na realização desta obra, nosso reconhecimento a Celso Fraga da Fonseca, pelo trabalho de tradução, a Raquel Beatriz Junqueira Guimarães, pela coordenação do processo editorial e, em particular, a Régis Malet e Carlos Roberto Jamil Cury, que aceitaram a escrita do prefácio e do posfácio.

Anexo 1. Unidade “Macondo” (INEP, 2009, n. p.)

Macondo

Deslumbrado com tantas e tão prodigiosas invenções, o povo de Macondo não sabia onde começava seu assombro. Ficavam acordados toda a noite com os olhos arregalados, fixos nas lâmpadas elétricas alimentadas pelo gerador que Aureliano Triste trouxera quando da segunda viagem do trem, e levou tempo e custou-lhes esforço para se acostumarem ao seu incessante tum-tum. Ficaram indignados com as imagens vivas que o próspero comerciante Dom Bruno Crespi projetava no teatro decorado com cabeças de leão sobre os guichês, pois um personagem que morria e era enterrado em um filme, por cujos infortúnios haviam sido derramadas lágrimas de aflição, tornava a aparecer vivo e transformado em árabe no outro. A plateia, que pagava dois centavos por cabeça para compartilhar das desventuras dos atores, não tolerou esse tipo de fraude inconcebível e quebrou os assentos. O prefeito, cedendo às instâncias de Dom Bruno Crespi, explicou através de uma proclamação pública que o cinema era uma máquina de ilusões que não merecia tais arrebatamentos de emoção da platéia. Após essa explicação desanimadora, muitos acreditaram que tinham sido vítimas de um novo e espetacular negócio de ciganos e decidiram não mais voltar ao cinema, considerando que já tinham problemas suficientes para chorar pelos dramas representados por seres imaginários.

Fonte: *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez.

O texto na página anterior foi extraído de um romance. Nesta parte da história, a ferrovia e a eletricidade acabavam de ser introduzidas na cidade fictícia de Macondo e inaugurava-se o primeiro cinema.

Consulte o texto para responder às questões abaixo.

Questão 1

Que característica dos filmes causou indignação no povo de Macondo?

Questão 2

[Esta questão não foi tornada pública pelo PISA.]

Questão 3

Ao final do texto, por que o povo de Macondo decidiu não mais voltar ao cinema?

- A. Eles queriam diversão e distração, mas acharam que os filmes eram realistas e deprimentes.
- B. Eles não podiam pagar o preço dos ingressos.
- C. Eles queriam preservar suas emoções para ocasiões da vida real.
- D. Eles buscavam envolvimento emocional, mas acharam os filmes desinteressantes, pouco convincentes e de baixa qualidade.

Questão 4

Quem são os “seres imaginários” referidos na última linha do texto?

- A. Fantasmas.
- B. Invenções circenses.
- C. Personagens dos filmes.
- D. Atores.

Questão 5

Você concorda com o julgamento final do povo de Macondo a respeito do cinema? Explique sua resposta comparando sua atitude em relação ao cinema com a deles.

Anexo 2. Guia de correção do PISA da unidade “Macondo” (INEP, 2009, n. p.)

Questão 1

– Crédito completo

Código 2: Refere-se à natureza de ficção dos filmes ou mais especificamente aos atores reaparecendo depois de terem “morrido”. Pode citar diretamente a quinta sentença (“Ficaram indignados...”) ou a última frase (“pelos dramas representados por seres imaginários”).

- Pessoas que eles pensavam ter morrido voltam à vida.
- Eles esperavam que os filmes fossem verdade e não são.
- Eles acham que o homem no filme fingiu morrer e que eles foram feitos de tolos.
- Uma personagem que morreu e foi enterrada em um filme reaparece viva no seguinte.
- Eles não entenderam que os filmes são ficção.
- Porque os atores cujas personagens haviam morrido no filme anterior apareciam como novas personagens no próximo filme. A plateia se sentia lesada em suas emoções [*A resposta contém elementos dos códigos 2 e 1 ao mesmo tempo*].
- Eles pensam que já têm bastante problema para assistirem a atores fingindo tê-los. [*Compreende bem a importância que a “ficção” reveste na indignação das pessoas, embora o apreenda em um estágio diferente*].
- Porque um dos atores enterrados num filme voltava mais tarde vestido de árabe. [*Marginal: muito específico*].

– Crédito parcial

Código 1: Refere-se a uma noção de fraude ou logro, ou expectativas frustradas. Pode citar diretamente “aquela fraude inconcebível” ou “as vítimas de um novo e espetacular negócio dos ciganos”.

- Eles acham que estão sendo lesados.
- Porque acham que desperdiçaram suas emoções.
- Sentiram-se vítimas de um novo e espetacular negócio dos ciganos.
- Não quiseram tolerar esse tipo de fraude inconcebível.
- Porque cada um pagou dois centavos por esse tipo de fraude inconcebível que eles não podem tolerar. [*Citação parcial do texto, sem fazer uma referência específica à natureza da fraude*].
- Porque eles não compreendem como isso funciona. [*Considerar isso como um modo de designar a “fraude” (em geral)*].

– Nenhum crédito

Código 0: Dá uma resposta insuficiente ou vaga.

- Eles estavam zangados com Bruno Crespi.
- Eles não gostaram dos filmes.
- Eles querem receber seu dinheiro de volta.
- Eles acharam que foram vítimas.
- Eles foram violentos.
- Eles foram burros.
- Eles estão expressando seus sentimentos.
- Pagaram 2 centavos e não tiveram o que queriam. [*“O que queriam” é muito vago*].

OU: Resposta que demonstra compreensão incorreta do documento, ou resposta pouco plausível ou ainda fora de propósito.

- Eles sentiram que não deviam se incomodar com os problemas dos outros. [*Erro: essas pessoas aceitavam se preocupar com os problemas dos outros, desde que fossem pessoas REAIS*].
- É a única forma que têm de protestar contra o desperdício de seu dinheiro.
- Eles estavam zangados porque tinham de ver uma pessoa que estava morta e enterrada. [*A parte citada dá o sentido de “eles não gostaram de ver pessoas mortas nos filmes” – interpretação incorreta.*]

Código 9: Em branco.

Questão 3

– **Crédito completo**

Código 1: C. Eles queriam preservar suas emoções para ocasiões da vida real.

– **Nenhum crédito**

Código 0: Outras respostas.

Código 9: Em branco.

Questão 4

– **Crédito completo**

Código 1: C. Personagens dos filmes.

– **Nenhum crédito**

Código 0: Outras respostas.

Código 9: Em branco.

Questão 5

– Crédito completo

Código I: Refere-se às atitudes com relação ao “realismo” no cinema ou ao envolvimento afetivo que ele suscita. A resposta deve ser consistente com a ideia de que o povo de Macondo está procurando realismo no cinema. A comparação entre as reações do povo de Macondo e a experiência pessoal/as atitudes do aluno podem ser implícita ou explicitamente expressas.

- Uma vez que o cinema seja percebido como irreal, pode ser usado como fuga da realidade. Não há necessidade de se envolver na vida das personagens.
- Sim, concordo, já há bastante sofrimento no mundo sem que a gente precise inventar mais.
- Não, as pessoas compreendem que quando se vai ao cinema o que acontece na tela não é real.
- Ao contrário do povo de Macondo, eu posso chorar durante o filme, mas esqueço de tudo quando saio do cinema.
- Eu concordo com eles. Por que se perturbar por causa de um filme? É por isso que eu prefiro ciências, porque diz respeito a fatos, não a fantasias.
- Eu gosto do cinema porque faz com que eu me concentre nos problemas dos outros, e não nos meus.
- Depende. Se o filme é ruim, eu tenho vontade de sair, mas se é bom, eu me prendo a ele e não ligo se não é real.
- Não, eu gosto de cinema como diversão.
- Sim, os filmes não passam de faz-de-conta. É melhor quando você vê as pessoas interpretando as coisas da vida.
- Não, nos filmes os fatos geralmente são exagerados.

- Eu não concordo com as reações deles porque o cinema é uma forma de diversão e não deve ser levado tão a sério. No entanto, as pessoas de Macondo não sabem disso e eu entendo como eles se sentiram.

OU: Refere-se aos contextos sociais, históricos ou culturais (por exemplo, comparando o grau de familiaridade com a tecnologia, ou evocando mudanças sociais). A resposta deve refletir a ideia de que o povo de Macondo busca realismo nos filmes. A comparação entre as reações do povo de Macondo e a experiência pessoal/ais atitudes do aluno podem ser implícita ou explicitamente expressas.

- O povo de Macondo era ingênuo e reagiu de forma emocional. As pessoas de hoje são, como eu, mais experientes.
- Eles começaram a ver o filme sob um ponto de vista errado. Eles não entenderam que não era um noticiário, mas diversão. Segundo esse ângulo, a reação deles é compreensível. É claro que os filmes devem ser vistos como diversão. No caso deles, essa é a chave do problema.
- Hoje em dia, as pessoas não ficam perturbadas com os filmes.
- Sim, eu concordaria se fosse um deles porque eles nunca haviam visto nada assim antes.

– Nenhum crédito

Código 0: Dá uma resposta insuficiente ou vaga.

- Eu sou como as pessoas de Macondo porque geralmente acho que o cinema é uma perda de tempo.
- Eu adoro o cinema. Eu não consigo entender a reação deles.

OU: Resposta que demonstra compreensão incorreta do documento, ou resposta pouco plausível ou ainda fora de propósito.

- Sim, parece que os filmes, em vez de serem relaxantes e fáceis de serem vistos, eram realistas e emocionais. Os filmes são feitos para o lazer, são como uma diversão, um modo de esquecer os aborrecimentos da vida real para dar boas risadas. O povo de Macondo ficou decepcionado, pois os filmes que eles viram não eram relaxantes, mas bem pesados, e eles queriam alguma coisa que fosse divertida. *[As duas primeiras frases não são pertinentes para essa questão. A última frase demonstra má interpretação do texto.]*
- Não, eles deveriam ser mais caros e ter suporte para copos, pipoca, Coca-Cola gelada e balinhas. Os apoios de braço deveriam levantar, ter descanso para os pés e som estéreo. *[Pode ser uma piada, mas se não for – uma má leitura do texto].*
- Atualmente, há leis contra o vandalismo nos cinemas. *[A resposta diz respeito ao comportamento e não às atitudes].*
- Temos melhores cinemas hoje em dia. *[Irrelevante].*
- Sim, porque o filme não era muito bom e isso os deixou nervosos. *[Má interpretação da questão].*

Código 9: Em branco.

Anexo 3. Protocolo de entrevista (versão em português)

1. Ponto de vista geral sobre o exercício de leitura

1.1 Quais foram suas primeiras impressões assim que leu o exercício de leitura “Macondo”, o texto e o seu pequeno questionário?

1.2 Que aspectos do teste “Macondo” se assemelham aos exercícios de leitura com os quais você lida habitualmente?

1.3 Que aspectos do teste “Macondo” se diferenciam dos exercícios de leitura com os quais você lida habitualmente?

1.4 O texto “Macondo” é um excerto de *Cem anos de solidão*, do escritor colombiano Gabriel García Márquez. O que você pensa a respeito da utilização desse texto para um exercício de leitura?

1.5 O que você acha do modo como o PISA apresenta esse excerto?

1.6 De modo geral, o que você acha da concepção de texto literário que emerge desse teste de leitura? O que você acha do tratamento dado ao texto literário no exercício?

1.7 Depois de ter aplicado o teste “Macondo” e conhecido seu guia de correção, você diria que encontrou neles ideias para sua própria prática? Justifique sua resposta.

1.8 No teste ou no guia de correção, você diria que há aspectos que parecem ir ao encontro dos seus princípios didáticos e pedagógicos?

1.9 Imagine que o exercício tenha sido proposto por um(a) colega de trabalho. Quais questões você manteria ou suprimiria?

1.10 Ainda considerando a mesma situação hipotética, você proporia alguma mudança na atividade? Em caso afirmativo, quais seriam essas mudanças?

1.11 De acordo com o PISA, a compreensão em leitura é definida como a capacidade do indivíduo de compreender, utilizar e interpretar

textos escritos a fim de atingir os seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e seu potencial e participar ativamente na sociedade. Na sua opinião, o exercício ilustra/comprova essa definição?

1.12 Você diria que se trata, em geral, de questões com alto grau de dificuldade, médio grau de dificuldade ou baixo grau de dificuldade? Explique.

2. Ponto de vista sobre as respostas dos alunos

2.1 O que achou das respostas dos alunos nos testes que você corrigiu?

2.2 Entre os testes que você corrigiu, algumas respostas se diferenciaram daquelas que seus alunos poderiam ter fornecido?

2.3 Há alguma resposta ou teste que particularmente chamou sua atenção?

2.4 Se retomarmos as anotações que você fez durante a correção, qual a impressão geral que você teve desse trabalho de correção?

3. Ponto de vista sobre o guia de correção do PISA

3.1 Durante a correção dos exercícios, você sentiu dificuldades, ou teve dúvidas, em adotar os critérios propostos para a correção? Se sim, você poderia nos indicar/dizer quais foram esses problemas e como você os resolveu?

3.2 Em comparação com a sua prática habitual na correção de exercícios dessa natureza, o que você achou do guia de correção fornecido pelo PISA?

3.3 Em quais aspectos o guia de correção do PISA lhe pareceu diferente em relação aos outros que você conhece, tais como os dos livros didáticos, ENEM, Provinha Brasil?

4. Ponto de vista sobre as instruções de correção para cada questão

4.1 A questão 1 é uma questão aberta/discursiva, que pergunta aos

estudantes o que “causou indignação nas pessoas de Macondo”. Você teve problemas ou dúvidas para seguir os critérios de correção propostos? Em caso afirmativo, explique quais foram os problemas enfrentados e exemplifique, por meio de exercícios corrigidos, como você os solucionou.

4.2 Nas instruções de correção, encontram-se exemplos de respostas para a questão 1. Esses exemplos ajudaram ou atrapalharam sua correção? Exemplifique por meio de respostas dadas pelos alunos, em que os exemplos de respostas presentes nas instruções ajudaram ou atrapalharam a sua correção.

4.3 Você se deparou com alguma resposta considerada incorreta, de acordo com as instruções de correção do PISA, mas que na sua avaliação seria considerada adequada? Em caso afirmativo, explique o porquê.

4.4 A situação inversa aconteceu? Ou seja, você se deparou com respostas consideradas adequadas, de acordo com as instruções de correção do PISA, mas que, na sua avaliação, seriam avaliadas como incorretas? Em caso afirmativo, explique o porquê.

4.5 Propomos agora que você abandone os critérios de correção fornecidos pelo PISA. Imagine que o exercício tenha sido proposto por um colega de trabalho e que você é quem deverá corrigir as respostas dos alunos. Quais critérios você levaria em consideração para a correção das respostas em relação à questão 1? Explique o que orientaria seus critérios de correção.

4.5 A questão 3 do exercício é uma questão de múltipla escolha. As instruções para correção do PISA aceitam somente uma alternativa como correta. Na sua opinião, esse critério parece estar em coerência com o texto? Justifique sua resposta.

4.6 Durante a correção da questão 3 você ponderou que outras

respostas também poderiam ser consideradas corretas?

4.7 A questão 4 do exercício também é uma questão de múltipla escolha. As instruções para correção do PISA aceitam somente uma resposta como correta. Na sua opinião, esse critério parece estar em coerência com o texto? Justifique sua resposta.

4.8 Durante a correção da questão 4, você ponderou que outras respostas também poderiam ter sido consideradas corretas?

4.9 Na quinta e última questão, os alunos deveriam se posicionar em relação à opinião dos habitantes de Macondo sobre o cinema. Em sua opinião, algumas respostas dos alunos pareceram difíceis de corrigir? Você poderia exemplificar quais foram? O guia de correção do PISA lhe pareceu facilitar a tarefa de correção?

4.10 No guia de correção do PISA, você leu respostas de alunos consideradas como incorretas e que você julgaria bem-sucedidas? Em caso afirmativo, explique.

4.11 Ao contrário, há respostas aceitas pelo guia de correção do PISA que você teria avaliado como incorretas? Em caso afirmativo, explique.

4.12 Imagine que o exercício tivesse sido proposto por um colega de trabalho e que você deveria corrigir as respostas dos alunos. Que critérios você escolheria e consideraria para corrigir as respostas à questão 5? O que lhe pareceria importante valorizar nos critérios propostos?

5. Ponto de vista sobre o PISA em geral

5.1 Que informações você possui sobre o PISA? Qual é a importância que você dá ao PISA?

5.2 A avaliação do PISA é pensada ou significada em sua escola e/ou em suas práticas de ensino da leitura? Existe alguma preocupação, na

escola, por parte dos professores, em relação ao PISA? Existe alguma preocupação, na escola e/ou em suas práticas de ensino da leitura em relação ao PISA?

5.3 Considerando o seu próprio ponto de vista sobre a compreensão em leitura e sobre as práticas de leitura dos alunos na escola e fora dela, o que você acha da definição dada pelo PISA: a compreensão em leitura é definida como *a capacidade do indivíduo de entender, de utilizar e de interpretar textos escritos para realizar seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e seu potencial e ocupar um lugar ativo na sociedade*.

5.4 Na sua opinião, a atividade de leitura e os critérios de correção estabelecidos pelo PISA para o teste “Macondo” permitem propor um cenário para práticas de leitura na educação básica? Você poderia explicar o seu ponto de vista?

5.5 Tendo em vista as aulas de Língua Portuguesa que você ministra ou conhece, a que você atribui o desempenho ruim do Brasil na prova de leitura do PISA?

6. Indicações profissionais

6.1 Após sua graduação em Letras, você realizou outros estudos? Se sim, indique a natureza e o ano de conclusão:

Outra graduação: _____

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Tempo de experiência docente: _____

7. Finalização da entrevista

7.1 Há alguma questão que não foi abordada na entrevista, mas que lhe pareça importante de ser tratada ou algum outro aspecto sobre o qual você gostaria de falar/comentar?

Referências

- ASSIS, Juliana Alves; BART, Daniel. Le PISA: regards croisés Brésil –France sur une approche internationale de l'évaluation de la compréhension de l'écrit. *Éducation Comparée*, n. 24-25, p. 11-39, 2020.
- BART, Daniel; DAUNAY, Bertrand. *Les blagues à PISA : Le discours sur l'école d'une institution internationale*. Vulaines-sur-Seine: Le Croquant, 2016.
- BART, Daniel; DAUNAY, Bertrand. *Pode-se levar a sério o PISA? O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 109, p. 1009-1036, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400005>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- CARVALHO, Luís Miguel. PISA, política e conhecimento em educação. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 136, p. 601-607, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016168897>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- CHARTIER, Anne-Marie. Politiques de langue, scolarisation et Francophonie. *Hermès, La Revue*, n. 40/3, p. 299-301, 2004.
- DAUNAY, Bertrand; ASSIS, Juliana Alves. **Discursos em confronto na e sobre a avaliação internacional de leitura do PISA: acatar ou duvidar?** Conferência 66º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, São José do Rio Preto, Brasil, 11 jul. 2018.
- DERVIN, Fred. *Critical interculturality: lectures and notes*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2017.
- DICKEL, Adriana. O impacto do PISA na Produção Acadêmica Brasileira: contribuições para a discussão do currículo escolar. *Educação: Teoria e Prática*, v. 20, n. 35, p. 201-228, jul./dez. 2010.

Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4092/3299>. Acesso em: 11 ago. 2021.

DOHN, Nina Bonderup. Knowledge and Skills for PISA – Assessing the Assessment. **Journal of Philosophy of Education**, v. 41, p. 1-16, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00542.x>. Acesso em: 9 ago. 2021.

EDUCATIONAL RESEARCH AND EVALUATION. **Cross-Cultural Comparison of Group-Related Educational Inequality: The PISA 2000 Study**, v. 12 n. 2, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/13803610600586992>. Acesso em: 8 ago. 2021.

EDUCATIONAL RESEARCH AND EVALUATION. **Cross-National Studies in Student Performance with PISA and TIMSS Data**, v. 15, n. 4, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13803610903086963>. Acesso em: 8 ago. 2021.

EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL. **Gender and PISA**, v. 8 n. 1, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/toc/eera/8/1>. Acesso em: 8 ago. 2021.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Conhecimento e Política**, v. 30, n. 109, dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400002>. Acesso em: 8 ago. 2021.

GOLDSTEIN, Harvey. International comparisons of student attainment: some issues arising from the PISA study. **Assessment in Education**, v. 11, p. 319-330, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0969594042000304618>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GOLDSTEIN, Harvey. Responses to Andreas Schleicher's Reply to Open Letter. **Policy Futures in Education**, v. 12, n. 7, p. 880, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.7.880>. Acesso em: 15 ago. 2021.

GOODY, Jack. Competencies and Education: Contextual Diversity. In: RYCHEN, Dominique S.; SALGANIK, Laura S. (ed.). **Defining and selecting key competencies**. Bern: Hogrefe & Huber, 2001. p. 175-189.

GREK, Sotiria; LAWN, Martin; OZGA, Jenny. O PISA e o debate das políticas na Escócia: As narrativas políticas sobre a participação escocesa na comparação internacional. **Revista de Ciências da Educação**, v. 10, p. 75-86, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/163>. Acesso em: 14 ago. 2021.

GUÉRIN-PACE, France; BLUM, Alain. L'illusion comparative. Les logiques d'élaboration et d'utilisation d'une enquête internationale sur l'illettrisme. **Population**, v. 54, n. 2, p. 271-302, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1534902>. Acesso em: 14 ago. 2021.

HATZINIKITA, Vassillia, DIMOPOULOS, Kostas, CHRISTIDOU, Vasilía. PISA test items and school textbooks related to science: A textual comparison. **Science Education**, v. 92, n. 4, p. 664-687, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/sce.20256>. Acesso em: 14 ago. 2021.

HOPMANN, Stefan Thomas; BRINEK, Gertrude. Introduction. In: HOPMANN, Stefan Thomas; BRINEK, Gertrude; RETZL, Martin (ed.). **PISA According to PISA: Does PISA keep what it promises?** Berlin: LIT Verlag, 2007. p. 9-20.

HOPMANN, Stefan Thomas; BRINEK, Gertrude; RETZL, Martin (ed.). **PISA According to PISA: Does PISA Keep What It Promises?** Berlin: LIT Verlag, 2007.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago. OECD, PISA and large-scale assessment in Brazil: Some Implications. **Sisyphus – Journal of Education**, v. 8, n. 1, p. 10-27, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25749/sis.18980>. Acesso em: 16 ago. 2021.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Itens: PISA 2009**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-itens>. Acesso em: 21 out. 2016.

INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENCE AND MATHEMATICS EDUCATION. **First Cycle of PISA (2000-2006)**. International Perspectives on Successes and Challenges: Research and Policy Directions, v. 8, 2012. Disponível

em: <https://doi.org/10.1007/s10763-010-9210-y>. Acesso em: 10 jul. 2021.

LAFONTAINE, Dominique; MONSEUR, Christian. Entre savoirs scientifiques et usages normatifs: les enquêtes internationales d'évaluation des acquis des élèves. In: MOTTIER LOPEZ, Lucie; FIGARI, Gérard (éd.). **Modélisations de l'évaluation en éducation** : Questionnements épistémologiques. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 2012. p. 45-61.

LINGARD, Bob. PISA: Fundamentações para participar e acolhimento político. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 136, p. 609-627, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016166670>. Acesso em: 5 ago. 2021.

MALET, Régis; MANGEZ, Éric. Éducation et Mondialisation. Présentation. **Spirale**, v. 51, p. 3-13, 2013.

MEYER, Heinz-Dieter; BENAVIDOT, Aaron. **PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance**. Oxford: Symposium Books, 2013.

MEYER, Heinz-Dieter; ZAHEDI, Katie (org.). Open Letter to Andreas Schleicher, OECD, Paris. **Policy Futures in Education**, v. 12, n. 7, p. 872-77, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.7.872>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MEYER, Heinz-Dieter. Imagining PISA's Policy Futures: A Postscript and Some Extensions to the Open Letter to Andreas Schleicher. **Policy Futures in Education**, v. 12, n. 7, p. 883-892, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.7.883>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MOREAU, Jean; NIDEGGER, Christian; SOUSSI, Anne. Définition des compétences, choix méthodologiques et retombées sur la politique scolaire en Suisse. **Revue Française de Pédagogie**, v. 157, p. 43-53, oct./dec. 2006. DOI: 10.4000/rfp.415.

OECD. **PISA 2018 Assessment and Analytical Framework**. Paris: PISA, OECD Publishing, 2019a. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>. Acesso em: 7 ago. 2021.

OECD. **PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do**. Paris: PISA, OECD Publishing, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>. Acesso em: 7 ago. 2021.

OECD. **Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000**. Paris: PISA, Éditions OCDE, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264195905-en>. Acesso em: 7 ago. 2021.

OECD. **PISA 2000 Technical Report**, edited by Ray Adams & Margaret Wu. Paris: OECD Publishing, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264199521-en>. Acesso em: 7 ago. 2021.

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; DAUNAY, Bertrand; BART, Daniel. Pode-se levar a sério o PISA? Entrevista concedida a Adilson Ribeiro de Oliveira. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 23, n. 48, p. 201-215, 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/19494/15889>. Acesso em: 9 ago. 2021.

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; DAUNAY, Bertrand; GUIMARÃES, Raquel Beatriz Junqueira (coord.). **A leitura no PISA e em outras avaliações: abordagens críticas dos testes de larga escala nacionais e internacionais**. 7^o Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa (SIMELP), Porto de Galinhas, Brasil, 20-24 ago. 2019.

PEREYRA, Miguel A.; KOTTHOFF, Hans-Georg; COWEN, Robert (ed.). **Pisa Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools**. Rotterdam: CESE, Sense Publishers, 2011.

PETTERSSON, Daniel; MOLSTAD, Christina. Professores do PISA: a Esperança e a Realização da Educação. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 136, p. 1678-4626, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016165509>. Acesso em: 9 ago. 2021.

POPKEWITZ, Thomas S. Pisa: Numbers, standardizing conduct, and the alchemy of school subjects. In: PEREYRA, Miguel A.; KOTTHOFF, Hans-Georg; COWEN, Robert (ed.). **PISA under examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. p. 31-46.

PUCHHAMMER, Markus. Language-Based Item Analysis. Problems in Intercultural Comparisons. In: HOPMANN, Stefan Thomas; BRINEK, Gertrude; RETZL, Martin (dir.). *PISA According to PISA: Does PISA keep what it promises?* Berlin-Wien: Lit Verlag, 2007. p. 127-137.

REVISTA DE EDUCACIÓN. PISA. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, número extraordinario, 2006. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re2006>. Acesso em: 13 ago. 2021.

REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE. PISA: analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques, n. 57, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rfp.382>. Acesso em: 1 ago. 2021.

RIZO, Felipe Martínez. PISA en América Latina: lecciones a partir de la experiencia de México de 2000 a 2006. *Revista de Educación*, Nº extraordinario 2006, p. 153-167, 2006. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8596395e-2f41-4422-89e9-088225ef7b97/re200610-pdf.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

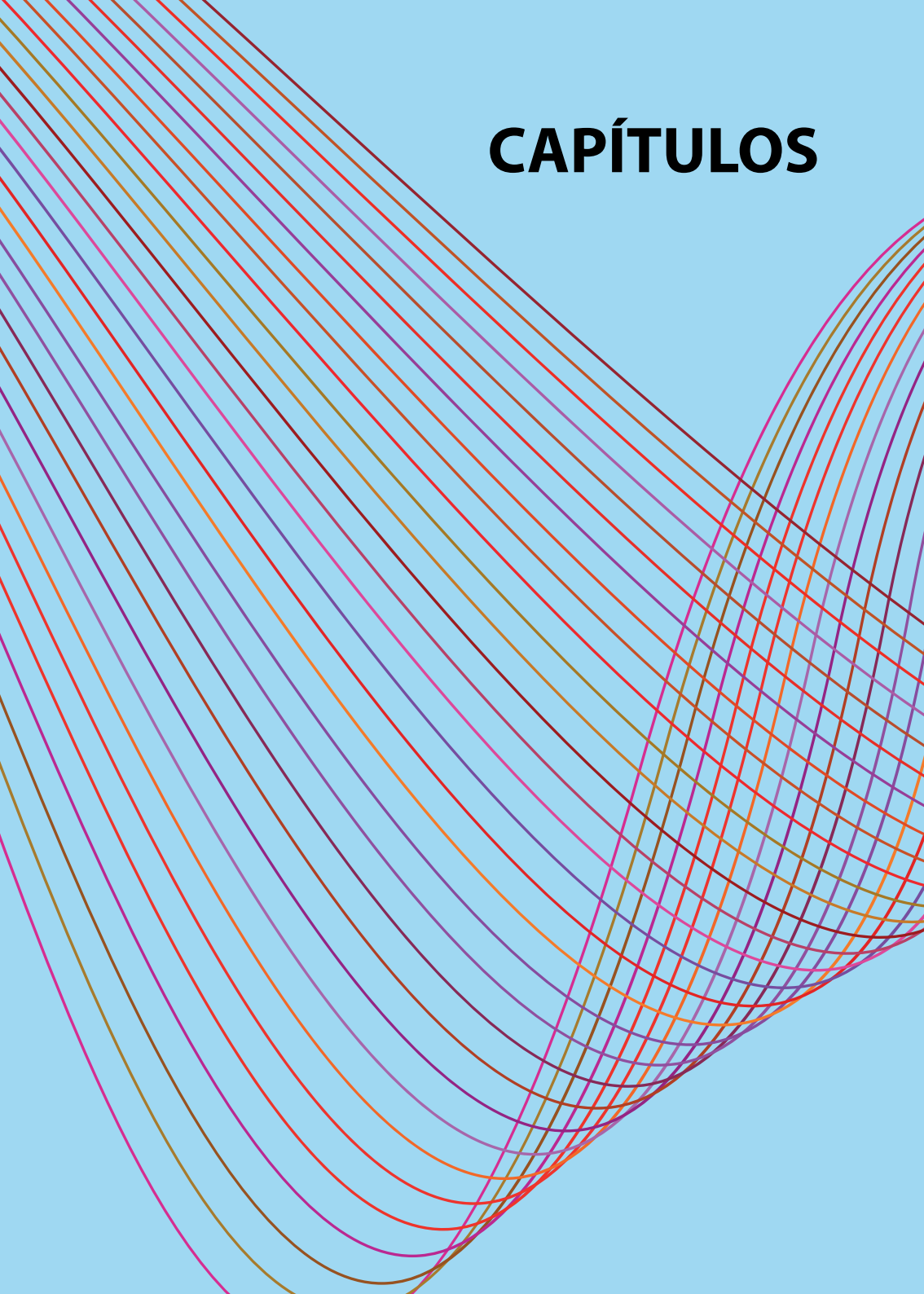
ROBIN, Isabelle. L'enquête PISA sur les compétences en lecture des élèves de 15 ans : trois biais culturels en question. *VEI Enjeux*, v. 129, p. 65-91, juin 2002.

ROCHEX, Jean-Yves. Social, Methodological and Theoretical Issues Regarding Assessment: Lessons from a Secondary Analysis of PISA 2000 Literacy Tests. *Review of Research in Education*, v. 30, p. 163-212, 2006. DOI: 10.3102/0091732X030001163. Acesso em: 1 ago. 2021.

RODRIGUEZ, Sabine; GOASDOUÉ, Rémi; JHEAN-LAROSE, Sandra. Quel(s) référent(s) pour les jugements sur la compréhension de texte ? In: MOTTIER LOPEZ, Lucie; TESSARO, Walther (ed.). *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck, 2016.

- SCHLEICHER, Andreas. Response of OECD to Points Raised in Heinz-Dieter Meyer and Katie Zahedi, 'Open Letter'. **Policy Futures in Education**, v. 12, n. 7, p. 878-879, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.7.878>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- SCHNEUWLY, Bernard. Literacy – littératie – Literalität. Un essai. **forumlecture.ch**. v. 2, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/701/2020_2_fr_schneuwly.pdf. Acesso em: 8 ago.2021.
- THRUPP, Martin. When PISA Meets Politics – a Lesson from New Zealand. **Policy Futures in Education**, v. 12, n. 7, p. 880-882, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.7.880>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- TEODORO, António (ed.). **Contesting the Global Development of Sustainable and Inclusive Education**. Education Reform and the Challenges of Neoliberal Globalization. New-York: Routledge, 2020.
- TEODORO, António (ed.). **Critical Perspectives on PISA as a Means of Global Governance: Risks, Limitations, and Humanistic Alternatives**. New York: Routledge, 2022.
- VILLANI, Marialuisa. The Production Cycle of PISA Data in Brazil. The History of Data Beyond the Numbers. **Sisyphus – Journal of Education**, v. 6, n. 3, p. 30-52, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.15100>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- VOLANTE, Louis (ed.). **The PISA Effect on Global Educational Governance**. New York: Routledge, 2018.
- VOLANTE, Louis; FAZIO, Xavier E. PISA, policy, and global educational governance. In: VOLANTE, Louis (ed.). **The PISA Effect on Global Educational Governance**. New York: Routledge, 2018. p. 3-14.
- WALDOW, Florian; STEINER-KHAMSI, Gita (ed.). **Understanding PISA's Attractiveness: Critical Analyses in Comparative Policy Studies**. London: Bloomsbury Academic, 2019.

CAPÍTULOS



UM PESO E VÁRIAS MEDIDAS: UMA ANÁLISE GLOBAL DA AVALIAÇÃO DE LEITURA DO PISA EM COMPARAÇÃO COM O SAEB¹

ADA MAGALY MATIAS BRASILEIRO

DANIELA DE FARIA PRADO

LILLIAN GONÇALVES DE MELO

¹ Este capítulo é uma versão revista e atualizada de Brasileiro, Prado e Melo (2020), artigo publicado em francês na revista *Éducation Comparée*, editada pela Association Francophone d'Éducation Comparée (<http://web.mediateam.fr/afec/>).

1 INTRODUÇÃO

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), implementado em 2000 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o objetivo de produzir indicadores de qualidade na educação mundial, hoje avalia 79 países/economias² em todo o mundo, tendo se tornado o maior programa de avaliação internacional em educação. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável por monitorar a qualidade da educação no Brasil, os indicadores do PISA poderiam contribuir para políticas de melhorias da educação básica, pois os resultados ajudariam a determinar se os países participantes estão preparando ou não seus jovens para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea (INEP, 2012).

Ocupando o 59º lugar no *ranking* resultante da última edição, ocorrida em 2018, o Brasil justifica a sua inserção no PISA pela necessidade de obter informações que possibilitem situar o desempenho dos alunos brasileiros em relação ao contexto internacional. Além disso, os dados coletados pelo PISA e discutidos em fóruns internacionais poderiam fomentar discussões em torno da adoção de políticas públicas e metodologias de aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro.

As análises da OCDE (2014) e do INEP (2016) sobre a situação da educação no Brasil, a partir da década de 1990, destacam os avanços alcançados no país graças às políticas de educação. Tais estudos associam positivamente esses resultados aos dados obtidos pelo PISA e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O teste PISA tem periodicidade trienal e é aplicado a alunos de 15

² Quando da realização da pesquisa original, em 2017, eram 80 países participantes.

anos,³ incluindo os brasileiros, desde o ano 2000. Já as avaliações do SAEB são aplicadas a estudantes brasileiros de diferentes níveis de ensino desde 1990. Cada edição enfatiza um campo de habilidades (cultura matemática, cultura científica e compreensão leitora). A compreensão de leitura foi a principal área avaliada em 2000, 2009 e 2018.

Tendo em vista o alcance do programa, a importância internacional que tem sido destinada aos indicadores que ele produz, a repercussão na mídia do baixo desempenho de leitura do Brasil, com apenas 413 pontos no PISA 2018 (INEP, 2019), 74 abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (487), alguns estudos têm sido realizados com o objetivo de fazer um exame crítico dos parâmetros considerados para a avaliação de leitura do PISA. É nessa dinâmica que se construiu o projeto coletivo de pesquisa que está na origem dos capítulos que compõem este livro.⁴

O objetivo principal do trabalho aqui apresentado foi conhecer as proposições subjacentes às avaliações de habilidades de leitura, em provas de grande porte realizadas no Brasil, quanto aos critérios adotados, à composição dos instrumentos e às habilidades avaliadas. Para tanto, foi realizada uma análise comparativa entre os testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁵ e do

3 O PISA tem como público-alvo alunos “que tenham entre 15 anos e 3 meses concluídos e 16 anos e 2 meses concluídos no momento da avaliação, e tenham pelo menos 6 anos de escolaridade obrigatória, independentemente do ano de estudo, o tipo de estabelecimento (público, privado ou estrangeiro), seu método de ensino (período integral ou parcial) e sua trajetória educacional (geral ou profissional).” (OCDE, 2011, p. 25).

4 Essas produções fazem parte do projeto *Questões interculturais de avaliações e comparações internacionais em educação: cruzamentos Brasil-França PUC Minas (Brasil) e Universidade de Lille (França)*, 2017, conforme mostrado na apresentação deste livro.

5 O SAEB é um conjunto de avaliações externas de grande porte, criado em 1990, que visa diagnosticar a educação básica no Brasil, bem como os fatores que podem interferir no desempenho dos alunos, criando indicadores sobre a qualidade do ensino. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>.

PISA, aplicado a estudantes de 79 países, incluindo o Brasil, desde 2000. Além disso, foi realizada uma análise comparativa entre os testes do PISA aplicados em 2000 e 2009,⁶ para que os educadores brasileiros possam entender melhor essa prova que avalia seus alunos e cujos resultados, às vezes, podem incomodar esses profissionais.

A finalidade descritiva foi a mais adequada à pesquisa, uma vez que se pretendia caracterizar as duas avaliações (PISA e SAEB) em termos de modalidades, assuntos abordados, quantidade de itens ou tempo de desenvolvimento dos testes, temas abordados etc. Além disso, pretendemos contribuir para reflexões sobre a utilização dos mesmos textos para avaliar habilidades de leitura em países tão distintos, além de alguns aspectos que envolvem critérios de avaliação de leitura nos exames de larga escala brasileiros, aplicados pelo SAEB. E perguntamo-nos: não estaria sendo usado um mesmo peso para aferir diferentes medidas?

O ponto de partida foi uma pesquisa bibliográfica para compreender que concepção de leitura estava subjacente às duas avaliações – PISA e SAEB – e também entender a abordagem para análise dos dados. Em seguida, voltamos a atenção à pesquisa documental, utilizando-nos dos seguintes documentos: as provas dos anos 2000 e 2009 (extrato dos relatórios do PISA de 2000, 2001, 2009 e 2012), as matrizes de avaliação de leitura do PISA e do SAEB, além de inúmeros relatórios da OCDE (2001, 2011, 2012, 2013 e 2014), OECD (2009 e 2016) e relatórios do INEP/SAEB sobre os resultados do Brasil (2001, 2012, 2016 e 2019).

6 Até o momento de finalização desta pesquisa, apenas haviam sido divulgados os resultados das duas primeiras edições com foco em leitura. Por esse motivo, optamos por analisar os instrumentos aplicados nos anos de 2000 e 2009. No entanto, alguns dados dos resultados da edição de 2018, em relatórios posteriormente divulgados, serão apresentados nesta versão, na medida da necessidade de atualização.

Em seguida, procedemos ao mapeamento dos dados, a partir de tabelas descritivas dos itens que compunham os testes e das respectivas escalas de pontuação, considerando as categorias de análise da Matriz de Leitura do PISA, em comparação com a Matriz de Referência da Prova Brasil do SAEB (BRASIL, 2018), na tentativa de evidenciar as proximidades e/ou distanciamentos das habilidades avaliadas nas duas provas e seus respectivos critérios de avaliação. O esclarecimento desses aspectos permitiu-nos compreender melhor tanto os instrumentos de avaliação, quanto os possíveis motivos do mau desempenho dos alunos brasileiros. Por fim, comparamos os testes do PISA administrados em 2000 e 2009, usando dados fornecidos em relatórios da OCDE, no intuito de compreender a natureza desse instrumento que avalia a proficiência em leitura de países de todo o mundo.

Com este estudo, apresentamos certa contribuição para a compreensão da incômoda média nacional na prova de leitura, 413 pontos. Por outro lado, foi possível, também, constatar algumas diferenças de resultados internos no Brasil. Enquanto, nas últimas duas edições com foco em leitura, as escolas públicas federais (528 pontos, em 2009) e particulares (510 pontos, em 2018) obtiveram resultados equiparados aos países com melhores notas no *ranking*,⁷ as escolas públicas estaduais (404 pontos) e municipais (330 pontos) (INEP, 2019) têm puxado esses resultados para baixo.

⁷ A título de comparação, o 1º lugar, Estônia, obteve 523 pontos; Canadá e Finlândia, 520; Irlanda, 518; Coreia, 514; Estados Unidos, 505; França, 493; Argentina, 402.

2 CONCEPÇÕES E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA ADOTADOS PELO PISA E PELO SAEB

Uma das questões recorrentes em pesquisas que examinam os resultados dos testes de leitura do PISA é a concepção de letramento que a avaliação adota. Esse conceito é explicitado nos relatórios da OCDE, que mostram mudanças sutis durante os anos de 2000, 2012 e 2015, bem como no projeto de Quadro de Avaliação proposto para 2018, em relatório publicado em 2016.

Compreender a palavra escrita não é apenas compreender e usar textos escritos, mas também pensar sobre eles. Essa capacidade deve permitir que todos atinjam seus objetivos, desenvolvam seus conhecimentos e potencialidades e participem ativamente da sociedade. [Definição adotada no PISA 2000]. (OCDE, 2013, p. 23)

Compreender a palavra escrita não é apenas compreender e usar os textos escritos, mas também pensar e comprometer-se com eles. Essa capacidade deve permitir que todos atinjam seus objetivos, desenvolvam seus conhecimentos e potencialidades e participem ativamente da sociedade. [Definição adotada no PISA 2009 e 2015]. (OCDE, 2016, p. 55)

Embora não seja assumida literalmente, a definição adotada pelo PISA está ligada à concepção de leitura como uma atividade cognitiva (compreensão, uso, reflexão e conhecimento), da qual emerge a visão segundo a qual o significado é imanente no texto (JOU; SPERBE, 2003). Isso difere da concepção adotada, mesmo que não explicitamente pelo SAEB, que considera a leitura como uma atividade sociocultural, cujo significado é construído durante a interação autor-texto-leitor (LEFFA, 1996). Tal diferença pode

interferir tanto na escolha dos textos para a composição da prova, quanto nos critérios levados em consideração para a verificação da competência de leitura dos alunos.

No Brasil, o SAEB, coordenado pelo INEP, orientado desde 1996 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais dos Programas de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) e de Matemática (BRASIL, 1997), adotou uma perspectiva sociocultural de leitura, cujos aspectos avaliativos estão traduzidos em matrizes de referência, ajustadas aos currículos e conteúdos praticados nas escolas brasileiras. O SAEB é uma avaliação amostral com foco em leitura e matemática.

Se examinarmos a matriz de referência para a Língua Portuguesa (BRASIL, 2018), especificamente leitura, observamos que as competências são abordadas na forma de descritores (designação atribuída a cada uma das habilidades a avaliar), que foram construídos a partir da associação entre os conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, traduzindo-as em blocos de competências, que se desdobram em habilidades (GOMES, 2006). Os documentos de parametrização do SAEB não definem leitura explicitamente, mas seus critérios de avaliação favorecem o conhecimento linguístico operacional envolvendo ações com e sobre a linguagem. Aliado a isso, as implicações decorrentes do uso social da língua fortalecem preceitos de uma vertente sociocultural, diferentemente da abordagem cognitivista presente no PISA.

Para o SAEB, o gênero discursivo é visto a partir de uma concepção do texto como objeto de estudo que abarca habilidades discursivas, consideradas essenciais à situação de leitura, porque visam realizar, entre outras coisas, operações de identificação, inferências, causa e relação de efeito, correção, implicação e interpretação. Nesse ponto, aparece uma proximidade e uma divergência com a proposta do PISA: a proximidade diz respeito às

operações mentais exigidas, e a divergência reside no fato de que, na prova de leitura, o PISA, embora trabalhe com textos, não assume a expressão “gêneros discursivos” em suas diretrizes, como é o caso dos documentos brasileiros que orientam o ensino de Língua Portuguesa.

Quanto à metodologia de desenvolvimento dos instrumentos de avaliação, as avaliações em larga escala do SAEB, desde 1995, são produzidas com base na técnica conhecida como Blocos Incompletos Balanceados (BIB), com distribuição em espiral. Essa metodologia permite aplicar 169 itens de diferentes capacidades matriciais em cada nível e disciplina. Os itens estão divididos em 13 blocos de 13 itens cada, na forma de 26 cadernos diferentes. O aluno que participar da avaliação responderá a 26 itens de Língua Portuguesa e 26 de Matemática, abrangendo todas as competências a serem testadas. De forma semelhante, no PISA:

As “unidades de avaliação” para os exames de papel e lápis do ciclo PISA 2009 são divididas em 13 grupos de 30 minutos cada. Esses grupos são sete em leitura, três em matemática e três em ciências. Esses grupos de unidades são divididos em 13 cadernos de avaliação de acordo com um modelo rotativo, com quatro grupos por caderno. Cada caderno contém quatro grupos de unidades, pelo menos uma delas está em leitura. Os alunos recebem um dos 13 cadernos de avaliação, cada um com duração de duas horas. (OCDE, 2012, p. 15)

Embora não seja simples de compreender, a principal diferença quantitativa na composição das duas avaliações é que, no PISA, em virtude de a prova ser maior, não é pedido aos alunos que respondam a todos os itens, mas sim àqueles que são possíveis em duas horas. O desenvolvimento dos itens e a análise dos dados são construídos com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Isso permite comparar

o desempenho dos alunos entre diferentes populações ao longo dos anos e entre os níveis avaliados em cada disciplina, desde que os testes incluam para todos os avaliados exercícios comuns ou comparáveis. Essa metodologia, também utilizada pelo PISA, permite estimar a probabilidade de um aluno avaliado dar determinada resposta a um item (questão), em particular para questões fechadas cujas opções devem apresentar resposta correta e distratores (alternativas incorretas) (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000). Ao longo dos anos, os testes do SAEB e do PISA retêm alguns itens aplicados nos testes anteriores, bem como a classificação dos itens em uma escala de desempenho, o que contribui para a verificação do nível de desempenho dos alunos (QUEIROZ, 2013).

Em nossa pesquisa documental, para compararmos os instrumentos aplicados no PISA e no SAEB de língua portuguesa, encontramos dificuldades no acesso aos testes. Via de regra, são disponibilizados apenas relatórios com alguns itens, sem divulgação integral dos instrumentos aplicados, o que dificulta os estudos que visam investigar esse objeto que mede os níveis da educação mundial. Isso não impede que os relatórios do PISA sejam cada vez mais numerosos e complexos, obrigando o leitor a ter conhecimentos especializados em estatística.

Ainda com foco nos aspectos estatísticos que descrevem as duas provas, surge outra questão em relação ao número de alunos brasileiros considerados alvo. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (2017), o Brasil possui 62.000 escolas responsáveis pelos últimos anos do Ensino Fundamental, o que corresponde a 12 milhões de alunos. Desse total, cerca de 2 milhões são público-alvo do PISA e do SAEB. O SAEB é aplicado a todos os alunos de instituições públicas e a uma amostra de pelo menos 10 alunos em cada turma de escolas privadas. Já o PISA adota como amostra toda a população

representativa da população-alvo de alunos, tendo sido aplicado, em 2018, a apenas 10.691 alunos, de 638 escolas representativas das cinco regiões do Brasil (INEP, 2019), de um total pretendido de 18.823 alunos. Os dados revelam uma proporção de 200 vezes o número de alunos avaliados pelo SAEB, em relação ao PISA, o que pode representar que a prova brasileira se aproxima mais da realidade dos alunos.

Deve-se notar que, ao contrário do PISA, as questões do SAEB são, como vimos, desenvolvidas, desde 1991, por meio de descritores. Embora não exista um tema que conecte as diversas disciplinas das duas avaliações, os temas das avaliações do SAEB buscam ilustrar a realidade e aproximar a experiência social, regional e cultural dos estudantes brasileiros, mesmo que essas realidades sejam diversas em todo o país. Ao comparar os temas propostos pelo SAEB e pelo PISA, é possível observar que o segundo tende a representar mais dificuldades para os alunos, em termos de construção de inferências, pois os textos escolhidos, muitas vezes, tematizam assuntos alheios à realidade dos alunos brasileiros.

Voltando à concepção adotada pelo PISA e aos critérios de avaliação, observamos que as habilidades de leitura são avaliadas por meio de itens que descrevem diferentes aspectos dessas habilidades, supostamente para descrever o objetivo dos leitores de um texto: *localizar e extrair informações* (localização de dados provenientes principalmente de texto); *integrar e interpretar* (uso de conhecimentos prévios externos ao texto para compreendê-lo globalmente e construir seu significado); *refletir e avaliar* (capacidade de analisar criticamente 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 efeito de comparação, as habilidades de leitura listadas na Prova Brasil, utilizada no SAEB, para avaliar o 9º ano, são resumidas em 21 descritores, os quais são distribuídos 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*. Em relação aos critérios do PISA, podemos observar que o terceiro aspecto da competência de compreensão do PISA, voltado para a avaliação de um texto, não é objetivamente considerado pelo referencial do SAEB.⁸ No que diz respeito à avaliação dessas diferentes dimensões, o SAEB e o PISA utilizam uma escala de competência, dividida em sete níveis: 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6 (do menor ao maior).

No PISA, as habilidades são avaliadas por meio de diferentes textos cujos formatos podem ser contínuos (em prosa), não contínuos (listas, formulários, gráficos ou diagramas), mistos e múltiplos (informações de textos de diferentes formatos e mídias); e incluindo as tipologias de textos (descritivos, narrativos, expositivos, argumentativos, prescritivos ou interativos). Como explica Marcuschi (2002), essa é uma classificação tradicional dos modos de organização do discurso, que opera diferentemente do conceito de gênero discursivo (adotado pelo SAEB), o qual considera, em sua composição, os tipos referidos.

No PISA, os textos a serem analisados pelos alunos ainda são caracterizados de acordo com a situação⁹ e seu meio (impresso ou

8 Esse fator poderia explicar o fraco desempenho que os alunos brasileiros tiveram na questão 5 da unidade “Macondo”, objeto de estudo deste dossiê (Anexo I da apresentação deste livro), e que visava, em particular, testar a capacidade dos alunos de avaliar o excerto.

9 São definidos de acordo com o uso para o qual os textos foram escritos: romances, cartas pessoais ou biografias; são escritos com vistas à leitura para uso “privado”;

eletrônico). No Quadro 1, compilamos a partir do relatório OCDE (2016) as categorias consideradas pelo PISA na classificação dos textos.

Quadro 1 – Caracterização geral dos textos na prova do PISA

Categoria	Característica
Situação	Pessoal, público, educacional, ocupacional.
Meio	Impresso, eletrônico.
Formato	Contínuo, não contínuo, combinados, múltiplos.
Tipos de textos	Narrativo e descritivo, expositivo e argumentativo, prescritivo ou instrutivo, interativo.
Estrutura	Objetivas (múltipla escolha), subjetivas.
Objetivo das questões	Localizar e recuperar informações, integrar e interpretar, refletir e analisar, complexo.

Fonte: OCDE, 2013 – Relatório PISA 2012

Entre as seis categorias (situação, meio, formato, tipos de textos, aspectos e estrutura das questões), as cinco primeiras referem-se a critérios a serem respeitados por quem elabora a prova, servindo assim de parâmetro para a escolha diversificada de textos. A última categoria (objetivo da questão) refere-se a critério de avaliação das respostas dos alunos. Apesar disso, percebe-se que para que o aluno desenvolva as habilidades leitoras de *identificar e recuperar, integrar e interpretar, refletir e avaliar informações* cobradas na prova do PISA, ele precisará ser leitor de textos representativos de gêneros discursivos, seja nas esferas de comunicação descritas por Bakhtin (2003) ou nas quatro situações de leitura a que os textos se destinam de acordo com a classificação do PISA (pessoal, pública, educacional ou profissional).

documentos oficiais ou avisos destinam-se ao uso “público”; os manuais ou relatórios de serviço destinam-se à leitura “profissional”; e os livros ou planilhas são destinados ao uso “escolar” (PISA, 2012, p. 13).

Deve-se destacar também que, desde 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 69), talvez influenciada pelo PISA, passou a incluir essa terminologia, considerando práticas linguísticas contemporâneas essenciais à *vida pública, profissional e pessoal*. Embora não mencione a esfera educacional, o vocabulário escolhido é semelhante ao utilizado no PISA, o que não se verificava nos documentos anteriores.

Quanto à constituição da prova de leitura do SAEB, é possível identificar as características compiladas no Quadro 2.

Quadro 2 – A prova de leitura do SAEB

Categoria	Características
Suporte	Impressos.
Formato	Multimodais.
Gêneros discursivos	Que circulam nas mais diversas situações sociais.
Estrutura das questões	Objetivas (múltipla escolha).
Objetivos das questões	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. Os tópicos são discriminados em 21 descritores.

Fonte: Dados extraídos do site do SAEB/INEP, 2019

Em estudo comparativo dos critérios de avaliação do SAEB e do PISA, Lopes-Rossi e Paula (2012) concluíram que, no quadro de avaliação brasileiro, embora não haja descritor referente à posição crítica do leitor (ao contrário do PISA), as habilidades de leitura vão além da decodificação, com o objetivo de compreender textos de diferentes gêneros, construídos em determinados contextos de produção e circulação social, numa perspectiva funcionalista da linguagem.

Para concluir esta seção, podemos sintetizar as semelhanças e diferenças que destacamos, comparando as estruturas e os critérios usados nas duas avaliações de larga escala estudadas. O PISA e o SAEB são, portanto, próximos em termos da metodologia escolhida para o desenvolvimento do instrumento, da escala de competências (com exceção da habilidade para avaliar um texto) e em termos de níveis de proficiência. Por outro lado, essas duas avaliações diferem na concepção de leitura (mais cognitivista ou sociocultural), na abordagem do texto (como gênero ou tipo de texto), na contextualização dos temas escolhidos para os textos dos exames, na extensão da prova, na estrutura das questões (objetivas ou subjetivas/discursivas) e no que diz respeito à realidade cultural dos exames dos alunos brasileiros.

3 OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA APLICADOS NOS CICLOS DO PISA 2000 E 2009: UMA TENTATIVA DE MAPEAMENTO

Após a análise comparativa dos aspectos metodológicos e conceituais que norteiam a estruturação das provas de leitura aplicadas no SAEB e no PISA, direcionamos nossa análise para a organização geral dos instrumentos de avaliação do PISA de 2000 e de 2009, tendo como fontes principais os relatórios da OCDE publicados em 2001, 2011, 2012, 2013 e 2014, bem como os relatórios OECD, 2009 e 2016. Essa estratégia justifica-se, conforme indicado acima, pela necessidade de conhecer mais claramente essa prova que avalia os nossos alunos e que, pela sua distribuição fragmentada, nos seus volumosos relatórios em diferentes línguas, acaba por ser

desconhecida por educadores,¹⁰ um público muito interessado nas causas e consequências dos resultados negativos que repercutem a cada edição. É preciso, portanto, lançar luz sobre o que ainda parece pouco compreendido. Para a análise quantitativa, utilizamos os itens liberados nos relatórios da OCDE para as edições de 2000 e 2009 da seguinte forma: 19 itens da prova de 2000, relacionados a 6 unidades textuais; 40 itens da prova impressa de 2009, relacionados a 10 unidades; e 8 itens da prova eletrônica, também de 2009, relacionados a 3 unidades, num total de 67 itens. Esses dados também nos permitiram comparar as duas edições do teste, o que nos favoreceu entender a lógica por trás da elaboração da prova do PISA.

Outra característica importante quando estamos interessados em uma avaliação diz respeito à pontuação máxima que ela permite obter. A metodologia TRI pressupõe que um número maior de pontos seja atribuído a questões com uma taxa de aprovação mais baixa e vice-versa. Assim, não é possível afirmar, pelos documentos consultados, qual seria a nota máxima que pudesse servir de parâmetro para uma comparação. Como mostra o Quadro 3, a escala de pontos correspondente a cada nível de habilidade desenvolvido pelo PISA permite, no entanto, comparar o desempenho dos países participantes e dos alunos.

10 Esse fato foi constatado no âmbito do conjunto desta pesquisa, principalmente, na seção 2, em que são realizadas reflexões sobre as concepções e os critérios adotados pelo PISA e SAEB.

Quadro 3 – 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

Com relação ao peso relativo dos três aspectos das habilidades de leitura avaliados nas diferentes questões em 2000 e 2009, o PISA publicou dados quantitativos que estão reunidos no Quadro 4.

Quadro 4 – Distribuição percentual das competências de leitura nos itens de 2000 e 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, 2001 e 2012

Esses dados mostram que, na edição de 2000, a ênfase era nas habilidades de leitura literal, pois o aspecto de localização e extração de informações representou 40% dos itens; na edição papel e lápis de 2009, as habilidades inerentes à compreensão do texto integradas a outros conhecimentos foram avaliadas em 50% das questões. Curiosamente, esse aspecto relacionado à integração e interpretação

representou apenas 35% dos itens da versão eletrônica do teste realizado no mesmo ano. Nas duas edições, notamos também que o aspecto menos representado nos três testes foi o de refletir e avaliar o conteúdo e a forma dos textos (respectivamente 30, 25 e 20% dos itens). Para efeito de comparação, o teste de 2018, aplicado apenas no formato eletrônico, avaliou as habilidades de localizar informações em 25% dos itens, integrar e interpretar em 50% e refletir e avaliar em 25% deles, repetindo o percentual da prova escrita de 2009. A variação desse parâmetro coloca, então, o problema dos critérios de comparação adotados, uma vez que diferentes níveis de dificuldade parecem ser testados de uma edição para outra.

No Quadro 5, é apresentada outra faceta dos testes administrados: a dos formatos dos textos selecionados.

Quadro 5 – 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, 2001 e 2012

Na classificação do PISA, o texto contínuo é organizado em parágrafos, enquanto o texto não contínuo pode assumir várias formas, como gráficos, mapas, versos, tabelas, desenhos, etc. Os textos de formato misto são compostos por partes contínuas e não contínuas e os textos múltiplos combinam diferentes textos justapostos para provocar a reflexão do aluno. Esses dois últimos formatos não apareceram na edição de 2000. Por outro lado, os textos

múltiplos foram os mais utilizados na versão eletrônica de 2009, sem qualquer menção ao gênero desses textos ou à multimodalidade textual.

O curioso é que essa distribuição de textos utilizados na prova de 2018 foi feita em apenas dois formatos: 65% de textos que eles passaram a ser chamados de únicos (e que inferimos se tratar de textos contínuos e não contínuos) e 35% de textos múltiplos. Nesse aspecto, novamente, há uma disparidade quantitativa na escolha dos textos em termos de seu formato, o que também permite questionar a comparabilidade dos resultados do PISA, uma vez que os recursos e textos usados nas diferentes provas são variáveis. Fenômeno semelhante é observado no Quadro 6, que apresenta os percentuais dos itens referentes a cada situação de leitura.

Quadro 6 – 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, 2001 e 2012

Os dados também revelam certamente uma assimetria na escolha dos textos de acordo com a situação de leitura,¹¹ no entanto, isso se justifica no relatório da OCDE de 2012 (p. 27), segundo o qual

11 As tabelas de distribuição de tipos de texto e estruturas de itens não são apresentadas nesta pesquisa porque apenas informações do PISA 2000 estão disponíveis sobre esse assunto.

os textos pessoais e públicos se sobrepõem aos textos profissionais, por se tratar de um tema mais específico e, portanto, menos acessível aos alunos. Embora o PISA não tenha ignorado esse fato, o que chama a atenção é a diferença nos textos entre a prova escrita e a prova eletrônica do mesmo ano de 2009. Nos textos relativos à área da educação, entre a prova escrita e a prova eletrônica, por exemplo, há uma diferença de 10 pontos percentuais (25% e 15%, respectivamente). Essa situação se repete na comparação das leituras de uso público, uma vez que a versão eletrônica possui 10 pontos percentuais a mais de itens em relação à prova impressa. Os inúmeros relatórios divulgados da edição de 2018 não trouxeram o dado relativo a esse critério.

Considerando que essas escolhas afetam diretamente o grau de dificuldade das provas de leitura, acreditamos que a oscilação de critérios de um instrumento para outro (e da versão em papel para a versão eletrônica na mesma edição) afeta os resultados dos alunos avaliados. Essa constatação enfraquece a comparação feita entre o desempenho de um país de uma edição para outra, bem como o *ranking* estabelecido entre os diferentes países participantes.

4 UM ÚNICO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PARA DIFERENTES PÚBLICOS E CONTEXTOS

Dando continuidade ao estudo comparativo dos instrumentos do PISA, aplicados em 2000 e 2009, e seu contraponto com o SAEB, prosseguimos com a análise sob uma perspectiva mais qualitativa e com foco nas unidades divulgadas pela OCDE, que também constituem o *corpus* documental desta pesquisa. Usando a Matriz de Avaliação de Leitura do PISA, procuramos depreender como as perguntas feitas buscam aferir as habilidades dos alunos. Verificamos inicialmente que os textos que compõem a avaliação são

representativos de diversos gêneros discursivos, o que se assemelha às orientações brasileiras. Em 2000, pela amostra considerada neste estudo, foram contemplados: um gráfico, uma brochura, um mapa, um diagrama, um relatório, um artigo, um formulário, uma fatura, uma crônica, um texto teatral e um editorial. Em 2009, foram utilizados: gráfico, planta (de uma biblioteca), romance, mapa, artigo, conto, crônica, advertência e romance. No entanto, as questões propostas referem-se a construtos relacionados ao engajamento na leitura e à metacognição, sem levar em conta a concepção de letramento como prática social, como é o caso do teste brasileiro.

Deve-se observar que, embora a avaliação do PISA não use explicitamente terminologias de teoria de gênero discursivo, algumas questões exploram a funcionalidade do texto (para que ele serve?), solicitam identificar informações explícitas e implícitas no texto, ler gráficos e imagens, identificar o tema, saber o significado de palavras ou expressões, construir e distinguir fato de opinião. Essas habilidades também são avaliadas no SAEB.

As divergências na Prova Brasil e no PISA estão relacionadas a questões discursivas que existem apenas no PISA. As temáticas da Prova Brasil são construídas sob o viés dos gêneros que circulam no país, a proposta de leitura/letramento baseia-se numa perspectiva discursiva, porque explora questões relacionadas ao gênero (suporte, finalidade, compreensão do enunciado, recursos expressivos, coesão e coerência).

A unidade “Macondo” (Anexo I da apresentação deste livro), por exemplo, tornada pública na edição de 2009 e tendo sido objeto de investigação apresentada nesta obra, é construída a partir de um excerto de um romance maior que, de uma linguagem literária, bastante alegórica, evoca um fato (a chegada do cinema a uma aldeia) que não é familiar a inúmeros contextos sociais ao redor do mundo.

O mesmo pode ser dito da unidade “Metro Transit” (OCDE, 2012), baseada em um plano que pode causar estranhamento e interferir negativamente na construção de sentido dos alunos que não conhecem o metrô, fato este bastante comum na realidade brasileira. Essa observação questiona o uso do mesmo texto para avaliar 79 países com realidades sociais, econômicas e culturais tão diversas. Mesmo que não esteja explícita na matriz de correção, a existência de conhecimentos contextuais prévios é condição para o leitor conseguir interpretar, integrar, refletir e avaliar informações de um texto.

Os diferentes temas tratados nas unidades do PISA (tecnologias, mudanças sociais, meio ambiente, modelos de governo, mitologia etc.), bem como nas avaliações do SAEB, são independentes e não são objeto de um diálogo planejado entre eles. Os instrumentos aplicados no PISA 2000 e 2009 apresentam abordagens a esses temas que não correspondem às leituras existentes em muitas escolas brasileiras, pois fornecem exemplos e informações sobre a realidade de outros países, como a “Planta de uma Biblioteca” (um mapa de uma grande livraria), “*The Tallest Towers*” (uma publicação da revista norueguesa sobre as torres mais altas do mundo); “Destino: Buenos Aires” (extrato de *Vol de Nuit* de Saint-Exupéry); “*Metro Transit*” (um cartão de transporte urbano), entre outros (OCDE, 2012). Esses tópicos se distanciam das discussões em muitas escolas brasileiras, tornando mais difícil para os alunos fazerem conexões e, ainda mais, que tenham sua proficiência em leitura testada por meio deles.¹²

12 Não foi possível fazer a atualização dessa análise pela prova de 2018. No relatório INEP, 2019, encontramos a seguinte informação: “Por questões de sigilo, não será apresentada a distribuição dos itens de letramento em Leitura segundo as dimensões do construto e formatos de resposta. No entanto, seguem explicações sobre como o teste adaptativo foi implementado” (INEP, 2019, p. 58). No relatório do PISA (2019), encontramos apenas 5 itens relativos a uma unidade, expostos como exemplo.

Esse distanciamento entre o leitor e a temática interfere nas inferências feitas para a construção do sentido, fator necessário à compreensão leitora, segundo especialistas como Koch & Travaglia (2007). Tal discussão é também abordada por Paulo Freire (1989) por meio da expressão “leitura da palavra mundo”, que o autor atribui como necessária para haver a leitura, interpretação, realização de inferências e posicionamentos. Isso significa que, independentemente da perspectiva da leitura, o conhecimento do contexto é essencial para a construção de sentido.

Cabe citar que as temáticas trazidas nos textos das questões das avaliações do PISA (2000 e 2009) preveem um leitor que esteja inserido nos grandes centros urbanos, tais como as constantes dos textos Diagrama da biblioteca, Pichação, Análise da população brasileira; Edifícios altos, Circuito africano, *Metro Transit* e Macondo. São textos que, dependendo da realidade da escola, estariam distantes da vivência dos alunos. Esses textos demonstram a realidade de quem vive nas grandes cidades, que conhece grandiosas bibliotecas, vê pichações em muros e prédios, conhece um cinema, possui uma noção de um roteiro de viagem e sabe o que é um metrô para relacionar esses contextos sociais do cotidiano com o assunto abordado nas questões. Isso não quer dizer que o aluno da zona rural não seja capaz de interpretar determinados textos dessa ordem, mas o fato de ser uma avaliação para medir a proficiência leitora, se fossem textos com realidades próximas, discussões presentes nas escolas brasileiras e conhecimento partilhado (KOCH; ELIAS, 2009), talvez o índice de acertos fosse maior.

No entanto, nas questões do PISA de 2000 e de 2009, há textos cujo conhecimento é compartilhado com a realidade dos estudantes brasileiros, tais como: o texto “Intimidação”, que trata do *bullying* nas escolas; um editorial sobre pesquisas científicas (porém,

também, sobre os australianos); descrição da importância do tênis a partir de estudos sobre a relação das atividades físicas e o calçado apropriado; aviso de supermercado e opiniões de alunos. Esses textos circulam no dia a dia da população e estão presentes nas discussões em sala de aula, o que favorece a interpretação e o desenvolvimento das habilidades de proficiência leitora.

Os dados e reflexões aqui apresentados reforçam nossas indagações sobre a real possibilidade de um mesmo instrumento avaliar a leitura de realidades tão distintas, com o objetivo claro da globalização dos modelos escolares, orientados por países “desenvolvidos”. Isso ecoa as críticas feitas em outros estudos do PISA, como os relatados por Bart e Daunay (2018); Carnoy M. *et al.* (2015); e Reigota (2009). É fato que avaliar as habilidades de leitura em nível global não é uma tarefa fácil. No entanto, se esse é o objetivo declarado da OCDE, é necessário discutir o instrumento, principalmente, com base nos argumentos apresentados no contradiscurso que vem se avolumando em torno do PISA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa entre o PISA e o SAEB, bem como entre duas edições do PISA em que a leitura foi a principal área avaliada, configuraram-se na principal preocupação deste estudo, motivada pela percepção de que muitos professores desconheciam o processo e a prova em si. Assim, este trabalho objetivou esclarecer as propostas subjacentes às avaliações das competências de leitura, no que diz respeito aos critérios adotados, à composição geral dos instrumentos e às competências avaliadas.

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 são tratados os relatos de dados semelhantes de uma edição para outra (apresentando ou não informações da mesma natureza), as oscilações existentes entre um instrumento e outro nos critérios de escolha dos textos (dificultando maior correção no parâmetro comparativo de uma edição para outra), os intrincados gráficos de leitura direcionada a especialistas, a concepção de leitura, demais terminologias utilizadas nas matrizes e os autores referendados diferentes das orientações oficiais recebidas pelos professores brasileiros, parecem evidenciar uma intenção de tornar nebulosa e complexa a compreensão da prova. Ela que tem se configurado, ao longo dos anos, em um instrumento de poder que ranqueia e distingue os bons dos “ruins”.

Quando analisamos os testes do PISA, seus respectivos relatórios e matrizes disponíveis, e os testes e matrizes do SAEB, observamos que os aspectos que diminuem as competências no PISA (localizar e extrair; integrar e interpretar; refletir e avaliar informações) são semelhantes aos seis tópicos de avaliação do SAEB (embora esta última não inclua a competência de avaliação dos textos lidos). Apesar de essa constatação conduzir a uma primeira impressão de proximidade ou semelhança, a análise da materialidade dos testes mostra diferenças na sua forma e conteúdo. Vários textos escolhidos no PISA tratam de temas distantes da realidade dos estudantes brasileiros, o que prejudica a construção da inferência e, conseqüentemente, a construção de sentidos.

Ao continuar a análise, identificamos aspectos que distinguem as duas provas, como o desenho de leitura adotado, a forma de estudo do texto (marcada pela presença do gênero discursivo no SAEB e pelo tipo de texto no PISA) e a composição das provas (em número

de questões, no SAEB e, em horas, no PISA). Outro distanciamento a considerar diz respeito às variações existentes entre as duas edições do PISA 2000 e 2009, no que se refere aos critérios de escolha dos textos. Os dados analisados mostraram a ausência de um critério comum quanto à quantidade de itens que compõem os diferentes testes, chamando a atenção para a discrepância quantitativa existente entre a versão impressa e a digital da mesma versão de 2009. Quando consideramos que essa composição é decisiva para o grau de dificuldade da prova de leitura, podemos pensar que os resultados do PISA são frágeis tanto para definir uma comparação do desempenho de um país de uma edição para outra como para classificar o desempenho dos vários países participantes.

Como resultado, questionamos a viabilidade da metodologia do PISA, não os aspectos relacionados à estatística ou à técnica de desenvolvimento dos elementos, ou mesmo à definição das habilidades avaliadas no teste. O que questionamos diz respeito à possibilidade de uma mesma prova avaliar alunos de 79 países, que apresentam realidades sociais, econômicas e culturais muito distintas, com o mesmo instrumento pressupondo conhecimentos prévios comuns e padronizados. Partindo da concepção da linguagem como uma atividade interacional, em que o contexto é essencial para a construção dos sentidos, torna-se questionável a ideia de que tais alunos possam interpretar, integrar, refletir e avaliar as informações contidas em um texto, sem que tenham conhecimento prévio do tema.

Ao final desta pesquisa, vale refletirmos sobre a conveniência de utilização dos dados do PISA. Chamou-nos a atenção, no início da produção deste texto, a voz do então Ministro da Educação do Brasil, em 2016, Mendonça Filho, que utilizou desses dados como argumento favorável a mudanças indesejáveis no Ensino Médio brasileiro. De fato, a média do Brasil tem sido baixa. Entretanto,

quando observamos os resultados por redes de ensino, constatamos as diferenças abissais dentro do próprio país, sendo que a rede pública federal e a rede privada de ensino têm alcançado desempenhos equivalentes aos primeiros lugares do mundo. A mesma rede pública federal, que agora é ameaçada de extinção, é capaz de elevar o Brasil aos primeiros lugares no *ranking* de leitura, o que não parece ser um interesse dos nossos governantes.

Os dados qualiquantitativos que aqui apresentamos parecem evidenciar, por fim, que estamos diante de um instrumento de mesmo peso e diferentes medidas não apenas no âmbito internacional, mas também dentro do próprio país, considerando as diferentes realidades coexistentes.

REFERÊNCIAS

- BRASILEIRO, A. M. M.; MELO, L. G.; PRADO, D. L'évaluation de la lecture dans le PISA et le SAEB: comparaisons et réflexions sur les instruments en jeu. **Éducation comparée**, Marseille, n. 24-25, p. 41-64, 2020.
- ANDRADE, F; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. **Teoria de resposta ao item: conceitos e aplicações**. Sinape, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228593873_Teoria_da_Resposta_ao_Item_conceitos_e_aplicacoes. Acesso em: 7 fev. 2022.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- 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. MEC / CEB. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. CEB, 2018.
- BRASIL. MEC / CEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília. CEB, 1997.
- BRASIL. MEC / CEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília. CEB, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de referência da prova Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb>. Acesso em: 29 jan. 2018.
- CARNOY, M. *et al.* A educação brasileira está melhorando? Evidências do PISA e SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 450-485, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143331>. Acesso em: 7 fev. 2022.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 21. ed. Autores Associados: Cortez, 1989.
- GOMES, Elba Maria Leite. Avaliação de Língua Portuguesa do SAEB: da leitura ao letramento. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 79-94, maio/ago., 2006.

Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2118/2076>. Acesso em :7 fev. 2022.

INEP. **PISA 2000: Relatório Nacional. Apresentação.** Brasília, 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/pisa-2000-relatorio-nacional>. Acesso em: 15 nov. 2021.

INEP. **PISA 2009: Resultados nacionais.** Brasília: O Instituto, 2012.

INEP. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes Brasileiros.** Brasília, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 7 fev. 2022.

INEP. **Censo escolar da Educação Básica (MEC).** 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 7 fev. 2022.

INEP. **Relatório Brasil no PISA 2018.** Brasília-DF, Inep/MEC, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 7 fev. 2022.

INEP. **Nota Técnica nº 10/2019 / CGIM / DAEB, de 02 de julho de 2019.** Detalhamento da população e resultados do SAEB 2019. Brasil, 2019.

INEP. **Portaria 366, de 29 de abril de 2019.** Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 2019.

INEP. **SAEB: matrizes e escalas.** 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 10 mar. 2022.

JOU, G. I.; SPERBE, T. M. Leitura compreensiva: um estudo de caso. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, n. 6, p. 13-54, 2003.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 2007.

- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. 2009. *Ler e escrever: Estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- LEFFA, J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: 1996.
- LOPES-ROSSI, M. A. G; PAULA, O. As habilidades de leitura avaliadas pelo PISA e pela Prova Brasil: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 34-46, jan./mar. 2012. <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n1p34>
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade: *In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- OCDE. *A estrutura de avaliação do PISA 2009. Competências chave em leitura, Matemática e Ciências, PISA, Publicação da OCDE*, 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2009/brasil_relatorio_nacional_PISA_2009.pdf. Acesso em: 15 out. 2017.
- OCDE. *Avalie o conhecimento e as habilidades dos alunos*. Reading, Mathematics and Science: The assessment of PISA 2000. PISA, OECD Publishing, 2000. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33692793.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- OCDE. *Conhecimento e habilidades: ativos para a vida*. Primeiros resultados do Programa Internacional OECD PISA 2000, PISA, OECD Publishing, 2001. Disponível em: <https://www.oecd.org/portugal/33685403.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2022.
- OCDE. *Learning mathematics for life: a perspective from PISA*, PISA, OECD Publishing, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264075009-en.7> Acesso em: 7 fev. 2022.
- OCDE. *Results: excellence and equity in education*. 2018. Volume I. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/19963785>. Acesso em: 7 fev. 2022.

OCDE. **Resultados do PISA 2009: conhecimento e habilidades do aluno: desempenho do aluno em leitura, matemática e ciências (Volume I)**. Paris, PISA, OECD, 2011. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/49539189.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2022.

OCDE. **Resultados do PISA 2012: conhecimento e habilidades do aluno: desempenho do aluno em Matemática, Leitura e Ciências, Série I**, PISA, publicação OCDE, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso em: 15 out. 2017.

OCDE. **The PISA 2012 assessment framework**, PISA, OECD, 2013. Disponível em: [Publishing.http://dx.doi.org/10.1787/9789264190559-fr](http://dx.doi.org/10.1787/9789264190559-fr). Acesso em: 7 fev. 2022.

OECD. **PISA 2015: Draft reading literacy framework**. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2022.

OECD. **PISA 2018. Draft analytical frameworks**. 2016. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2022.

OECD. **PISA 2018. Draft analytical frameworks**. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>. Acesso em: 7 fev. 2022.

OECD. **PISA 2018. Résultats du PISA 2018. Savoirs et savoir-faire des élèves volume I**. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr>. Acesso em: 7 fev. 2022.

QUEIROZ, Patrícia Andréa de Araújo. **Concepções de letramento que respaldam as avaliações do SAEB e Prova Brasil**. 2013. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

REIGOTA, M. Os estudantes brasileiros não sabem de nada? **International Review of Education of Sèvres**, Proceedings of the Colloquium 2009, 2009. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ries/5645>. Acesso em: 7 fev. 2022.

O PISA, O ENEM E A LEITURA LITERÁRIA¹

RAQUEL BEATRIZ JUNQUEIRA GUIMARÃES
IVETE LARA CAMARGOS WALTY

¹ Este capítulo é uma versão revista e atualizada de Guimarães e Walty (2020), artigo publicado em francês na revista *Éducation Comparée*, editada pela Association Francophone d'Éducation Comparée (<http://web.mediateam.fr/afec/>).

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é examinar o lugar da literatura em provas de avaliação da leitura, mais especificamente, como se vê pelo título, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Programme for International Student Assessment – PISA, e do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a despeito de suas diferenças de objetivos, abrangência territorial e cultural, motivações econômicas, políticas educacionais, e de público a que se dirige.

Enquanto o PISA é um exame internacional que abrange países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – e é aplicado em alunos do nono ano do Ensino Fundamental, com idade aproximada de 15 anos, o ENEM dirige-se a estudantes concluintes da Educação Básica no Brasil, ou seja, terceiro ano do Ensino Médio, com aproximadamente 17 anos. O PISA recobre, principalmente, três domínios: a compreensão da escrita, a cultura matemática e a cultura científica. Seu objetivo é, pois, de

determinar em que medida os jovens estão preparados para enfrentar os desafios das sociedades modernas por ocasião da conclusão de sua escolaridade obrigatória. Voltado para o futuro, o PISA se concentra na capacidade dos jovens para refletir e explorar seus conhecimentos e suas competências para fazer face às exigências da vida adulta no mundo real. (OCDE, 2003; tradução livre)²

² “déterminer dans quelle mesure les jeunes sont préparés à relever les défis des sociétés modernes à l’approche de la fin de leur scolarité obligatoire. Tourné vers l’avenir, PISA se concentre sur la capacité des jeunes à réfléchir et à exploiter leurs connaissances et leurs compétences pour faire face aux exigences de la vie adulte dans le monde réel” (OCDE, 2003, p. 3).

O ENEM, por sua vez, usado como forma de entrada nas universidades brasileiras e em algumas portuguesas, divide-se em cinco domínios: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Redação e tem como objetivo “avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica” (INEP, 2015).

Nosso interesse pelo tema em questão inscreve-se no projeto em foco nesse dossiê, que “consiste em analisar, principalmente de um ponto de vista didático, os desafios interculturais das avaliações e das comparações internacionais em educação”. Nesse quadro, escolhemos examinar o lugar da literatura e seu tratamento na prova de leitura do PISA e do ENEM. Em vista disso, analisamos as respostas dos professores brasileiros e franceses durante a entrevista feita a respeito de um exercício de leitura do PISA 2009; e, em seguida, descrevemos a concepção de literatura que se desprende do PISA (a partir da análise dos exercícios de 2000 e 2009) e do ENEM (a partir da análise do exame de 2009).

SOBRE OS PROFESSORES BRASILEIROS E FRANCESES DIANTE DA UNIDADE “MACONDO” DO PISA

Para identificar a percepção dos professores interrogados no quadro das entrevistas de pesquisa (ver Anexo 3 – Protocolo de entrevista), nós nos detivemos, dentre as questões que lhes foram feitas a propósito da correção da unidade “Macondo”, nas seguintes perguntas:

Quais foram suas primeiras impressões assim que leu o exercício de leitura, o texto e o seu pequeno questionário?

O texto é um excerto de *Cem anos de solidão*, do escritor colombiano Gabriel

García Márquez. O que você pensa a respeito da utilização desse texto para um exercício de leitura?

O que você acha do modo como o PISA apresenta esse excerto?

De modo geral, o que você acha da concepção de texto literário que emerge desse teste de leitura?

O que você acha do tratamento dado ao texto literário no exercício?

O exame das respostas dadas pelos professores brasileiros e franceses nos levou a algumas críticas sobre a unidade “Macondo”, entre elas o fato de o texto literário ter sido recortado do livro *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez, sem informações suficientes sobre o contexto de publicação e recepção. A esse fato, acrescenta-se o problema da tradução do texto do espanhol para diversos idiomas, o que, além da questão linguística, implica aspectos ligados à sociedade e à cultura, em sua pluralidade.

Em relação à questão da tradução, Bart, Daunay e Chedia (2018) já apontam que, a despeito dos princípios editados pelo protocolo de tradução do PISA, os problemas de ordem linguística e metodológica permanecem nos campos lexical, sintático e discursivo. Um bom exemplo dado por eles é justamente em relação ao texto Macondo, cujo original em espanhol foi adaptado, sem a devida correspondência nos textos-fonte em inglês e francês, já que para estes foram utilizadas traduções comerciais (Cf. BART; DAUNAY; CHEDIA, 2018). Os autores apontam ainda o peso das diferentes recepções em cada um dos países implicados no processo.

Baseadas em estudos atuais da tradução, acentuamos que o problema é ainda maior se pensamos nas relações culturais. Segundo os próprios autores, o PISA apresenta limites atinentes ao fato de que as línguas de referência são reconhecidamente indo-europeias, mas o Programa justifica essa escolha afirmando que tais

línguas “entretanto, representam conjuntos de tradições culturais relativamente diferentes e são todas duas faladas em vários países com diferentes localizações geográficas, tradições, estruturas sociais e culturas” (OCDE, 2002, p. 59; tradução livre).³

O segundo ponto observado pelos professores brasileiros e franceses entrevistados diz respeito à abordagem do texto literário como se fora informativo, sem preocupação com os recursos específicos de sua composição estética e sem consideração com as características de uma enunciação diferenciada, a enunciação literária. Entende-se que esta se institui no conjunto de experiências humanas, em que se opera

... justamente a encenação do próprio jogo da linguagem, a encenação das pessoas que falam. A enunciação, nesse caso, desdobra-se em uma pluralidade de “eus” e “tus”, que se relacionam numa cadeia enunciativa assumidamente representada. Estabelece-se não apenas uma relação entre interlocutores reais - o autor empírico, aquele que escreveu o texto, e o leitor que toma o texto para ler -, como também entre interlocutores ficcionais - o narrador, o narratário (aquele a quem o narrador se dirige textualmente), os personagens, além de figuras textuais como o autor e o leitor implícitos, resultantes das estratégias adotadas pelo autor do texto. Tudo isso se desdobrando infinitamente, em cada performance do texto e da leitura. Tal desdobramento pode evidenciar o caráter intertextual, muitas vezes metalinguístico (a linguagem mostrando o seu próprio funcionamento), mas sempre mutável, sempre histórico. Isso porque cada cena enunciativa pode remeter a outras, sejam voltadas para o mundo, sejam voltadas para outros textos literários. (WALTY, 2014, p. 100-101)

³“However, they do represent sets of relatively different cultural traditions, and are both spoken in several countries with different geographic locations, traditions, social structures and cultures” (OCDE, 2002, p. 59).

Vários professores entrevistados nos dois países observaram a complexidade da relação entre realidade e ficção proposta pelo texto analisado, acentuando que o texto, ele mesmo ficcional, abordava em seu tema a relação entre imaginário e vida cotidiana. Nessa perspectiva, a questão seguinte é criticada: “Você concorda com o julgamento final do povo de ‘Macondo’ a respeito do cinema? Explique sua resposta comparando sua atitude em relação ao cinema com a deles.”

Ao lado disso, observa-se, entre as opiniões dos entrevistados, a variedade das concepções do que se entende por texto literário ou literatura. Alguns, dentre os professores brasileiros, a compreendem como espaço de fruição, prazer e divertimento, ou como um texto especial, quase sagrado. Outros a percebem como fonte de conhecimento histórico-social, fator de desenvolvimento do raciocínio, numa perspectiva mais racionalista. Por fim, há os que a consideram como meio de reflexão e de transformação pessoal, em uma perspectiva subjetivista. Entre os professores franceses interrogados, discutindo o papel da literatura na vida social, é importante notar aqueles que não lhe atribuem qualquer importância e aqueles que sublinham a necessidade de os alunos exercitarem a criatividade em leitura e em sua vida cotidiana.

Diante de tamanha variedade, que evidencia, além da posição de professores e formadores de leitores, a de um certo senso comum da sociedade em relação à literatura, decidimos continuar a pesquisa sobre o lugar da literatura e de sua abordagem em exames de leitura, assim como verificar que conceitos de leitura literária e literatura podem ser inferidos das questões propostas.

OUTROS EXERCÍCIOS DE AVALIAÇÃO DA LEITURA DO ENEM E DO PISA

Com essa finalidade, decidimos ampliar o *corpus* de análise, examinando questões relativas à leitura no PISA do período anterior a 2012⁴ e do teste do ENEM de 2009, na busca de uma proximidade temporal entre os exames.

Tratando-se dos exercícios “liberados” pelo PISA, isto é, livres para serem divulgados, uma primeira diferença importante pode ser notada entre as versões brasileira e francesa do documento que reúne as questões: o documento em português usa sempre o termo leitura; nos documentos franceses, o PISA não utiliza o termo leitura, mas a expressão “compreensão do escrito”, acentuando que “compreender o escrito, é não somente compreender e analisar os textos escritos, mas também refletir sobre seu propósito e a ele se engajar. Esta capacidade deveria permitir a cada um realizar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e seu potencial, e tomar parte ativa na sociedade” (OCDE, 2013, p. 65; tradução livre).⁵

4 As questões que compõem a ampliação do *corpus* de análise foram retiradas dos materiais disponibilizados, no Brasil, pelo *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) intitulado “Itens Liberados de Leitura”. As questões em francês foram recolhidas do documento *Évaluation PISA 2000. Compréhension de l’écrit. Exercices libres de diffusion*, disponibilizados pelo Governo da França. Os dados completos e os *links* em que se encontram estão registrados nas referências bibliográficas, no final do texto.

5 “comprendre l’écrit, c’est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos et s’y engager. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la Société” (OCDE, 2013, p. 65). Esse conceito mudou segundo as edições do teste. Usamos o mais próximo das edições examinadas. Em português disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/outras-documentos>. Acesso em: 04 abr. 2019.

Assim, tal expressão designaria o “uso ativo, reflexivo e funcional da leitura em um leque de situações e finalidades variadas” (OCDE, 2013, p. 65; grifos acrescentados; tradução livre).⁶ Essa definição do PISA não dá destaque ao letramento literário em sua especificidade, mas na apresentação do exame ele está integrado na primeira das quatro categorias dos usos da leitura determinadas pelo Programa: pessoal, pedagógica, profissional e pública. Dessa forma, podemos inferir que a literatura está associada ao prazer do leitor, como se pode conferir na citação do próprio documento:

A leitura pessoal refere-se a textos lidos para satisfazer interesses pessoais, sejam de ordem prática ou intelectual. Isso abrange também textos que servem para manter ou desenvolver relacionamentos com outras pessoas. Esta categoria inclui cartas pessoais, ficções, biografias e textos informativos escritos para serem lidos por curiosidade pessoal, para lazer ou entretenimento. (OCDE, 2013, p. 67; tradução livre)⁷

Diferentemente do caso do PISA, no ENEM o texto literário é um dos “objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência” da área 1, a saber, “aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida”, conforme descrito:

6 “l’usage actif, réfléchi et fonctionnel de la lecture dans un éventail de situations et à des fins variées” (OCDE, 2013, p. 65).

7 “La lecture à usage personnel renvoie à des textes lus pour satisfaire des intérêts personnels, qu’ils soient d’ordre pratique ou intellectuel. Sont également visés les textes qui servent à entretenir ou à développer des relations personnelles avec autrui. Cette catégorie inclut les lettres personnelles, les fictions, les biographies et les textes informatifs écrits pour être lus par curiosité personnelle, dans le cadre de loisirs ou de divertissement” (OCDE, 2013, p. 67).

Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos – produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes. (INEP, 2019)

Há que se observar que, no exame brasileiro, os estudos literários ocupam um lugar diferente daquele aplicado no PISA. Isso porque, enquanto no último os textos de natureza ficcional estão arrolados no item de leitura pessoal, e não da esfera educacional, profissional e pública, a leitura literária, na matriz de referência do ENEM, está associada às práticas sociais, históricas, políticas e estéticas.

Para prescrutar essa diferença, além das observações sobre as impressões dos professores referentes aos problemas de unidade “Macondo”, já analisadas, examinamos outras questões do PISA ao lado de algumas também do ENEM. É o que abordaremos nas duas partes que se seguem.

A LITERATURA NO PISA

Dentre os itens liberados das provas do PISA anteriores a 2012, além de “Macondo”, nós escolhemos o conto “O presente”,⁸ de Louis Dollarhide (1985), cuja inserção é assim justificada em documento do OCDE de 2003:

Este conto estadunidense reflete as qualidades humanas, emocionais e estéticas da literatura que tornam a leitura desse tipo de texto uma parte importante da vida pessoal de muitas pessoas. Sua inclusão nos testes de avaliação do PISA deve-se, em particular, à sua qualidade literária: o uso medido e preciso da linguagem e a descrição poderosa, mas sutil, do estado de espírito do personagem principal e da evolução de sua reação diante do puma. (OCDE, 2003, p. 56; tradução livre)⁹

Ainda assim com referência à natureza estética do texto, a escolha, como se vê, fundamenta-se, sobretudo, no fato de a “leitura desse tipo de texto” ser considerada “uma parte importante da vida pessoal de muitas pessoas”.

8 De acordo com a informação presente no documento “Itens liberados de leitura” disponibilizado pelo INEP, esta novela foi retirada da antologia “Mississippi Writers: Reflections of Childhood and Youth, Volume I, editado por Dorothy Abbott, e publicado pela University Press of Mississippi em 1985. Esse conto traz a história de uma mulher que mora em uma casa isolada e cercada pelas águas de uma enchente; esgotada, a personagem adormece enquanto sua casa está à deriva sobre a água, até escutar um barulho de um puma em busca de comida. (Ver Anexo)

9 “Cette nouvelle, venue des États-Unis d’Amérique, reflète les qualités humaines, affectives et esthétiques de la littérature qui font de la lecture de ce genre de texte une composante importante de la vie personnelle de nombreux individus. Elle doit notamment son inclusion dans les tests d’évaluation PISA à sa qualité littéraire : l’usage mesuré et précis de la langue et la description puissante mais subtile de l’état d’esprit du personnage principal et de l’évolution de sa réaction face au puma” (OCDE, 2003, p. 56).

O texto é seguido de um conjunto de questões de múltipla escolha e abertas.¹⁰ Entre as questões fechadas, algumas exigem apenas a identificação de informações no conto, mesmo que para apontar um componente narrativo, como o espaço. É o caso daquela em que se pergunta “Em que situação se encontra a mulher no começo da história?”

- A) Ela está muito fraca para deixar a casa após dias sem comer.
- B) Ela está se defendendo de um animal selvagem.
- C) A casa dela foi cercada pelas águas da enchente.
- D) Um rio que transbordou arrastou a sua casa.

A resposta pode ser encontrada no primeiro parágrafo da história que relata a situação da personagem (“a mulher”) e sua reação frente à cheia do rio.

Quantos dias, se perguntava ela, tinha ficado assim sentada, olhando a água barrenta e fria subindo lentamente, desmanchando a margem. Ela apenas se lembrava vagamente do começo das chuvas inundando o pântano a partir do sul e batendo contra a parede externa da casa. Em seguida, o rio começou a subir, primeiro devagar até que, por fim, parou de subir e recuou. De hora em hora, o rio se introduzia pelos córregos e pelas valas, alagando os lugares mais baixos. Durante a noite, enquanto ela dormia, o rio tomou posse da estrada deixando-a cercada. Então, ela se viu sozinha, seu barco desaparecera, e a casa parecia um pedaço de madeira encalhado na margem. Agora, a água tinha atingido até as tábuas de sustentação da casa. E continuava subindo. (Ministério da Educação, s/d)

10 No documento em português, “Itens Liberados para Leitura”, são apresentadas 10 questões, em numeração sequencial e apresentadas em ordem crescente de 1 a 10. No documento *Évaluation PISA 2000. Compréhension de l’écrit. Exercices libres de diffusion*, são divulgadas 7 questões apresentadas em ordem não sequencial: primeiro a número 9 e, em seguida as de número 1, 7, 6, 8, 4, 5, nessa ordem. (Ministério da Educação, s/d.).

Em outra questão, observa-se o mesmo procedimento, com referência à outra parte da história, o momento em que a casa começa a flutuar na enchente:

Então, a casa rangendo e estalando, lutava com esforço para manter-se em pé (linhas 28-29)

O que aconteceu à casa nesta parte da história?

- A) Ela desmoronou.
- B) Ela começou a flutuar.
- C) Ela bateu no carvalho.
- D) Ela foi para o fundo do rio. (Ministério da Educação, s/d)

Mantém-se assim uma leitura literal e cronológica, que exige do aluno identificação de elementos textuais, como requer o objetivo expresso no texto oficial de análise do exame: “encontrar uma informação”. Entretanto, em outras questões, como a abaixo transcrita, o quadro enunciativo do conto é levado em consideração quando convida o aluno a se interrogar sobre o sentido da frase “e depois cuidarei de você”, assinalada com o número das linhas em que pode ser encontrada.

Quando a mulher diz “e depois cuidarei de você” (linha 102-103), ela quer dizer que está:

- A) planejando dar comida ao felino.
- B) certa de que o felino não vai machucá-la.
- C) tentando assustar o felino.
- D) pretendendo atirar no felino.

Leva-se em conta, pois, por quem a frase é proferida e a quem se dirige. Dessa forma, o aluno deve estabelecer relações entre ações da personagem, o tempo e o espaço para compreender o sentido do verbo cuidar, ligado a uma noção de ameaça. Só assim é capaz de “desenvolver uma interpretação: identificar a motivação ou intenção de um personagem”¹¹ como desejado pelo PISA, mostrando a habilidade de “fazer inferência de alto nível com base no texto para dar sentido a uma passagem no contexto e para lidar com ambiguidades e ideias que podem ser contrárias às expectativas” (OCDE, 2003, p. 63).¹²

Há ainda as perguntas abertas, que aceitam mais de uma resposta do estudante, com a exigência de que seja bem argumentada com elementos inferidos do texto. É o caso da questão que pede para dizer se a atitude da mulher, ao alimentar o animal com o resto do presunto, teria sido sensata. Observamos que, na verdade, distancia-se do escopo da narrativa na medida em que se espera muito mais uma avaliação de valores morais do que uma exploração de elementos da organização textual, como observa Isabelle Robin (2002). Isso se ratifica na grade de correção que prevê que a resposta traga uma justificativa para a opinião dada sobre as atitudes da personagem. Estima-se como correto que, concordando ou não com o julgamento da mulher, o estudante se ampare em razões especulativas ou éticas, abandonando a organização textual.

Caso similar é o da questão em que se pede um outro significado para o título da história (“O presente”). Essa pergunta

11 développer une interprétation: identifier la motivation ou l'intention d'un personnage (OCDE, 2003).

12 que requiert des élèves qu'ils établissent une inférence de haut niveau en se basant sur le texte pour dégager le sens d'un passage en contexte et de traiter des ambiguïtés et des idées qui peuvent être contraires aux attentes (OCDE, 2003, p. 63).

quer levar o leitor a deduzir a significação do título da história, a partir do contexto. As respostas sugeridas pelo guia de correção do PISA (ver Anexo 2 na apresentação desta obra), no entanto, indicam um conjunto de valores morais que julgam o comportamento da personagem tomando como parâmetro a oposição entre o bem e o mal. Nas possibilidades de resposta, temos as ideias de compaixão, simpatia, compreensão, entre outras palavras abstratas ligadas a atitudes éticas. Envolve-se, pois, uma questão de recepção textual sem considerar o fato de que a leitura se constrói na relação texto-leitor em sua experiência cultural, social, econômica e política.

A questão abaixo, por sua vez, tem como objetivo levar os alunos a “construir sentido a partir de uma linguagem cheia de nuances, ao mesmo tempo que se confronta com conceitos contrários às expectativas. Eles devem abordar um texto cuja estrutura retórica não seja imediatamente aparente, para distinguir a relação entre passagens específicas do texto (indicadas na pergunta) e seu tema implícito” (OCDE, 2003, p. 62). Dessa forma, espera-se que, em sua resposta, o aluno aponte a presença dos termos “angustiante”, “cansado”, bem como aluda aos lamentos (gritos de sofrimento) em sua indicação de alguém que sofre também como vítima da enchente, anunciando a personificação do animal. Vê-se, portanto, que a construção textual é explorada:

Aqui estão algumas das primeiras referências à pantera na história.

“um grito despertou-a, um som tão angustiante...”. (linha 37-38)

“A resposta foi outro grito, menos estridente, como que cansado.” (linha 49)

“tinha ouvido seus rugidos, como lamentos, à distância”. (linha 58-59)

Na sua opinião, por que o escritor escolhe apresentar a pantera por meio destas descrições? (Ministério da Educação, s/d)

Com a pergunta “A história é contada do ponto de vista de quem?” explora-se o enquadramento do texto, desejando que o aluno perceba que se trata do ponto de vista da mulher, embora não seja ela a narrar a história.

Se compararmos essa sequência de questões referentes à unidade “O presente” com aquelas disponibilizadas para a unidade “Macondo”, veremos muita semelhança entre elas, mas uma importante diferença: no caso de “Macondo” tínhamos um excerto retirado de uma obra muito longa, o que, como vimos, foi considerado inadequado por vários professores; no caso de “O presente” há uma transcrição completa do conto do escritor americano. Não há, no entanto, diferença expressiva nos tipos de questões apresentadas.

A amostra dessas duas unidades (“O presente” e “Macondo”) indica que a leitura pedida nos testes do PISA segue rigorosamente os preceitos do documento que os rege. “Cinco aspectos regem o desenvolvimento dos testes de compreensão de leitura: localizar e extrair informações; compreender o significado geral de um texto; desenvolver uma interpretação; refletir sobre o conteúdo de um texto e avaliá-lo; e refletir a respeito da forma de um texto e avaliá-la” (OCDE, 2003, p. 33).¹³

Isso comprova nossa hipótese de que não há um tratamento diferenciado para o texto literário com abordagem específica, o que o leva a se manter em lugar circunscrito associado ao prazer pessoal. Exige-se uma leitura mais informativa e opinativa, pois as questões que exploram mais detidamente a organização textual são poucas, como se vê nos casos de análise do quadro enunciativo ou da plurissignificação imagética. Quando se sai desse domínio, cai-se na

¹³ “Cinq aspects président en effet l’élaboration des épreuves de compréhension de l’écrit : localiser et extraire l’information ; comprendre le sens global d’un texte ; développer une interprétation ; réfléchir au contenu d’un texte et l’évaluer ; et réfléchir à la forme d’un texte et l’évaluer” (OCDE, 2003, p. 33).

ordem especulativa e ética, que envolve valores sociais e culturais. A pergunta que continua a nos mover é saber se não haveria habilidades da abordagem literária que podem ser ensinadas, desenvolvidas e, conseqüentemente, mensuradas no mundo escolar.

O ENEM EM QUESTÃO

Tentando responder à mesma pergunta sobre espaços e funções da literatura em provas de avaliação institucional, analisamos mais detidamente a prova do ENEM do ano de 2009.¹⁴ Escolhemos para essa análise algumas das questões presentes no caderno azul¹⁵ do exame, referente às provas de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, que vão do número 91 ao 135.

Numa visão geral da prova, constatou-se uma diversidade de gêneros artísticos abordados nos textos a que os alunos foram apresentados: música, pintura, cinema, teatro, poesia, ficção. As abordagens variavam igualmente com a exploração de elementos teóricos, estilísticos, históricos e propriamente textuais.

A questão referente ao poema “Cárcere das almas”, de Cruz e Sousa (INEP, 2009b), poeta brasileiro simbolista (1861-1888), explora, por exemplo, os elementos formais e temáticos relacionados ao contexto cultural do Simbolismo, fornecendo ao estudante cinco opções de resposta, conforme se vê:

14 A escolha do ano de 2009 deu-se em virtude de ser o mais próximo daqueles do PISA de antes de 2012 a que tivemos acesso.

15 Esclarecemos que os cadernos são divididos em cores, com mudanças de ordem das questões e dos itens dos gabaritos, por motivos de segurança e sigilo do exame.

Questão 99

Cárcere das almas

Ah! Toda a alma num cárcere anda presa,
Soluçando nas trevas, entre as grades
Do calabouço olhando imensidades,
Mares, estrelas, tardes, natureza.

Tudo se veste de uma igual grandeza
Quando a alma entre grilhões as liberdades
Sonha e, sonhando, as imortalidades
Rasga no etéreo o Espaço da Pureza.

Ó almas presas, mudas e fechadas
Nas prisões colossais e abandonadas,
Da Dor no calabouço, atroz, funéreo!

Nesses silêncios solitários, graves,
que chaveiro do Céu possui as chaves
para abrir-vos as portas do Mistério?!

CRUZ E SOUSA, J. **Poesia completa**. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura / Fundação Banco do Brasil, 1993.

Os elementos formais e temáticos relacionados ao contexto cultural do Simbolismo encontrados no poema Cárcere das almas, de Cruz e Sousa, são

A) a opção pela abordagem, em linguagem simples e direta, de temas filosóficos.

- B) a prevalência do lirismo amoroso e intimista em relação à temática nacionalista.
- C) o refinamento estético da forma poética e o tratamento metafísico de temas universais.
- D) a evidente preocupação do eu lírico com a realidade social expressa em imagens poéticas inovadoras.
- E) a liberdade formal da estrutura poética que dispensa a rima e a métrica tradicionais em favor de temas do cotidiano. (INEP, 2009).

O que se observa, pois, é que tal exploração, em um quadro de abordagem histórica, leva o aluno a identificar no texto traços que ele deve conhecer *a priori*. De qualquer forma, não se trata de analisar a composição poemática específica do texto em questão.

Nas duas questões relativas à obra *Um copo de cólera*, de Raduan Nassar (1935) (INEP, 2009), um trecho do romance faz-se acompanhar de um texto crítico.

Textos para as questões 132 e 133

Texto I [...] já foi o tempo em que via a convivência como viável, só exigindo deste bem comum, piedosamente, o meu quinhão, já foi o tempo em que consentia num contrato, deixando muitas coisas de fora sem ceder contudo no que me era vital, já foi o tempo em que reconhecia a existência escandalosa de imaginados valores, coluna vertebral de toda ‘ordem’; mas não tive sequer o sopro necessário, e, negado o respiro, me foi imposto o sufoco; é esta consciência que me libera, é ela hoje que me empurra, são outras agora minhas preocupações, é hoje outro o meu universo de problemas; num mundo estapafúrdio – definitivamente fora de foco – cedo ou tarde tudo acaba se reduzindo a um ponto de vista, e você que vive paparicando as ciências humanas, nem suspeita que paparica uma

piada: impossível ordenar o mundo dos valores, ninguém arruma a casa do capeta; me recuso pois a pensar naquilo em que não mais acredito, seja o amor, a amizade, a família, a igreja, a humanidade; me lixo com tudo isso! me apavora ainda a existência, mas não tenho medo de ficar sozinho, foi conscientemente que escolhi o exílio, me bastando hoje o cinismo dos grandes indiferentes [...].

NASSAR, R. *Um copo de cólera*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Texto II

Raduan Nassar lançou a novela *Um Copo de Cólera* em 1978, fervilhante narrativa de um confronto verbal entre amantes, em que a fúria das palavras cortantes se estilhaçava no ar. O embate conjugal ecoava o autoritário discurso do poder e da submissão de um Brasil que vivia sob o jugo da ditadura militar.

COMODO, R. Um silêncio inquietante. *IstoÉ*. Disponível em: <http://www.terra.com.br>. Acesso em: 15 jul. 2009.

Questão 132

Na novela *Um copo de cólera*, o autor lança mão de recursos estilísticos e expressivos típicos da literatura produzida na década de 70 do século passado no Brasil, que, nas palavras do crítico Antonio Candido, aliam “vanguarda estética e amargura política”. Com relação à temática abordada e à concepção narrativa da novela, o texto I

A) é escrito em terceira pessoa, com narrador onisciente, apresentando a disputa entre um homem e uma mulher em linguagem sóbria, condizente com a seriedade da temática político-social do período da ditadura militar.

B) articula o discurso dos interlocutores em torno de uma luta verbal, veiculada por meio de linguagem simples e objetiva, que busca traduzir a situação de exclusão social do narrador.

C) representa a literatura dos anos 70 do século XX e aborda, por meio de expressão clara e objetiva e de ponto de vista distanciado, os problemas da urbanização das grandes metrópoles brasileiras.

D) evidencia uma crítica à sociedade em que vivem os personagens, por meio de fluxo verbal contínuo de tom agressivo.

E) traduz, em linguagem subjetiva e intimista, a partir do ponto de vista interno, os dramas psicológicos da mulher moderna, às voltas com a questão da priorização do trabalho em detrimento da vida familiar e amorosa.

Questão 133

Considerando-se os textos apresentados e o contexto político e social no qual foi produzida a obra *Um copo de cólera*, verifica-se que o narrador, ao dirigir-se à sua parceira, nessa novela, tece um discurso

A) conformista, que procura defender as instituições nas quais repousava a autoridade do regime militar no Brasil, a saber: a Igreja, a família e o Estado.

B) pacifista, que procura defender os ideais libertários representativos da intelectualidade brasileira opositora à ditadura militar na década de 70 do século passado.

C) desmistificador, escrito em um discurso ágil e contundente, que critica os grandes princípios humanitários supostamente defendidos por sua interlocutora.

D) politizado, pois apela para o engajamento nas causas sociais e para a defesa dos direitos humanos como uma única forma de salvamento para

a humanidade.

E) contraditório, ao acusar a sua interlocutora de compactuar com o regime repressor da ditadura militar, por meio da defesa de instituições como a família e a Igreja. (INEP, 2009)

As respostas previstas são as letras D para a primeira e C para a segunda. Nessas questões, exige-se a leitura do texto, com atenção particular a seu aspecto temático, aos elementos do estilo como “fluxo verbal contínuo” e “tom agressivo”, “discurso ágil e contundente”. Outro ponto importante seria lançar o olhar do leitor para a figura do narrador, fazendo-o visualizar o quadro narrativo. A abordagem textual, dessa forma, leva em conta aspectos enunciativos, históricos e estéticos, que, ratificando as palavras do crítico Antonio Candido, associa a obra do autor à “vanguarda estética e amargura política” (CANDIDO, 1987, p. 209).

Misturando a natureza das três anteriores, vem a questão 135, relativa ao poema “Confidência do Itabirano”, de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987):

Confidência do Itabirano¹⁶

Carlos Drummond de Andrade

Alguns anos vivi em Itabira.

Principalmente nasci em Itabira.

Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.

Noventa por cento de ferro nas calçadas.

Oitenta por cento de ferro nas almas.

¹⁶ O poema compõe o livro *Sentimento do mundo*, publicado pela primeira vez em 1940.

E esse alheamento do que na vida é porosidade e comunicação.
A vontade de amar, que me paralisa o trabalho,
vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e sem horizontes.
E o hábito de sofrer, que tanto me diverte,
é doce herança itabirana.

De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço:
esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil,
este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;
este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;
este orgulho, esta cabeça baixa...
Tive ouro, tive gado, tive fazendas.
Hoje sou funcionário público.
Itabira é apenas uma fotografia na parede.
Mas como dói!

(ANDRADE, C. D. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003).

Carlos Drummond de Andrade é um dos expoentes do movimento modernista brasileiro. Com seus poemas, penetrou fundo na alma do Brasil e trabalhou poeticamente as inquietudes e os dilemas humanos. Sua poesia é feita de uma relação tensa entre o universal e o particular, como se percebe claramente na construção do poema “Confidência do Itabirano”. Tendo em vista os procedimentos de construção do texto literário e as concepções artísticas modernistas, conclui-se que o poema acima:

- A) representa a fase heroica do modernismo, devido ao tom contestatório e à utilização de expressões e usos linguísticos típicos da oralidade.
- B) apresenta uma característica importante do gênero lírico, que é a apresentação objetiva de fatos e dados históricos.

C) evidencia uma tensão histórica entre o “eu” e a sua comunidade, por intermédio de imagens que representam a forma como a sociedade e o mundo colaboram para a constituição do indivíduo.

D) critica, por meio de um discurso irônico, a posição de inutilidade do poeta e da poesia em comparação com as prendas resgatadas de Itabira.

E) apresenta influências românticas, uma vez que trata da individualidade, da saudade da infância e do amor pela terra natal, por meio de recursos retóricos pomposos. (INEP, 2009).

Também aqui, como na questão relativa ao poema de Cruz e Souza, a leitura do texto é exigida na busca de características do estilo e da temática do poema, em que pesem as opções serem, às vezes, excludentes ou compostas com elementos contraditórios. Não há, portanto, qualquer exploração de recursos de composição do poema, tais como o paralelismo das repetições ou as contraposições, além do ritmo que as reforça.

De qualquer forma, diferentemente das questões formuladas pelo PISA, as do ENEM buscam uma abordagem mais literária, explorando elementos textuais ligados a aspectos da teoria e da história da literatura.

DISCUSSÃO: a literatura no ENEM e no PISA

Há que se ratificar a natureza diferente das duas provas; uma voltada para um público mais universal e outra para um público mais delimitado culturalmente, ainda que com grande diversidade. Nesse caso, o cânone é o escolar, ligado ao Ensino Médio no Brasil, na medida em que são usadas obras de autores consagrados e reconhecidos acadêmica e socialmente.

É importante ainda tomar consciência das diferenças relativas

à elaboração de questões fechadas para exames que buscam aferir a leitura literária, considerando o próprio conceito de literatura. Assim, queremos nos deter um pouco em elementos teóricos que dirigem nossa posição.

Analisando avaliações internacionais de leitura, inclusive o PISA, Maria de Lourdes Dionísio (2014) se pergunta onde estaria a literatura nos exames internacionais de leitura, e propõe-se a sair em busca de

Evidências da existência da literatura no quadro dos atuais processos de mundialização e globalização da economia e das políticas reguladas por movimentos de homogeneização e padronização como os utilizados nestes testes educacionais de controle de qualidade educacional. (DIONÍSIO, 2014, p. 100-101)

Ela mesma nos lembra de que a literatura é o lugar da dispersão e da difusão, como já afirmara Roland Barthes, quando dizia que “a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (BARTHES, 1980, p. 18). E continua: “A literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa, ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens” (BARTHES, 1980, p. 19).

Para continuar essa discussão, recorreremos a Rancière, quando afirma que

a literatura não existe nem como resultado de uma convenção, nem como efetuação de um poder específico da linguagem. Ela existe na relação entre uma posição de enunciação indeterminada e certas fábulas que põem em jogo a natureza do ser falante e a relação da partilha dos discursos com a partilha dos corpos. (RANCIÈRE, 1995, p. 45)

O que nos interessa por ora é ressaltar o aspecto relacional contido no processo de conceituação da literatura, tanto no que se refere ao jogo enunciativo quanto ao jogo social. Rancière retoma mais tarde essa questão no livro intitulado *A partilha do sensível* (2009), em que relaciona o fazer, o ser, o ver e o dizer (RANCIÈRE, 2009, p. 69).

Dentre esses aspectos extremamente complexos, queremos salientar a natureza enunciativa do discurso, notadamente do chamado discurso literário, que, de acordo com muitos teóricos,¹⁷ é o lugar por excelência da encenação da linguagem. Nesse jogo, verifica-se a relação entre a pessoa que fala e seu interlocutor, no tempo e no espaço, aliás, como em qualquer outro discurso. Observe-se, porém, que, no domínio literário, a cadeia enunciativa, como já afirmamos, desdobra-se em figuras como narradores e personagens, assumidamente representadas, sem deixar de lado o autor e o leitor empíricos.

Nesse sentido, defendemos que a leitura literária pode ser ensinada e avaliada na escola na medida em que certos conceitos podem ser utilizados como operadores de leitura, servindo como lentes para a abordagem demandada pelo texto. Como vem se mostrando, tanto a narrativa, em que o enquadramento leva à perspectiva adotada pelo autor, por meio de narradores e personagens, quanto o poema, com a exploração imagética em sua relação com o ritmo e outros fenômenos sonoros, ou ainda por meio da construção lírica, épica ou dramática do sujeito poético, conduzem a produções de sentidos partilhados. Nessa direção, podemos nos perguntar se, como propõem as diretrizes do PISA, o texto literário pode ser considerado como relevante apenas no âmbito pessoal, ligado ao prazer do leitor. Por outro lado, podemos questionar também se, pela direção dos testes do ENEM, não se corre o risco de cair na objetividade exteriorizada.

¹⁷ Ver, por exemplo, Bakhtin (1981); Barthes (1980); Benveniste (1995).

Torna-se importante saber, pois, em que medida as avaliações de leitura levam em consideração tais princípios, sobretudo quando descontextualizam o texto utilizado, ou o tratam como um texto informativo, ou ainda, ao contrário, buscam, preferencialmente, examinar reações emocionais do leitor, mesmo que com a intenção de fazê-lo refletir sobre determinada situação. É bom lembrar, com Bakhtin/Volóchinov (1981), que a língua não pode ser estudada em sua objetividade abstrata, nem em sua subjetividade individualista, e sim em sua enunciação. Assim também, a literatura insere-se sempre em um quadro enunciativo, e nessa perspectiva seu estudo é mais adequado. O que defendemos, então, é a ideia de que a literatura seja estudada sempre no processo enunciativo, nem como sistema exterior à relação autor-texto-leitor, nem como manifestação subjetiva do indivíduo.

Importa, dessa forma, pensar também nas cenas enunciativas¹⁸ criadas na elaboração, aplicação e correção do teste. No caso do PISA, estão implicados vários sujeitos enunciadore e enunciatários: uma organização internacional – OCDE –, governos nacionais e seus respectivos organismos educacionais, com relevo para as escolas. Nesse contexto, como já salientamos, a leitura do texto literário é categorizada como experiência pessoal, e aparece nas provas como forma de medir a capacidade de o aluno distinguir, por exemplo, um

18 A noção de cena enunciativa é utilizada aqui no sentido que vem do que Benveniste chamou de *alocução*: “Mais imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma *alocução*, ela postula um *alocutário*” (BENVENISTE, 2006, p. 84).

Essa noção é utilizada, nas posições de Benveniste, no sentido de configurar aquele que diz, que se torna o enunciador, e aquele para quem se diz, o enunciatário, constituindo nessa medida a temporalidade linguística, sua correlação com o espaço de dizer, considerado historicamente. Essa concepção inclui igualmente a configuração da relação referencial.

texto ficcional de um não ficcional, de compreender globalmente um texto, de localizar uma informação textual, prevendo um funcionamento completamente descolado do grande quadro enunciativo no qual se insere. No caso do ENEM, esse quadro se restringe, já que o teste, feito por organismo educacional brasileiro – INEP/MEC –, é dirigido apenas a estudantes do país ou a cidadãos interessados em ter acesso a universidades brasileiras e portuguesas.

Esses quadros enunciativos ajudam-nos a entender que, embora a experiência da leitura literária não possa ser mensurada em sua especificidade, os operadores de leitura que enriquecem essa experiência podem, esses sim, ser ensinados e avaliados. Assim, parece ser mais factível a avaliação de objetos de ensino como a literatura em exames menos universais, como o do ENEM. A sua circunscrição pedagógica, cultural e linguística estabelece, por exemplo, a presença de um cânone escolar específico, de um universo de escritores reconhecidos e conhecidos.

Vale lembrar aquilo que Umberto Eco afirmava, em discussão sobre os modos de leitura literária (1994): “A experiência de reler um texto ao longo de quarenta anos me mostrou como são bobas as pessoas que dizem que dissecar um texto e dedicar-se a uma leitura meticulosa equivale a matar sua magia” (ECO, 1994, p. 18).

Por isso mesmo, Eco defende que a leitura pode ser particular, ligada ao ato de devanear, a que se contrapõe a leitura partilhada, publicizada. Nesse caso, há que se considerar os índices textuais e suas relações, um conjunto de estratégias que delineiam o enquadramento do texto, sua proposta de leitura.

CONCLUSÃO

É necessário, então, levar em conta o conceito de literatura que foi tomado como referência, seu lugar social e político, assim como a cena enunciativa mais abrangente na qual se inscrevem a avaliação e sua elaboração: quem interroga? A quem são dirigidas as questões? Que conceitos de espaço e tempo emolduram essas questões? Que objetivos são perseguidos nesses testes? Que estratégias foram utilizadas para atingir tais objetivos? De certa maneira, os textos escolhidos para leitura serão enquadrados por essa cena mais abrangente e pelo tratamento que lhes é conferido no momento de preparação da prova.

Mesmo não tendo uma resposta para conduzir a elaboração de testes do tipo que aqui analisamos, esperamos ter contribuído para a reflexão sobre a natureza das provas de avaliação em grande escala, sejam nacionais, como o ENEM, ou internacionais, como o PISA, reflexão esta que tem motivado estudiosos, do Brasil e de outros países.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLÓCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BART, Daniel; BERTRAND, Daunay; CHEDIA, Belaid Mhirsí. «Les problèmes de traduction dans le PISA : les limites de la standardisation des tests de compréhension», *Lidil* [En ligne], 57, mis en ligne le 01 mai 2018, consulté le 31 juillet 2019. URL: <http://journals.openedition.org/lidil/4936>; DOI : 10.4000/lidil.4936
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moysés. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri). Campinas, SP: Pontes, 1995.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães *et al.* Campinas, S.P.: Pontes, 2006.
- CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1987.
- CRUZ E SOUSA, J. **Poesia completa**. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura /Fundação Banco do Brasil, 1993.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Avaliações internacionais da leitura. E a literatura? *In: BELMIRO, Celia Abicalil et al. (org.). Onde está a literatura?* Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014, p. 100-122.
- DOLLARHIDE, Louis. The Gift. *In: Mississippi Writers: Reflections of Childhood and Youth*, editado por Dorothy Abbott, University Press of Mississippi, 1985. v. I.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

INEP (s/d). https://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Itens_Liberados_Leitura.pdf

INEP (2009). inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/dia2_caderno7.pdf

[Gouvernement français] (sd) Évaluation PISA 2000.

Compréhension de l'écrit. Exercices libres de diffusion. En ligne:

<http://educ-eval.pleiade.education.fr/pdf/pisaexos4.pdf>

MACHADO, Veruska Ribeiro. **Práticas escolares de leitura: relação entre as concepções de leitura do PISA e as práticas da escola**. 2010. xii, 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9108>. Acesso em: 4 jul. 2019.

NASSAR, Raduan. **Um copo de cólera**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

OCDE. **PISA 2000 Technical Report**, edited by Ray Adams & Margaret Wu. Paris: OCDE Publishing. 2002. Disponible in <https://www.oecd.org/pisa/data/33688233.pdf>

OCDE. **La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquêtes de PISA 2000**. PISA: Éditions OCDE, 2003.

Disponible in <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690971.pdf>

OCDE. **La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquêtes de PISA 2000**, Paris, PISA, éditions OCDE, 2002. En ligne: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264099296-fr.f?expires=1565198888&id=id&accname=guest&checksum=61DC2E60E28EE6FC13C28CE78F66F82C>

OCDE. **Le cadre d'évaluation de PISA 2009: Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences**, PISA, Éditions OCDE, 2012. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264075474-fr>

OCDE. **Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012**. Paris, PISA: OCDE éditions, 2013. En ligne : <http://dx.doi.org/101787/9789264075474-fr>

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. Tradução de Raquel Ramalhete *et al.* São Paulo: Ed. 34, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. Estética e política. Tradução de Mônica Costa Neto. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROBIN, Isabelle. L'enquête PISA sur les compétences en lecture des élèves de 15 ans : trois biais culturels en question. **VEI-Enjeux**, n. 129, 2002, p. 65-91.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Enunciação literária. In: FRADE, Isabel *et al.* (org.). **Glossário CEALE**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014.

GUIMARÃES, Raquel; WALTY, Ivete. Le PISA, l'ENEM et la lecture littéraire. **Éducation Comparée**, n. 24-25, p. 67-88, 2020.

[GOUVERNEMENT FRANÇAIS] (sd) **Évaluation PISA 2000**. **Compréhension de l'écrit**. Exercices libres de diffusion. En ligne: <http://educ-eval.pleiade.education.fr/pdf/pisaexos4.pdf>

ANEXO

O PRESENTE

Quantos dias, se perguntava ela, tinha ficado assim sentada, olhando a água barrenta e fria subindo lentamente, desmanchando a margem. Ela apenas se lembrava vagamente do começo das chuvas inundando o pântano a partir do sul e batendo contra a parede externa da casa. Em seguida, o rio começou a subir, primeiro devagar até que, por fim, parou de subir e recuou. De hora em hora, o rio se introduzia pelos córregos e pelas valas, alagando os lugares mais baixos.

Durante a noite, enquanto ela dormia, o rio tomou posse da estrada deixando-a cercada. Então, ela se viu sozinha, seu barco desaparecera, e a casa parecia um pedaço de madeira encalhado na margem.

Agora, a água tinha atingido até as tábuas de sustentação da casa. E continuava subindo.

Até onde ela podia ver – os topos das árvores na margem oposta – o pântano era como um mar vazio, lavado por camadas de chuva, e o rio estava perdido em algum lugar na sua imensidão. Sua casa, cuja base tinha a forma do fundo de um barco, tinha sido construída para enfrentar uma enchente como essa, caso algum dia isso ocorresse, mas agora estava velha. Talvez as tábuas de baixo estivessem parcialmente podres. Talvez o cabo que prendia a casa ao grande carvalho tivesse se soltado e deixado que ela fosse levada rio abaixo, como o barco.

Ninguém viria agora. Ela poderia gritar, mas não adiantaria nada, ninguém ouviria. Em toda a extensão do pântano outros lutavam para salvar o pouco que pudessem, talvez até suas próprias vidas. Ela tinha visto uma casa passar flutuando tão silenciosamente que se imaginou assistindo a um funeral. Quando viu a casa, pensou que soubesse de quem era. Tinha sido muito penoso ver a casa flutuando, mas os donos deviam ter escapado para um lugar mais alto. Mais tarde, quando a chuva e a escuridão se fizeram cada vez mais intensas, ela ouviu o rugido de uma pantera vindo do lado de cima do rio.

Agora a casa parecia tremer em volta dela como se fosse algo vivo. Ela se esticou para pegar uma lâmpada que estava caindo da mesa ao lado da cama e colocou-a entre seus pés para mantê-la firme.

Então, a casa, rangendo e estalando, lutava com esforço para manter-se em pé, flutuava livremente como uma rolha e foi virando devagar com o movimento do rio. Ela se agarrou na beira da cama.

Balançando de um lado para o outro, a casa movimentou-se ao longo da sua extensão. Houve um solavanco brusco e ouviu-se um ranger de madeiras velhas, e então uma pausa. Lentamente a corrente soltou a casa raspando a base. Ela prendeu a respiração e sentou-se por um longo tempo, sentindo os movimentos oscilantes e vagarosos. A escuridão se espalhou pela chuva incessante e, com a cabeça apoiada no braço, ela dormiu agarrada à cama.

No meio da noite, o grito despertou-a, um som tão angustiante que a fez pular da cama antes de acordar. No escuro, tropeçou na cama. O grito vinha lá de fora, da direção do rio. Ela podia ouvir algo se mexendo, algo grande que fez um barulho estrondoso. Talvez fosse uma outra casa. Depois algo bateu, não de frente, mas saiu raspando pela lateral da casa. Era uma árvore. Ela escutou quando os galhos

e as folhas se soltaram e foram rio abaixo, deixando só a chuva e os rumores da enchente, tão constantes agora que até pareciam uma parte do silêncio.

Encolhida na cama, ela já estava quase dormindo de novo quando ouviu outro grito, desta vez tão próximo que poderia ter sido no quarto. Tentando ver no escuro, moveu-se para trás até que sua mão sentiu a forma fria da espingarda. Então se agachou sobre o travesseiro, apertando a arma nos joelhos. “Quem está aí?”, perguntou.

A resposta foi outro grito, menos estridente, como que cansado. Depois um profundo silêncio. Ela se recostou na cama. O que quer que estivesse ali, ela podia escutá-lo se mexer perto da varanda. As tábuas rangiam e ela podia distinguir o som de objetos sendo derrubados. Houve um barulho de unhas arranhando a parede como se a estivessem abrindo. Soube então o que era: um grande gato, deixado pela árvore arrancada que tinha passado por ela. Ele veio com a enchente. Um presente. Inconscientemente, apertou a mão contra o rosto e a garganta contraída. A espingarda balançava nos seus joelhos. Ela nunca tinha visto uma pantera na sua vida. Tinha ouvido histórias sobre elas contadas por outras pessoas e tinha ouvido seus rugidos, como lamentos, à distância. O gato estava arranhando a parede novamente e batendo na janela perto da porta. Enquanto estivesse na janela e mantivesse o felino preso pela parede e pela água, ela estaria a salvo. Lá fora, o animal parou para raspar suas unhas na tela enferrujada. De vez em quando, ele gemia e rugia.

Quando, finalmente, a luz se infiltrou através da chuva, parecendo um outro tipo de escuridão, ela ainda estava sentada na cama, rígida e fria. Seus braços, acostumados a remar no rio, doíam de tanto segurar a espingarda. Ela quase não tinha se mexido de medo de fazer qualquer barulho que pudesse provocar o felino. Rígida, ela balançava junto com a casa. A chuva continuava a cair como se

nunca fosse parar. Através da luz cinzenta, finalmente ela podia ver a enchente provocada pelas chuvas e lá longe a forma indefinida dos topos das árvores submersas. Neste momento o felino não se mexia. Talvez ele tivesse ido embora. Deixando a arma de lado, ela saiu da cama devagarinho e foi até a janela sem fazer barulho. Ele ainda estava deitado na beira da varanda olhando fixamente para o carvalho, como se estivesse calculando suas chances de pular para um galho pendurado. Não parecia tão assustador, agora que ela podia vê-lo com seu pelo áspero emaranhado de ramos, com as costelas aparecendo. Seria fácil atirar nele lá onde ele estava com seu longo rabo balançando para trás e para frente. Ela se voltava para pegar a arma quando ele virou para trás. Sem avisar, sem se curvar ou tensionar os músculos, ele pulou em direção à janela, quebrando a vidraça. Ela caiu para trás, contendo um grito e, pegando a espingarda, atirou pela janela. Ela não podia ver a pantera agora, mas não a tinha acertado. A pantera começou a andar de novo. Ela podia perceber sua cabeça e o arco de suas costas, quando o animal passava pela janela.

Tremendo, ela voltou rápido para cama e se deitou. O som constante, acalentador, do rio e da chuva, e o frio penetrante, afastaram-na do seu propósito. Ela olhou a janela e manteve a arma preparada.

Depois de esperar um longo tempo, foi olhar de novo. A pantera tinha adormecido, a cabeça sobre as patas, como um gato doméstico. Pela primeira vez desde que as chuvas começaram ela sentiu vontade de chorar por si mesma, pelas pessoas, por tudo que foi atingido pela enchente. Escorregando na cama, pôs a cobertura em volta dos ombros. Ela devia ter saído enquanto podia, enquanto as estradas ainda estavam desimpedidas e antes que seu barco tivesse sido levado. Enquanto balançava para frente e para trás com o movimento da casa, uma dor profunda no estômago lembrou-a de

que não tinha comido. Ela não podia se lembrar por quanto tempo. Como o felino, ela estava morrendo de fome. Indo tranquilamente para a cozinha, ela fez fogo com os poucos pedaços de madeira que restavam. Se a enchente durasse, ela teria de queimar a cadeira, e talvez até a mesa. Pegando os restos de um presunto defumado que estava pendurado no teto, ela cortou grossas fatias da carne vermelho escuro e colocou-as numa frigideira. O cheiro da carne frita deixou-a tonta. Havia biscoitos velhos, da última vez que ela tinha cozinhado, e ela podia fazer um pouco de café. O que não faltava era água.

Enquanto preparava a comida, quase se esqueceu do felino até que ele gemeu. Ele também estava com fome. “Me deixe comer”, disse, “depois cuidarei de você”. E riu consigo mesma. Enquanto pendurava o resto do presunto no gancho, o felino soltou um rugido profundo e gutural, prolongado, que fez sua mão tremer.

Depois de comer, voltou para a cama e pegou a espingarda. A casa tinha subido tão alto agora que não esbarrava mais na margem quando o rio a empurrava para lá. A comida a tinha aquecido. Ela podia se livrar do felino enquanto a luz ainda estava passando através da chuva. Aproximou-se da janela devagarinho. O felino estava parado lá, gemendo, começando a se mexer perto da varanda. Olhou-o longamente, sem medo.

Então, sem pensar no que estava fazendo, colocou a arma de lado e contornou a cama, indo para a cozinha. Atrás dela, o felino se mexia e choramingava. Ela pegou o que tinha sobrado do presunto e, caminhando até a janela pelo chão que balançava, jogou-o pela vidraça quebrada. Do outro lado, um rosnado faminto e um sobressalto. Espantada com o que tinha feito, voltou para a cama. Ela podia ouvir o barulho da pantera devorando a carne. A casa balançava em volta dela.

Quando tornou a acordar, sentiu imediatamente que tudo havia mudado. A chuva tinha parado. Ela tentou sentir o movimento da casa, mas ela não se balançava mais. Abrindo a porta, viu um mundo diferente através da tela rasgada. A casa repousava na margem onde sempre esteve. A alguns metros abaixo, o rio ainda corria numa torrente, porém não cobria mais os poucos metros entre a casa e o carvalho. A pantera tinha ido embora. No caminho entre a varanda e o carvalho e, sem dúvida, em direção ao pântano, havia pegadas indefinidas que já estavam desaparecendo na lama mole. E lá na varanda, roído até o osso, estava o resto do presunto.

Fonte: “The Gift”, de Louis Dollarhide, in *Mississippi Writers: Reflections of Childhood and Youth*, Volume I, editado por Dorothy Abbott, University Press of Mississippi, 1985.

A TAREFA DE CORREÇÃO DE QUESTÕES DE LEITURA DO PISA: PONTOS DE VISTA DE PROFESSORES DO BRASIL E DA FRANÇA¹

JULIANA ALVES ASSIS
ADA MAGALY MATIAS BRASILEIRO

¹ Este capítulo é uma versão revista e atualizada de Assis e Brasileiro (2020), artigo publicado em francês na revista *Éducation Comparée*, editada pela Association Francophone d'Éducation Comparée (<http://web.mediateam.fr/afec/>).

1 INTRODUÇÃO

Conforme se esclarece na apresentação deste *e-book*, a pesquisa franco-brasileira cujos resultados parciais e desdobramentos são apresentados nos diversos capítulos que integram esta obra abriga a percepção do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) por professores que trabalham em diferentes níveis de ensino obrigatório nos dois países, com estudantes selecionados por essa avaliação internacional.

Ao trazer as vozes dos professores do ensino obrigatório – fortemente envolvidos no cotidiano escolar – para o debate, a intenção do projeto, que reúne pesquisadores brasileiros e franceses, é ampliar o debate em torno do PISA, questionando um pressuposto central desse sistema de avaliação, segundo o qual haveria “competências universais de que todos os países necessitam, não importando quais sejam as referências culturais, as necessidades econômicas ou o grau de desenvolvimento das populações dos diferentes países”, para usar as palavras da historiadora Anne-Marie Chartier (2015), uma das vozes críticas nesta questão.

Inserido nessa discussão, este capítulo tem como objetivo analisar a correção de questões de uma unidade do PISA realizada por professores da educação básica brasileiros e franceses, bem como o discurso desses professores sobre a tarefa realizada. Especificamente, buscamos compreender como esses profissionais interpretam os critérios de avaliação fornecidos pelo guia de correção do PISA (ver Anexo 2 da apresentação deste livro), bem como descrever seus pontos de vista sobre a ferramenta de avaliação em si. É a esta dupla questão que procuramos aqui responder, assumindo a relevância de incluir, nas discussões sobre o PISA, o ponto de vista de quem está, de fato, no centro dos processos de ensino e aprendizagem do ensino obrigatório.

A tarefa de correção² inclui atividades que caracterizam o fazer docente, independentemente do nível e da área de ensino (ASSIS, 2016; ROBERGE, 2006; RUIZ, 2001). Ainda que seja uma tarefa escolar cotidiana para professores, uma ideia relativamente comum sobre a correção é a de que seria uma tarefa difícil, seja porque seria muito trabalhosa, seja porque, muitas vezes, envolveria fatores subjetivos. Do ponto de vista dos alunos, costumam também emergir posições negativas em relação à correção, concebidas por eles, com frequência, como injusta, sem critérios e, por vezes, confusas (ASSIS, 2016). Barrère (2003) descreve dois polos sobre os pontos de vista dos estudantes em torno dessa questão: a imprevisibilidade e a opacidade dos resultados da avaliação. Noutros termos, trata-se de um processo marcado pela tensão.

No cotidiano escolar, a visão negativa da prática da correção parece estar fortemente associada a uma vivência dessa atividade baseada no princípio de que corrigir é mostrar o erro, o que não deu certo, o que se desviou do caminho correto, como se todo e qualquer processo de aprendizagem não consistisse, é claro, em “desvios” e como se sempre houvesse apenas uma possibilidade de percurso pela aprendizagem ou uma forma padronizada de mostrar o que foi aprendido (ASSIS, 2009; 2016).

Uma das explicações para essa representação negativa da correção pode ser sua associação a uma concepção de avaliação que guia ações de classificação, seleção ou punição, sem efetivo compromisso com a aprendizagem e com o desenvolvimento do estudante. A esse respeito, Luckesi (2002), em estudo sobre os tipos e funções da avaliação, alerta-nos para o fato de que ela pode

² É importante lembrar que, no PISA, a “correção” das respostas dos alunos é, para as questões fechadas, automática e, para as questões abertas, envolve corretores, o que é guiado por códigos predeterminados para as respostas dos estudantes, tal como se encontra no Anexo 2 da apresentação deste livro.

assumir perspectiva excludente, quando usada como instrumento de classificação e julgamento do desempenho humano, ou, ainda, caráter inclusivo, quando usada como instrumento de diagnóstico comprometido com a aprendizagem. Ao assinalar que o foco punitivo mantém-se predominante no campo da avaliação, o autor chama a atenção para a necessidade de evolução do próprio processo de avaliar, a fim de que ele cumpra seu papel de contribuir para o desenvolvimento humano.

A despeito do que já se evoluiu acerca dos sentidos de avaliar, a discussão em torno da correção pode assumir outros contornos quando a consideramos no âmbito de uma avaliação externa, com aplicação em larga escala, tal como o PISA. Sendo externa à dinâmica professor/aluno, ela se constrói como independente e ambiciona avaliar, de maneira uniforme, alunos cuja história escolar, familiar, social e cultural não se marca, obviamente, pela uniformidade. Para garantir a comparabilidade dos resultados de forma sincrônica e diacrônica, além de uniforme, ela é, em geral, também padronizada. Os resultados funcionam, de modo geral, como forma de controle e pilotagem dos processos de escolas ou de entidades de gestão escolar, o que não se realiza sem alguma tensão (cf., dentre outros, MAROY, 2013; BONAMINO; SOUSA, 2012; CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2014).

Em se tratando de uma avaliação internacional, como é o caso da avaliação do PISA, que intenciona construir um retrato preciso das competências de leitura de distintos países que, em comum, têm apenas (e de forma aproximada, cabe frisar) a faixa etária, impõe-se a ela um grande desafio no que toca à construção tanto dos instrumentos de avaliação a serem aplicados quanto, por decorrência, dos princípios e critérios estabelecidos para a correção das respostas obtidas.

Imbricados à tarefa de correção, encontram-se saberes relativos à própria elaboração do item, que são alinhados por objetivos e técnicas específicas. No caso do PISA, embora a terminologia não esteja explícita, os critérios adotados (PISA, 2009, p. 17) coadunam-se à Teoria de Resposta ao Item (TRI), metodologia estatística que possibilita, conforme esclarecem Andrade e Valle (1998, p. 13), comparar as médias de proficiência dos alunos de uma mesma população, submetidos a testes diferentes, ou de alunos de populações diferentes submetidos a testes parcialmente distintos. Para que isso aconteça, a atenção volta-se não para o resultado da pessoa, como nas teorias clássicas de avaliação, mas para a elaboração de cada item que compõe a avaliação, sendo que questões consideradas mais difíceis têm peso maior na pontuação individual. No âmbito dessas discussões metodológicas, encontram-se também as orientações de que um item, tecnicamente correto e capaz de testar habilidades dos estudantes, deve apresentar um único problema, avaliar uma única habilidade, ser elaborado sem “pegadinhas”, apresentar apenas um gabarito, ser escrito de forma clara e objetiva (BRASIL/MEC, 2012).

Em análise crítica sobre a metodologia do PISA, Bonamino e Sousa (2012) alertam para dois fatores problemáticos: (i) a perspectiva universalista de avaliação, como no caso do PISA, tem sido reforçada pela falsa ideia da existência de pouca variabilidade curricular entre os países participantes e que, por isso, seriam passíveis de comparação; e (ii) o risco de a divulgação dos resultados brutos dos alunos, sem haver controle e clareza de fatores extraescolares que interferem nesses resultados, advir em interpretações equivocadas das realidades locais e, por conseguinte, nos fatores de comparação.

Todos os aspectos apontados justificam o interesse deste trabalho pelo ponto de vista de professores da educação básica brasileiros e franceses, ao se confrontarem com excertos de

instrumento usado pelo PISA, assim como com o seu guia de correção. Noutros termos, consideramos importante que a pretensão de um exame global/universal seja contraposta à voz local e, sobretudo, à voz daqueles que efetivamente estão no centro do processo do ensino/aprendizagem na educação básica nos dois países implicados em nossa pesquisa.

Assim, no intuito de expor como os professores brasileiros e franceses significam a avaliação de leitura do PISA e os respectivos critérios de avaliação contidos no guia de correção, este capítulo foi organizado em 2 seções, para além desta introdução, e das considerações finais. A seguir, será apresentada uma visão geral da amostra selecionada para a pesquisa; na sequência, o foco incidirá sobre os discursos de professores brasileiros e franceses acerca da experiência de correção, por meio do confronto entre as questões de leitura propostas pelo PISA, o texto a que elas se referem, as respostas dos alunos e o guia de correção.

2 AS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES À ATIVIDADE DO PISA USADA NA PESQUISA: visão geral da amostra

Tal como se descreveu na apresentação deste livro, a pesquisa franco-brasileira tomou como *corpus* inicial respostas de estudantes franceses e brasileiros (109 na França e 969 no Brasil), na faixa etária em torno de 15 anos, no ano de 2017, a 4 questões (duas abertas – 1 e 5 – e duas fechadas – 3 e 4) retiradas da prova do PISA, todas elas versando sobre o texto literário “Macondo”, excerto do romance *Cem anos de solidão*, do escritor colombiano Gabriel García Márquez.³

3 O fragmento do texto literário utilizado no teste é classificado pelo PISA como pessoal (OCDE, 2012, p. 47), entretanto é tratado como texto informativo, visto que os itens referentes a ele não exploram questões estéticas, mas apenas a identificação de informações no texto e construção de inferências.

Tais alunos responderam a essas questões por solicitação de seus professores, previamente orientados pelos pesquisadores quanto ao tempo de duração da atividade (20 minutos, no máximo) e quanto à necessidade de que não fizessem qualquer tipo de intervenção durante o trabalho de leitura e construção das respostas.

Do conjunto de atividades recolhidas, foram selecionados dois grupos de cada país (14 na França e 10 no Brasil), que contemplavam um máximo de casos de respostas às questões da atividade, contrastantes entre si. Trata-se, é bom frisar, de uma seleção construída para a pesquisa e que não tem, obviamente, nada de representativo do conjunto das respostas obtidas (109 na França e 969 no Brasil). Tomando como parâmetro o guia de correção do PISA, os professores brasileiros e franceses envolvidos na pesquisa⁴ corrigiram as atividades selecionadas referentes a seu país, o que foi seguido de uma entrevista individual, registrada em áudio, em que se tematizaram questões em torno da tarefa de correção, da atividade corrigida e do guia de correção.⁵

Conforme abordaremos na próxima seção deste capítulo, as questões discursivas foram aquelas que suscitaram maior variação na correção dos professores, na medida em que a tarefa lhes exigia um trabalho de interpretação dos parâmetros trazidos no guia de correção do PISA. Isso não significou, entretanto, ausência de questionamentos dos docentes relativamente às respostas indicadas como corretas pela grade de correção do PISA acerca da unidade “Macondo” para as duas questões fechadas, 3 e 4.⁶

4 Tal como exposto na apresentação desta obra, o processo foi realizado com trinta e três professores: dezanove professores de português no Brasil e quatorze professores de francês na França.

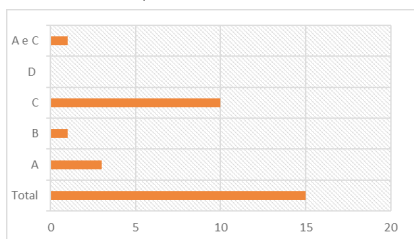
5 Lembremos que a apresentação deste livro indica a metodologia adotada pela pesquisa franco-brasileira, bem como as características essenciais da unidade “Macondo” na compreensão de leitura, trazendo, ainda, o extrato do exercício e seu guia de correção.

6 O protocolo de entrevista encontra-se no Anexo 3 da apresentação deste livro.

Frise-se, sobre isso, no entanto, que a maioria dos estudantes das duas pequenas amostras selecionaram, para as referidas questões, respostas compatíveis com o guia de correção do PISA. Esses resultados podem ainda ser interpretados a partir de outros aspectos. O fato de a grande maioria dos estudantes da pesquisa ter escolhido a resposta concebida como correta pelo PISA pode dizer respeito muito mais à capacidade do estudante de lidar com o gênero discursivo em questão – prova –, que envolve questões abertas e fechadas, do que necessariamente à capacidade de leitura literária.

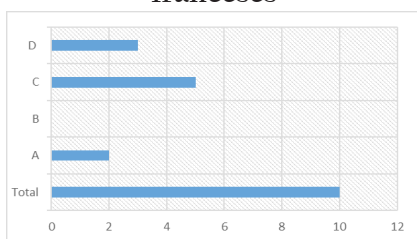
Os gráficos a seguir exibem as escolhas dos alunos brasileiros e franceses para as questões 3 e 4, cujos gabaritos, em ambos os casos, segundo o PISA, tinham a alternativa C como correta:

Gráfico 1 – Questão 3
Respostas dos estudantes
brasileiros



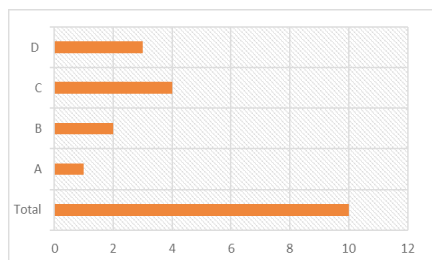
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 2 – Questão 3
Respostas dos estudantes
franceses



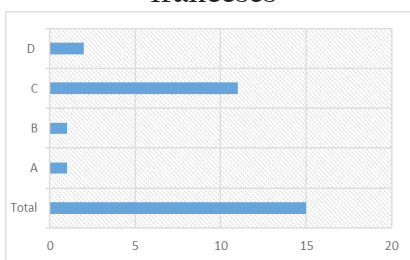
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 3 – Questão 4
Respostas dos estudantes
brasileiros



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 4 – Questão 4
Respostas dos estudantes
franceses



Fonte: Dados da pesquisa

Observe-se, em primeiro lugar, que os gráficos de 1 a 4, cujas escalas variam, permitem evidenciar a dispersão das respostas dos estudantes às questões fechadas, sendo maior para a questão 4 entre os franceses e para a 3 entre os brasileiros, embora a maior parte dos alunos de ambos os grupos tenha indicado a resposta que o PISA considerou correta para as questões 3 e 4. Relativamente às duas questões em foco, tomaremos para uma primeira reflexão a questão 4 (“Quem são os ‘seres imaginários’ referidos na última linha do texto?”),⁷ que nos interessa não apenas em razão da maior dispersão nas respostas, apontada pelo Gráfico 4, mas sobretudo pelo que provoca na discussão dos professores entrevistados, conforme abordaremos adiante.

Note-se que a questão 4, aparentemente, parece visar ao reconhecimento pelo leitor de determinado referente do texto. Como sabemos, as formas de referência, ou melhor, de construção/reconstrução de um objeto de discurso nunca são neutras, exatamente

⁷ Conforme consta no Anexo 1 da apresentação deste livro, são as seguintes as alternativas para a questão 4: A. Fantasmas. B. Invenções circenses. C. Personagens dos filmes. D. Atores.

porque nenhuma palavra é neutra (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Trata-se de um fator importante quando se toma para análise o processo de construção de sentido.

Outro aspecto de relevância a ser considerado sobre essa questão é que, na gestão da narrativa que caracteriza o excerto retirado da obra *Cem anos de solidão*, flagra-se, na voz do narrador, a emergência do ponto de vista dos moradores de Macondo acerca da experiência vivenciada. As formas de construção referencial são recursos reveladores dessa bivocalidade (BAKHTIN, 1981), de tal modo que o conflito tematizado no texto acerca da relação realidade/ficção, verdade/ilusão vai também se desenhando por meio de recursos lexicais, tais como “imagens vivas”, “um personagem que morria”, “desventuras dos atores”, “fraude inconcebível”, “máquina de ilusões”, “dramas representados”, “seres imaginários”. Há, nessa medida, no texto “Macondo”, um processo de construção/reconstrução de objetos de discursos materializado em recursos lexicais que desvelam uma dada posição valorativa acerca desses objetos, seja pelo narrador, seja pelos personagens, o que também se denuncia no jogo estabelecido no texto entre as formas “Personagens”, “Atores” e “Imagens vivas”.

Tanto a pergunta formulada na prova quanto a resposta indicada como correta pelo guia de correção do PISA – a alternativa C (Personagens dos filmes) – são indicadoras da concepção de leitura e de letramento que parece orientar esse sistema de avaliação, que despreza as especificidades do texto literário e os gestos de leitura que ele convoca ao leitor. O que se ignora (ou se desconsidera) é, nas palavras de Moraes e Guimarães, que “o processo da leitura literária [...] faz dialogarem múltiplos sujeitos em coro polifônico: autor, narrador, leitor, personagens”, sendo essa leitura “um exercício da crítica social que, organizada, atravessada, por recursos estéticos”,

impõe a “a atuação de leitores, que, nela e através dela, exercitam o que lhes é eminentemente humano – a postura dialética e a habilidade dialógica” (MORAIS; GUIMARÃES, 2016, p. 230-1).

Estamos, portanto, assumindo que o trabalho do leitor com o texto literário envolve levar em conta a força semiótica da literatura de que fala Barthes (1989, p. 28-29), que consiste em

jogar com os signos em vez de destruí-los, em colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebentaram, em suma, em instituir, no próprio seio da linguagem servil, uma verdadeira heteronímia das coisas.

O tratamento dado ao texto literário pelo PISA caracteriza-se, portanto, por uma perspectiva que se distancia daquela que é defendida por Barthes (1978) e também por Moraes e Guimarães (2016), pois parece almejar uma visão unívoca e literal da leitura. A isto podemos acrescentar, em diálogo com Bart e Daunay (2018), a constante confusão entre ficção e realidade nos testes do PISA, o que parece impedir o PISA de reconhecer a interação entre os signos “atores” e “personagens” no texto “Macondo”.

Mesmo que se possa aceitar um tal tratamento do texto literário – ou seja, uma maneira unívoca e literal de ler –, parece-nos bastante difícil entender a razão pela qual a alternativa D (Atores) não seria aceitável, julgamento, conforme se verá adiante, compatível com o de muitos professores. Ainda para defender esse ponto de vista, cabe lembrar que os estudantes franceses e brasileiros consideram a alternativa D como a segunda resposta possível à questão, conforme confirmado pelos Gráficos 3 e 4.

Na próxima seção, tomaremos, de forma central, o discurso dos professores brasileiros e franceses da pesquisa, de modo a

compreender como eles, após a experiência com a correção da unidade “Macondo”, à luz da grade de correção do PISA, refletem sobre as respostas dos alunos, sobre a tarefa de correção, bem como sobre o PISA.

3 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES: o PISA visto por meio da tarefa de correção

Nas entrevistas com os dois grupos de professores, foi recorrente um movimento de reflexão orientado pela tentativa de explicar o provável raciocínio dos estudantes cujas respostas foram corrigidas, motivado, naturalmente, pela formulação da respectiva questão da atividade “Macondo”. Nesse sentido, retomamos a discussão sobre a questão 4, agora recortando como objeto o ponto de vista dos docentes:⁸

(1) a três... a quatro... eu/eu senti assim... pra mim... elas têm elementos que induzem aí ao erro do estudante... [...] por exemplo a quatro... “quais são os seres imaginários referidos na última linha do texto”? embora ele dá lá a referência física né? que tá lá na última linha... mas tem lá é... como o fil/como o texto fala sobre o filme... artista e tal... a/atores... dá uma impressão também de que eles são imaginários né? os...a/a figura...o ator... não a pessoa...e ela não é a resposta completa... então se você pensar bem... personagens dos filmes são os atores... então pra mim... tem duas respostas... porque os imaginários são os atores... né? e...e os personagens dos filmes são os atores. [B16]

8 As citações dos professores são identificadas por códigos que indicam o país de origem (letra B para o Brasil ou F para a França) e um número de entrevista (aleatório). As transcrições seguem os padrões da escrita, tanto quanto possível, para facilitar a leitura. As reticências indicam uma pequena pausa. As entrevistas com professores franceses foram traduzidas por nós; optamos por uma forma genérica (professor, profissional, aluno/estudante) para designar os sujeitos participantes de nossa pesquisa.

145| A tarefa de correção de questões de leitura do PISA: pontos de vista de professores do Brasil e da França

(2) então com relação a... sim, ou com relação à compreensão do texto. Um aluno que diz “os atores” quer dizer que ele se pôs a questão ator-personagem. Precisamente eu declaro o fato de que o texto... enfim eu declaro... saliento que o texto não é claro sobre isso, enfim nessa famosa fase... se um aluno diz a si próprio... bem... ele refletiu sobre o fato de que se trata de atores... Ele compreendeu algo do texto, enfim, então eu não digo... Em todo o caso, isso não basta para demonstrar, mas eu... isso me faz pensar... são respostas erradas que fazem pensar e da minha parte não acho que elas sejam o índice automático de uma não compreensão. [F09, tradução nossa]

Ambos os excertos abrigam pontos de vista negativos sobre a questão 4, seja com relação ao fato de que o comando da questão, considerado o texto e também as alternativas apresentadas, induz o aluno ao erro; seja ainda em razão de que a escolha de respostas avaliadas como erradas não poderia ser tomada, necessariamente, como “índice automático de uma não compreensão”, tal como formula F09. Podemos constatar que ambos os professores chamam a atenção para uma falha técnica na elaboração da questão, na direção oposta àquela preconizada pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), que orienta que todas as alternativas de questão de múltipla escolha precisam demonstrar plausibilidade, mas não podem deixar falsas pistas para o aluno realizar inferências equivocadas, que possam induzi-lo ao erro.

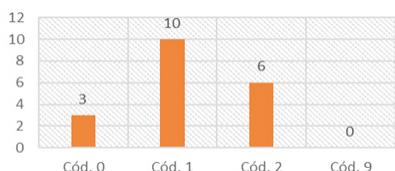
Um primeiro olhar sobre a tarefa de correção a que se dedicaram os 33 professores que colaboraram com a nossa pesquisa nos leva a constatar a grande flutuação na avaliação de uma mesma resposta. Os gráficos a seguir⁹ trazem os exercícios em que houve

⁹ Nos gráficos de 5 a 8, as letras remetem ao código dado para escola em que a atividade foi aplicada (D, B e GO são, portanto, códigos dados às escolas em que se aplicou o teste “Macondo”). Nos gráficos de 9 a 12, adota-se C para cada teste coletado, seguida do número que o identifica. Nesse caso, não houve identificação

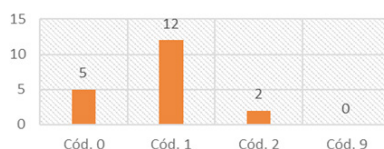
maior flutuação na correção pelos professores. Como já anunciamos, trata-se das questões discursivas, ou seja, as questões 1 e 5.

No caso do grupo brasileiro, a maior variação na atribuição de códigos pelos professores se deu na correção dos exercícios dos alunos DI, BI e GOI; no grupo francês, ela se deu com os exercícios dos alunos C2, C3, C5 e C6.

Gráfico 5: DI – Questão 1 (BR) **Gráfico 6: DI – Questão 5 (BR)**

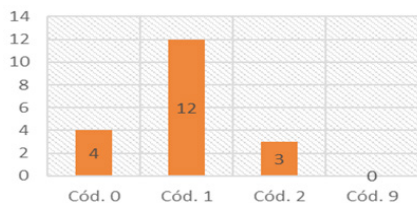


Fonte: Dados da pesquisa

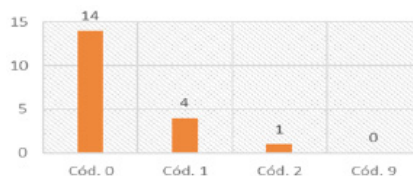


Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 7: BI – Questão 5 (BR) **Gráfico 8: GOI – Questão 1 (BR)**

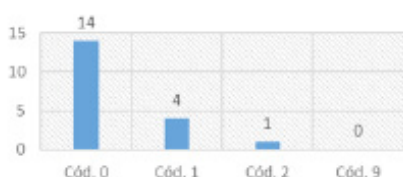


Fonte: Dados da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 9: C2 – Questão 1 (FR) **Gráfico 10: C5 – Questão 5 (FR)**



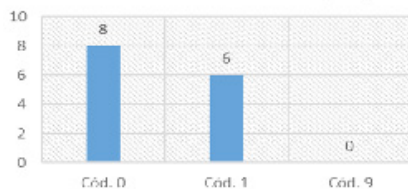
Fonte: Dados da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

de escola. BR, para Brasil, e FR, para França, indicam a origem dos dados.

Gráfico II: C9 – Questão 5 (FR)



Fonte: Dados da pesquisa

A sequência de gráficos de 5 a 11 é representativa da correção dos testes de 10 alunos pelos 19 professores brasileiros e dos testes de 15 alunos pelos 14 professores franceses. Nessa amostra, evidenciam-se conflitos nos modos de ver dos professores, que, mesmo seguindo o guia de correção do PISA, construíram sentidos diferentes para as respostas dos alunos.

Ainda que os dados de todos os gráficos nos possibilitem reflexões relevantes e pertinentes ao objeto de nossa pesquisa, tomaremos para análise, de modo particular, neste capítulo, apenas o olhar dos professores sobre a correção da Questão 5 (“Você concorda com o julgamento final do povo de Macondo a respeito do cinema? Explique sua resposta comparando sua atitude em relação ao cinema com a deles.”), aí privilegiados os testes DI (Brasil) e C5 (França). Essa escolha se justifica tanto pela variação de códigos atribuídos pelos professores entrevistados quanto pela recorrência de questionamentos sobre a questão emergente ao longo das entrevistas.

Note-se que, para a correção da Questão 5, o guia de correção do PISA apontava: (i) código 1 para resposta completa, referindo-se “às atitudes com relação ao ‘realismo’ no cinema ou ao envolvimento afetivo que ele suscita” ou “aos contextos sociais, históricos ou culturais (por exemplo, comparando o grau de familiaridade com a

tecnologia, ou evocando mudanças sociais)”. O código 0 é previsto para resposta considerada “insuficiente ou vaga”, ao passo que o código 9 refere-se à ausência de resposta.

No Gráfico 6, podemos verificar a disparidade de correções para uma mesma resposta: 5 professores avaliaram com o código 0; 12 professores, com o código 1; e, curiosamente, 2 professores avaliaram com o código 2, que não era contemplado pelo guia de correção. É possível inferir, a esse respeito, que esses professores foram influenciados pelos parâmetros de correção da Questão 1, que estabelecem dois códigos de acerto para a questão (parcial ou completo).

A seguir, apresentamos a resposta do estudante brasileiro D1 à Questão 5:

(3) Os dramas do mundo cineasta muitas vezes podem nos representar, ou às nossas emoções, então, concordo em parte. Os filmes podem nos emocionar, alegrar ou entristecer, mas nos fazem esquecer de nossos problemas e aflições, quase nos possibilitando entrar na trama e vivenciá-la.
(D1 – resposta à Questão 5)

Os excertos a seguir trazem pontos de vista dos professores brasileiros sobre a Questão 5 corrigida:

(4) o que/o que/o que me pareceu é que o aluno teve muita dificuldade de compreender o tex/a/a/a questão... muita dificuldade de relacionar o filme com o aspecto emocional... com o aspecto de... fruição... mas aí eu acho que há inadequação do texto... inadequação do tema... inadequação da pergunta que não reconhece o contexto brasileiro... então assim... imagina eu perguntar um negócio desse pros/pros confins de... do Brasil... isso já/já se apresentou como problemático aqui... no [nome da instituição]... porque os alunos não têm a vivência com cinema... eles não têm... e é... é... e essa falta de vivência interfere assim... cabalmente... na/nessa resposta...
[B01]

(5) a Questão 5 eu não gosto de fazer esse tipo de questão em relação a... ao julgamento dos personagens uma questão de concordância ou não porque a gente cria um leque muito grande de respostas... por parte do aluno e aí a gente fica inclusive sem parâmetro pra fazer a correção e posteriormente avaliar... então eu evito muito questões de ordem pessoal... concordar ou não concordar [...] às vezes até faço isso quando eu quero avaliar a produção do texto e não a questão da leitura... entendeu? [B18]

(6) pra mim a mais importante é... talvez eu vou dizer assim a que eu não tiraria nunca é a cinco... que é construção da compreensão daquele texto e a/a comparação daquilo com a própria vida dele... quando eu... eu saio do universo só do texto e vou pro universo do aluno. [B06]

(7) a [Questão] 5 é diferente em relação a... eu acho que a 5 permite que o... é... que... floresça mais a interpretação. [B19]

Os excertos de 4 a 7 refletem, de maneira global, posições flagradas no discurso do conjunto dos professores participantes, quando estes discorrem sobre a Questão 5 e as respostas dos estudantes brasileiros da amostra. Como se pode depreender do exame desses excertos, essa questão se insinua como polêmica para o grupo de professores, ora recebendo elogios, ora açambarcando severas críticas.

No fragmento (5), B18 faz reparos à questão e, para isso, aponta o risco de se buscar o julgamento do aluno, o que obriga a considerar e a respeitar a subjetividade na correção, seja qual for o ponto de vista do aluno. Embora tenha sido majoritária, nesse grupo, uma avaliação negativa acerca da cobrança de opinião por parte do aluno em teste que busca avaliar a compreensão leitora, também emergiu nas entrevistas uma percepção positiva da questão, no sentido de que ela poderia potencializar efetivamente a interpretação do aluno. Assim, em (6) e (7), B06 e B19 parecem considerar que o

processo de interpretação pressupõe relações de intersubjetividades e, dessa forma, de vivências socioculturais. A questão, sob nosso ponto de vista, é saber como o guia de correção do PISA trata isso em termos de um elenco de respostas desejáveis. Essa preocupação parece conduzir a reflexão de B01 sobre a Questão 5, como se lê em (4), principalmente porque ele projeta algo que parece invisível para a proposta do PISA: o aluno, suas experiências de mundo, sua história. Como resume B01, “inadequação do texto... inadequação do tema... inadequação da pergunta que não reconhece o contexto brasileiro”.

Passemos, a seguir, aos dados obtidos no *corpus* francês, tomando, de modo particular, as reflexões suscitadas pela correção da resposta do aluno C5 à Questão 5, apresentada abaixo:

(8) Não concordo com o julgamento final porque, na minha opinião, o cinema tem razão em mostrar filmes tristes ou realistas em que a atmosfera nem sempre é feliz. Há sempre um interesse em mostrar e nos lembrar que a vida pode ser triste e que devemos aproveitar os momentos felizes (C5 – resposta à Questão 5)

Consideremos, também, em seguida, fragmentos das entrevistas com os professores franceses:

(9) [...] na verdade, eu penso que, enfim, a impressão quando leio isto é que a sua Questão 5, a resposta que ele dá à Questão 5 é influenciada pela frase que ele circulou na pergunta 3, que pode até ter influenciado a leitura que ele fez do texto de certa forma. E assim efetivamente me parece que... corrigir o teste ao mesmo tempo permite compreender melhor de onde pode vir o problema na Questão 5. [F05, tradução nossa]

(10) E na Questão 5, fazer alguém escrever um texto para avaliar uma questão de compreensão, também fiquei um pouco preocupada com isso. Enfim, esse gênero de texto... Porque construir uma situação problemática, construir uma lacuna no texto, ou uma sequência de texto, etc., poderia ser uma forma de... sim, de avaliar a compreensão. Mas aqui,

para mim, é uma questão que avalia uma outra coisa, bem... para mim, é realmente uma questão que avaliaria a argumentação, o valor de uma argumentação, a coerência, o encadeamento, ou não... e muito menos aqui a compreensão. [F02, tradução nossa]

(11) [...] porque a questão, para mim, ela é muito... ela não é suficientemente precisa. Ou seja, a Questão 5, “Você está de acordo com o julgamento final das pessoas de Macondo sobre o interesse do cinema? Explique sua resposta, comparando sua atitude e a delas com relação aos filmes.” Então, para mim, a questão... ok... trata-se das personagens de Macondo, mas temos também de estabelecer uma relação com elas próprias e com o que pensam dos filmes. Portanto, na realidade, a questão é muito aberta. [F03, tradução nossa]

Tal como se deu com os professores brasileiros entrevistados, a Questão 5 é alvo de questionamentos por parte dos professores franceses da pesquisa. Em (9), F05 busca um caminho para compreender a resposta do aluno em C5, o qual toma como referência também outras questões da atividade “Macondo”, bem como outras respostas por ele corrigidas. O olhar do professor, portanto, traz à tona aspectos colocados à margem na avaliação do PISA, mas que nos interessam sobremaneira.

F03, em (11), tal como os professores brasileiros, interroga o caráter aberto da Questão 5, ao passo que F02, em (10), questiona a condição da questão para avaliar a compreensão. Noutros termos, F02 toma a capacidade de argumentação como central para a resposta à Questão 5; assim, o que está em foco é a capacidade de produção escrita, algo que parece colidir com o guia de correção fornecido pelo PISA, que recomenda não levar em conta a forma sintática e eventuais problemas ortográficos. Há, portanto, aí, uma visão de texto e de escrita que merece nossa reflexão, em razão mesmo da

concepção de linguagem a ela subjacente – uma concepção que não leva em conta as relações estreitas entre a exterioridade, os modos de dizer e a construção de sentido.

Podemos, quando nada, interrogar-nos sobre o papel do guia de correção nessa tarefa e mesmo sobre sua propriedade como referência para o estabelecimento de parâmetros para mensurar a capacidade de leitura de alunos dos mais diferentes países.

Ampliando o debate suscitado pelas considerações dos professores, nas entrevistas, acerca da Questão 5, focalizaremos, de forma pontual, o enunciado da questão, recorrentemente questionado pelos professores brasileiros e franceses: “Você concorda com o julgamento final do povo de Macondo a respeito do cinema? Explique sua resposta comparando sua atitude em relação ao cinema com a deles”.

O mote para a pergunta é a demanda de um posicionamento argumentado do estudante acerca do julgamento final do fictício povo de Macondo a respeito do cinema, para o que se pede uma comparação entre a atitude do estudante e a do povo de Macondo.

Surpreendentemente, convoca-se o aluno ao julgamento, à avaliação da atitude de personagens do texto, cuja baliza deve ser unicamente a sua experiência pessoal com o cinema, na atualidade e em seu espaço biossocial. Desse modo, a significação das ações e percepções do povo de Macondo pelo leitor, já de início prejudicada pelo caráter fragmentado e descontextualizado do texto e pela abordagem informativa que as quatro questões da atividade dão a ele, é obliterada de forma radical.

O próprio comentário sobre a questão pela OCDE é mais estranho ainda e revela os efeitos curiosos da concepção do texto literário no PISA:

A reação das pessoas ao cinema é o foco da passagem. Enquanto o enquadre histórico e geográfico é exótico para a maioria dos leitores, ir ao cinema integra a experiência de jovens de 15 anos; e as respostas dos personagens são ao mesmo tempo intrigantes e humanamente familiares (OCDE, 2009, p. 47).¹⁰

Nesse extrato, pode-se notar que, para o PISA, ir ao cinema é comum aos jovens de 15 anos. Entretanto, seria realmente uma prática comum em nível internacional? No Brasil, por exemplo, a maior parte das cidades não tem cinema. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), em 2018, apenas 10% das cidades brasileiras possuíam um cinema e 43,8% das crianças e adolescentes no Brasil viviam em municípios onde não há cinema. Além disso, os níveis de privação da população são bastante desiguais: por exemplo, 0% no Distrito Federal, 20% no Estado de São Paulo, 81% no Maranhão e 70% no Tocantins.

Merece igualmente nossa atenção, no excerto, a maneira como o PISA tenta dar aos personagens espessura psicológica, sociológica, histórica e geográfica, absorvendo-os na “vida real” dos estudantes submetidos à prova (BART; DAUNAY, 2018).

Uma rápida passagem pelas respostas tomadas como referência pelo guia de correção do PISA (ou seja, respostas que mereceriam código completo, isto é, nota total) nos traz fortes

¹⁰ No original: “The people’s reaction to the cinema is the focus of the passage. While the historical and geographical setting of the extract is exotic for most readers, going to the movies is within the experience of 15-yearolds, and the characters responses are at the same time intriguing and humanly familiar”.

evidências de como a função leitor, no processo de leitura literária, tal como descrita por Morais e Guimarães (2016), é negada por essa prova e por seus parâmetros de correção. Como efeito disso, nos exemplos trazidos pelo guia de correção para ilustrar o tipo de resposta que faria jus ao código 1 para a Questão 5, há a valorização de posicionamentos edificados a partir de uma perspectiva ora de superioridade, ora de solidariedade em relação aos habitantes e Macondo,¹¹ ambas igualmente distantes dos caminhos de leitura possibilitados pelo texto, mesmo tendo em conta a fragmentação a que é submetido.¹²

Um aspecto recorrente no discurso dos professores dos dois grupos foi a dificuldade encontrada na correção da Questão 5, o que explica a dispersão demonstrada nos Gráficos 6 e 7 (de forma mais expressiva) e 10 e 11 (ainda que de modo mais discreto), anteriormente exibidos. Vários fatores foram assumidos como argumentos, tais como, por exemplo, o fato de ser uma questão aberta demais à subjetividade e, ao mesmo tempo, o guia de correção apresentar apenas as alternativas certo ou errado (crédito 1 ou 0), sem considerar nota parcial, sobretudo em razão de termos aí uma pergunta cujo enunciado é duplo (isso possibilitaria ao aluno responder a apenas uma parte da questão); a exigência de avaliação de uma situação social da qual muitos alunos não possuem conhecimento prévio; a avaliação da resposta do aluno sem levar em conta sua materialidade linguístico-textual, algo tomado como

11 Por exemplo: “Sim, concordo, já há bastante sofrimento no mundo sem que a gente precise inventar mais”; “Não, as pessoas compreendem que quando se vai ao cinema o que acontece na tela não é real”; “Ao contrário do povo de Macondo, eu posso chorar durante o filme, mas esqueço de tudo quando saio do cinema” (OCDE, 2012, p. 167-171). Remetemos o leitor ao Anexo 2 da apresentação deste livro.

12 No Anexo 2 da apresentação deste livro, encontra-se o guia de correção do PISA, em que se indica a pontuação total para a Questão 5.

incoerente por muitos professores. Passemos a mais alguns excertos retirados das entrevistas, que focalizam a tarefa de correção, por meio, especificamente, da Questão 5:

(12) [...] bom eu acho que todo professor quando ele vai corrigir um exercício ele tem que ser coerente com o enunciado... e... fazer uma correção... direcionada ou delimitada... a palavra é essa acho que delimitada ao que o enunciado pediu... o enunciado não cobrou isso o enunciado não contemplou não perguntou o que o gabarito esperava [B13].

(13) [...] então a pergunta [...] a Questão 5 coloca uma questão geral sobre o interesse do cinema, e espera uma resposta específica em relação ao texto. [...] Ela espera uma resposta... sobre as pessoas de Macondo, espera o ponto de vista delas sobre o interesse do cinema para as pessoas de Macondo, mas a pergunta é feita de uma forma geral, dizendo bem qual é o interesse do cinema para as pessoas de Macondo? Mas cuidado, é nos primeiros tempos do cinema... Isso me incomodou porque acho que a gente os induz a erro... porque a gente faz de um caso particular uma espécie de generalidade, mas talvez eu não saiba nada disso... [...] Então, eu tenho a impressão de que eles deviam formular uma opinião geral sobre o cinema... a questão para os alunos. E então as pessoas de Macondo... para mim a questão tem de ser reformulada. Acho que a pergunta não vai com as respostas esperadas. Bom, foi o que eu notei. [F03, tradução nossa]

(14) [...] pra que o aluno tivesse nota, um código completo, o gabarito deveria pedir só isso porque foram as duas perguntas, o posicionamento em relação à atitude do povo... e a explicação da atitude do aluno, a atitude dele na vida dele, porque foram as duas coisas que foram perguntadas, mas a partir do momento que eu restrinjo pra questões do realismo... aspectos históricos, culturais, sociais, o enunciado não cobrou isso, o enunciado não contemplou, não perguntou o que o gabarito esperava... [B05].

(15) [...] não... não facilitou... ela [a Questão 5] realmente foi uma questão

mais difícil de corrigir... eu tentei sintetizar o que que o gabarito queria [...] os alunos poderiam discordar ou concordar do/da plateia que se revoltou mas eu acredito que o gabarito poderia ter sido mais sucinto em relação a isso [...] a variedade, a quantidade de exemplos dificultou um pouquinho... essa amplitude então teve resposta que eu tive/que eu fiquei em dúvida [...] [B13].

(16) [...] essa de não ter um... um crédito parcial pra Questão 5 me deixou assim... indignada... me deixou indignada... uma questão... como já falei uma questão que pode ser dividida em duas partes te força a dizer sim ou não? não tem mais ou menos? [B18].

(17) [...] ou seja, o guia de correção nos convida a considerar que há coisas que a gente não pode admitir porque se baseariam num entendimento incorreto. Então, eu penso efetivamente que, se eu não tivesse uma grade de correção, eu teria talvez me concentrado menos na ideia de um erro de leitura, aceitando talvez respostas mais amplas, mas eu teria sido... eu teria mais facilmente sancionado... enfim coisas pouco claras, enfim raciocínios incompletos, coisas desse gênero [F14, tradução nossa].

Os trechos sob análise apresentam indícios de tensões e adesões dos professores no momento da correção da Questão 5, guiados pelo guia de correção do PISA. Os discursos direcionam-se, especialmente, ao gabarito, ao tema e ao comando da questão, os quais se impuseram como dificuldades na tarefa de avaliar a resposta dos alunos. Os fragmentos (13), (14) e (15) convergem para críticas ao enunciado da questão, apontando para a necessidade de reformulação, tendo em vista que ele “propõe uma questão geral sobre o interesse pelo cinema e espera uma resposta precisa em relação ao texto” (F03), o que gerou incoerência entre o comando da questão, que pede uma opinião (subjettiva e generalista) – aspecto já enfatizado anteriormente no discurso de outros professores, e o

que é esperado como resposta no guia de correção (algo objetivo e específico). Outra incongruência técnica relativamente à elaboração da questão é apontada por B05, no fragmento (14): o fato de haver duas perguntas em uma, característica que pode confundir o foco do aluno. Essa dificuldade estendeu-se, também, à ausência de pontuação parcial da resposta, mesmo em se tratando de duplo comando, como é sinalizado em (16).

No excerto (15), B13, além de apontar para a subjetividade da pergunta como um ponto de conflito, realça a grande quantidade de respostas ilustradas no guia de correção do PISA como um aspecto restritivo para a correção do professor. Pode-se depreender, do ponto de vista de B13, que a chamada “abertura” do enunciado da Questão 5 se materializa também na necessidade de a grade de correção trazer muitos exemplos de respostas, que parecem, no entanto, ajudar pouco a tarefa de correção pelo professor.

Como nos permite ver o fragmento (17), esse aspecto configurou-se como ponto de divergência entre os professores. Assim, F14 avalia positivamente o guia de correção, como um instrumento capaz de fazê-la centrar-se na leitura esperada pelo PISA, evitando a aceitação de raciocínios obscuros ou falhos. Sobre isso, é preciso considerar que não são raciocínios obscuros ou falhos em si mesmos, mas orientados por uma concepção de leitura que, como vimos, deixa à margem (ou não consegue, naturalmente, alcançar) as especificidades socioculturais dos leitores, bem como a própria natureza do objeto a ser lido e os gestos de leitura para os quais ele convoca o leitor.

Em suma, nos fragmentos destacados, os professores brasileiros e franceses problematizam a Questão 5 sob os seguintes aspectos: (i) o enunciado é genérico e subjetivo, enquanto o guia de correção é específico e objetivo (13, 14, 15); (ii) o enunciado

apresenta duas questões que podem desviar a atenção do aluno, às quais se soma a falta de correspondência com o guia de correção; (iii) o guia de correção, composto de uma ampla variedade de respostas específicas, pode ter dificultado o trabalho de correção dos professores (15), que não conseguiram avaliar as respostas de forma mais completa (17); (iv) os créditos atribuídos à resposta, seja certa, seja errada, independentemente de qualquer tipo de avaliação subjetiva, contradizem a proposição do enunciado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, em que foram apresentadas amostras das correções feitas por professores brasileiros e franceses, assim como suas percepções sobre a tarefa de corrigir, os critérios utilizados e o instrumento em si, foi possível identificar mais pontos de consenso entre os professores brasileiros e franceses do que de dissenso. Tais consensos referem-se, mais especificamente, às críticas à abordagem e à técnica de elaboração das questões (que podem induzir os estudantes ao erro), à desconsideração de fatores socioculturais que incidem na construção de sentidos para o texto, bem como às inadequações entre enunciados das questões e o guia de correção adotado pelo PISA.

Já com respeito à correção das questões abertas, especificamente no que se refere à Questão 5, tomada por nós de forma particular, embora a maior parte dos professores da pesquisa tenha censurado a distribuição de créditos e a dificuldade de lidar com a diversidade de respostas, houve também quem apontasse o guia de correção como um instrumento positivo de condução da leitura do professor, o que nos parece ser resultado, de certa forma, e

paradoxalmente, da própria abertura da questão, criticada pela maior parte dos professores da pesquisa. Curiosamente, a orientação do guia de correção com relação à Questão 5 seria então uma espécie de solução para um problema instaurado pela própria questão, noutros termos, uma espécie de medicamento para uma “doença” provocada pelo PISA.

Para encerrar as reflexões em torno do guia de correção do PISA, bem como para festejarmos as desobediências civis e todas as formas de subversão que podem efetivamente romper com as engrenagens dominantes, mencionamos uma resposta tomada por ele como incorreta para a Questão 5, objeto de boa parte das discussões trazidas a este artigo:

Não, eles deveriam ser mais caros e ter suporte para copos, pipoca, coca-cola gelada e balinhas. Os apoios de braço deveriam levantar, ter descanso para os pés e som estéreo. [Pode ser uma piada, mas se não for – uma má leitura do texto]. (OCDE, 2012, p. 167-171.)

Chama-nos atenção o comentário dos avaliadores do PISA entre colchetes, “diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro”, nos termos de Bakhtin (1988, p. 89); dito de outro modo, sob nosso ponto de vista, o comentário antecipa uma possível resposta do leitor (por exemplo, “essa resposta à Questão 5 não parece séria”) e dela se defende com o argumento máximo da suposta má leitura do texto.

Sob nosso ponto de vista, ao contrário, importa evidenciar, no enunciado-resposta exemplificado, exatamente os indícios de uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003), por meio da

qual o estudante se contrapõe e, dessa forma, não se submete ao jogo proposto pela situação de avaliação. Pode-se efetivamente afirmar que haveria aí um mau leitor ou uma má leitura?

A resposta poderia ser sim, mas com base em uma concepção de leitura, de letramento e de avaliação comprometida, sobretudo, com o mundo do trabalho, em uma perspectiva pretensamente globalizada e a serviço dos países desenvolvidos, na qual não se consideram verdadeiramente os aspectos essenciais da formação do leitor. Não nos esqueçamos, portanto, de que estamos falando de princípios, parâmetros e resultados que emanam de uma agência econômica – e não educacional –, ou seja, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujos interesses e compromissos centrais não podem ser desprezados nessa discussão.

Temos aí, portanto, fortes razões para incluir nesse debate vozes de protagonistas dos processos de ensino/aprendizagem na educação básica nos países implicados nessa avaliação. Os pontos de vista dos professores, notadamente sobre o tratamento do texto literário e o guia de correção, aportam-nos fortes argumentos para questionarmos a efetividade do PISA para avaliar a competência de leitura de alunos. Podemos mesmo considerar que os discursos dos professores brasileiros e franceses trazidos a este capítulo sinalizam os limites dos instrumentos do PISA e sublinham o risco de que a lógica classificatória (presente na divulgação dos resultados) possa mascarar o âmbito potencialmente excludente desta avaliação.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D. F.; VALLE, R. C. Introdução à teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 18, p. 13-32, 1998.
- ASSIS, J. A. O agir do professor em formação nas práticas de correção de textos: pistas do processo de construção identitária. *Estudos Linguísticos*, v. 1, p. 101-118, 2009.
- ASSIS, J. A. Relações dialógicas no ensino da escrita: papéis e efeitos da correção de textos no processo de apropriação de gêneros do discurso. In: Guimarães, A. M. de M.; Bicalho, D. C.; Carnin, A. (org.). **Caminhos da construção**: formação de professores e ensino de língua portuguesa contribuições para reflexões, debates e ações. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 227-258.
- ASSIS, J. A.; BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. Corriger des questions de compréhension du PISA: points de vue d'enseignantes du Brésil et de la France. *Éducation Comparée*, n. 24-25, p. 89-113, 2020.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoievski**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARRÈRE, A. Les élèves face à l'évaluation: de l'imprévisibilité à l'opacité. *Recherches*, n. 38, p. 43-59, 2003.
- BART, D.; DAUNAY, B. **Pode-se levar a sério o PISA? O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1989.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. *Guia de elaboração de itens*: provinha Brasil. Brasília, DF: INEP/MEC, 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/documentos/2012/guia_elaboracao_itens_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

CARVALHO, C.; OLIVEIRA, A. C. P.; LIMA, M. F. M. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 25, v. 59, p. 50-76, 2014.

CHARTIER, Anne-Marie. Retrospectiva: Escolas, métodos e professores no Brasil e na França. *Letra A*. Belo Horizonte: FAE, 2015. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/retrospectiva-escolas-metodos-e-professores-no-brasil-e-na-franca-2.html>. Acesso em: 3 jul. 2018.

IBGE. *Sistema de informações e indicadores culturais (2007-2018)*. 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101687.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *EccoS Rev. Cient.*, UNINOVE, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

MAROY, C. (org.). *L'École à l'épreuve de la performance*. Les politiques de régulation par les résultats. Bruxelles: De Boeck, 2013.

MORAIS, M. M.; GUIMARÃES, R. B. J. Ler ou não ser: eis a questão da literatura na educação básica. In: OLIVEIRA, A. R.; ASSIS, J. A.; GUIMARÃES, R. B. J. *Leitura e escrita na educação básica e no ensino superior: pesquisa, formação e atuação de professores*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, p. 225-242, 2016. *E-book*. Disponível em: https://issuu.com/cespuc-centrodeestudoslusofra/docs/ebook_-_leitura_e_escrita. Acesso em: 19 jun. 2019.

OCDE. **Le cadre d'évaluation de PISA 2009. Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences**, PISA, Éditions OCDE, 2012. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/le-cadre-d-evaluation-de-pisa-2009_9789264075474-fr.

ROBERGE, J. **Corriger les textes de vos élèves. Précisions et stratégies**. Saint-Laurent, Québec: Chenelière Éducation. Collection Chenelière/Didactique, 2006.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

TAVARES, H. R. **Teoria da resposta ao item para dados longitudinais**. Tese (Doutorado em Matemática) – Instituto de Matemática e Estatística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

VOLÓCHINOV, Valentin. N. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ed. 34, 2017.

O PISA ENTRE PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DOCENTES: UMA CONFRONTAÇÃO DE DISCURSOS¹

DANIEL BART

BERTRAND DAUNAY

ADILSON RIBEIRO DE OLIVEIRA

¹ Este capítulo é uma versão revista e atualizada de Bart; Daunay; Oliveira (2020), artigo publicado em francês na revista *Éducation Comparée*, editada pela Association Francophone d'Éducation Comparée (<http://web.mediateam.fr/afec/>).

INTRODUÇÃO

Solicitar o julgamento experiente de professoras e professores da educação básica para pôr em xeque algumas proposições teóricas e práticas do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é um dos objetivos principais da proposta investigativa franco-brasileira que constitui o cerne deste livro, cuja apresentação expõe os princípios e percursos metodológicos adotados na pesquisa. Tal empreitada se apresenta a nossos olhos sob um duplo interesse entrecruzado: de um lado, levar em consideração os efeitos de “convivência” (BART; DAUNAY, 2019) que tornam possível passar como naturais e não problemáticas escolhas muito contingentes feitas pelo PISA; de outro, mostrar a relativa proximidade do PISA com princípios da escola, contrariando assim as afirmações incessantemente reiteradas pelo Programa, que se apresenta desde a sua primeira edição como tomando distância do contexto escolar para melhor alcançar a “autenticidade da vida real” (OECD, 1999), mas que não hesita em questionar a escola por meio da divulgação mundial de seus *rankings* trienais ou de suas preconizações políticas e práticas (OECD, 2020).

É sob essa perspectiva comparatista da confrontação dos discursos sobre o mesmo objeto que conduzimos a análise das entrevistas com professores brasileiros e franceses: o que esses professores entrevistados dizem sobre o que o PISA apresenta como autoevidente? O princípio da nossa abordagem parece-nos, portanto, apesar de simples, bastante pertinente: com base no guia de entrevistas da pesquisa coletiva que interrogou os professores sobre sua percepção de uma avaliação internacional do letramento em leitura (ver Anexo 3 da apresentação deste livro), procuramos trazer à luz uma diversidade de visões, que pode particularmente ser

explicada pela variedade de seus fundamentos didáticos. Certamente não se constitui um problema essa diversidade, mas, diferentemente, a sua negação pelo PISA não o seria? (cf. BART; DAUNAY, 2016, 2018). De qualquer forma, não deixa de ser interessante mostrar, por outras vias, diferentes daquelas já assumidas nas abordagens críticas sobre o Programa (por exemplo: PRAIS, 2003; FERNANDEZ-CANO, 2016; GORUR, 2016; VOLANTE, 2017; ZHAO, 2020; LOPO, 2021), como os efeitos de transparência do discurso do PISA (inclusive ao tratar precisamente de uma questão de “discurso”, como no exercício que tomamos como apoio) encontram seus limites quando se trata da complexidade do discurso dos atores envolvidos.

Submetemos, portanto, as transcrições das dezenove entrevistas de professores de português no Brasil e das quatorze de professores de francês na França a uma análise de conteúdo, procurando identificar o conjunto das temáticas concernentes às:

- diversas formas pelas quais os professores abordam o funcionamento da unidade PISA e seu guia de correção (dificuldades, incertezas, pontos de apoio);
- relações que os professores estabelecem entre a abordagem do PISA para o letramento em leitura e as formas por meio das quais os alunos são normalmente interpelados nas respectivas disciplinas de ambos os países;
- diferenças de apreciação dos valores veiculados pelas instruções de correção dos testes e dos julgamentos relativos às respostas esperadas.

Além disso, nós também quantificamos as entrevistas abordando esta ou aquela temática de modo a poder estimar, ilustrativa e resumidamente, o peso dado aos diferentes temas.

Os pontos de vista docentes sobre o PISA foram então confrontados com os discursos que o Programa constrói em suas diligências por meio de relatórios publicados pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) ou em seu material de teste. A propósito desse último ponto, nós nos concentramos especialmente na unidade “Macondo” e seu guia de correção, disponíveis como Anexos 1 e 2, respectivamente, na apresentação deste livro, que igualmente apresenta as características essenciais da unidade e do guia.

Nosso empreendimento investigativo, portanto, opera com um duplo cruzamento entre os discursos dos professores colaboradores da pesquisa e do PISA: estamos interessados não apenas no que esses professores dizem sobre a abordagem do PISA, mas também na análise da relação entre os pontos de vista desses professores e a forma como o PISA explica e descreve sua abordagem.

Em relação à origem dos professores, não implementamos aqui uma comparação estrita entre professores brasileiros e franceses. Apesar disso, como veremos, a abertura de nossa análise a dois contextos diferentes produz efeitos que contrastam com a reivindicação de universalidade dos testes, dos resultados e dos comentários divulgados pelo PISA, que não pode bem mascarar os vieses culturais identificados desde o lançamento do Programa, em 2000 (Para mais informações sobre essa questão, ver BONNET, 2006).

Com base nesses princípios, a análise do *corpus* conduziu a diversos resultados, dentre os quais apresentamos três dos mais significativos: relativa proximidade do PISA com práticas escolares tradicionais; incertezas relacionadas ao trabalho de avaliação da compreensão de um texto (literário); ambiguidade do conteúdo de avaliação (relação entre ficção e realidade).

Assim, põe-se em evidência o caráter heurístico de uma análise comparativa entre os discursos de professores e os do PISA: de um lado, essa abordagem faz emergirem focos de tensão na inteligibilidade e na execução do empreendimento do PISA que as peculiaridades discursivas do Programa não esclarecem a contento e, de outro, ela permite observar que esses pontos de tensão tocam precisamente nos princípios mesmos que fundam, segundo o PISA, sua especificidade entre as avaliações internacionais (proximidade com o real, autenticidade do teste etc.; OECD, 2019) e seu alto nível de cientificidade (equivalência intercultural das provas, validade das métricas etc.; OECD, 2002).

1 UMA AFIRMADA FAMILIARIDADE COM OS EXERCÍCIOS DO TIPO “MACONDO”

Nos discursos dos professores entrevistados, o que sobressai é a relativa proximidade que eles reconhecem em “Macondo”, quando comparam os exercícios do teste com as práticas de ensino por eles conhecidas ou quando respondem à questão em que são interrogados se tal exercício seria pertinente para um cenário de novas possíveis práticas.

Embora alguns demonstrem surpresa com as dificuldades do excerto de *Cem anos de solidão*, todos assinalam alguma familiaridade com esse tipo de exercício: a unidade é também considerada como próxima de suas práticas (nove professores brasileiros; cinco franceses); ou como uma prática corrente na disciplina (quatro brasileiros; nove franceses); ou ainda como comum nos exercícios de manuais didáticos (quatro brasileiros; três franceses). Se vários professores do Ensino Médio (sete brasileiros; quatro franceses) estimam que esse tipo de exercício está distanciado de suas práticas,

os professores franceses entrevistados os consideram, entretanto, como típicos do Ensino Fundamental.²

Quando os professores são interrogados sobre as relações com sua própria prática ou seus princípios didáticos e pedagógicos, em geral eles estão de acordo com as perspectivas adotadas no exercício para avaliação do letramento em leitura: é o caso de seis dos nove professores franceses e de doze dos dezesseis brasileiros que se manifestam explicitamente a esse respeito. Em suas respostas, esses professores tanto afirmam que eles poderiam reutilizar em suas atividades correntes o exercício que experimentaram no quadro de nosso estudo, quanto assinalam a grande proximidade com seu trabalho efetivo, conforme ilustram os exemplos seguintes:³

É... o teste... ele se assemelha aos que a gente... ao que a gente faz em sala de aula... né? os que a gente aplica... principalmente no que tange às questões abertas... [B15]

No nível [...] do tipo de texto, do tipo de questão, eu não vejo quebra com o que a gente faz, então... enfim, é certamente uma continuidade. [F14 (tradução nossa)]

2 No sistema educacional francês, o *Collège* e o *Lycée* mencionados pelos professores franceses equivalem, respectivamente, ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio brasileiros.

3 Os professores e as professoras participantes da pesquisa são aqui identificados por códigos: a letra indica a origem (B: Brasil; F: França) e o número, uma ordem aleatória na qual as entrevistas foram analisadas. Nas transcrições, traduzimos as falas dos professores franceses para o português brasileiro, procurando respeitar, tanto quanto possível, os padrões de escrita em todas as transcrições para facilitar a leitura (passagens inaudíveis são marcadas com xxx). Além disso, identificamos de forma genérica os sujeitos da nossa pesquisa (professor, profissional, aluno).

Além disso, quando se trata do exercício em si, do excerto escolhido ou do guia de correção, os professores reconhecem em “Macondo” uma prática das avaliações institucionais nacionais. Assim, todos os professores franceses entrevistados relacionam a unidade do PISA com as avaliações institucionais anuais de volta às aulas, a chamada *rentrée* na França (Curso Elementar 2º ano, alunos de 8 ou 9 anos, equivalente ao Ensino Fundamental I brasileiro), em *sixième* (primeiro ano do *Collège*, alunos de onze ou doze anos) ou de *seconde* (primeiro ano do *Lycée*, alunos de 15 ou 16 anos), que existiram nos anos 1990 e 2000, ou com as provas de francês nos exames nacionais do *Brevet* (fim do *Collège*) ou do *Baccalauréat* (fim do *Lycée*) ou mais raramente do *Brevet de Technicien Supérieur* (BTS, ensino superior).

Este professor, por exemplo, assim relata sua apreciação do exercício:

As questões 1 e 5 me lembraram as questões do *Brevet*... Forçosamente pois eu estou dentro nesse momento com... Então... xxx... As questões 3 e 4 eu estou menos habituado com esse tipo de questões, mas isso me fez pensar nas avaliações do início da *sixième* que a gente aplicava há algum tempo.
[F13 (tradução nossa)]

É o caso também de alguns professores de português no Brasil para quem “Macondo” lembra as provas de avaliação da educação básica (Prova Brasil, aplicada pelo SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica), do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e de alguns vestibulares:

Quase todos os livros didáticos que eu conheço e o próprio ENEM e as provas fechadas de vestibulares que a gente vê no nosso país... né... eles

tenham você tinha lá um... um gabarito único né... hum... a qual o aluno deveria estar inserido dentro daquele gabarito... [B06]

As questões do ENEM, da prova Brasil são questões... de múltipla escolha né? [...] Nessa avaliação do PISA... são questões abertas e questões de múltipla escolha... agora é... no ENEM e a prova Brasil elas vêm só questões de múltipla escolha, não tem questão aberta... é isso mesmo, né? Você tem só... questão... de múltipla escolha... e de múltipla escolha, né? [B03]⁴

Embora B03 esboce esse tipo de aproximação, deve-se ressaltar que outros professores, pelo contrário, não estabelecem tal relação: o exercício parece distante do vestibular para B05, e do ENEM para B16, por exemplo.⁵

Em se tratando dos professores franceses, essa proximidade diz respeito especialmente ao método de correção: todos tratam a codificação de avaliação da unidade do PISA (Cf. Anexo 2 na apresentação desta obra) como semelhantes à correção de avaliações institucionais e de exames nacionais (*Brevet*, *Baccalauréat* ou mais raramente o *BTS*):

4 Convém lembrar, entretanto, que o Enem exige do participante do teste a produção de um texto dissertativo-argumentativo.

5 Quanto às diferenças, deve-se notar que os professores entrevistados não mencionam algumas que foram objeto de descrição em trabalhos de pesquisas comparatistas. Por exemplo, as avaliações nacionais do início dos anos 2000, como as administradas pelo DEP (*Direction de l'évaluation et de la prospective*), na França, ou pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), no Brasil (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002), fizeram a escolha, ao contrário do PISA, de basear, pelo menos em parte, o discurso metatextual (nas questões) sobre os conhecimentos metatextuais disciplinares.

Logo que eu me deparei com ele, isso já me remeteu a alguns anos antes, quando... em *sixième*, nós aplicamos avaliações nacionais. [...] São exatamente as mesmas codificações que tínhamos: código 1, 0, 9... então isso me remeteu a esse contexto ... [FII (tradução nossa)]

Com relação à metodologia de avaliação, convém notar ainda que há uma convergência na apreensão da complicada tarefa de codificação, que quase todos os entrevistados evocam, independentemente de sua experiência profissional, e que o PISA também identifica (OECD, 2002, p. 77).

As analogias descritas entre os sistemas de codificação do PISA e dos testes institucionais ou nacionais também podem ser acompanhadas pela expressão de algumas diferenças finas nos métodos de correção. Quanto aos professores franceses, os discursos sublinham que a correção dos exames nacionais oferece mais liberdade e margem de manobra, uma vez que, segundo eles, as expectativas de respostas são menos detalhadas ou fechadas (sete professores) e o uso de pontos torna possível lidar mais livremente na valoração das respostas do que os códigos do PISA (três professores). Por exemplo, FII especifica com frequência como as instruções de correção do PISA diferem das do *Brevet des Collèges*:

As respostas [no *Brevet*], [...] elas não são as respostas dos alunos, elas são construídas a partir do que poderíamos imaginar que o aluno vai dizer, e assim, depois, quando nos deparamos com as provas do *Brevet*, neste caso, bem, a gente é o único mestre a bordo e a gente julga sozinho [...] é bom, é falso, e além disso não é codificado assim, ele é codificado em 0/0,5/1 ponto/2 pontos. [FII (tradução nossa)]

Notemos essa diferença explicitada também por B09, embora não encontremos nos depoimentos de professores brasileiros uma comparação com as provas nacionais tão regularmente quanto nos dos professores franceses:⁶

Não... na verdade eu acho que não te respondi certo não... as questões são bem parecidas... sim... o aspecto que eu achei diferente foi o aspecto da gente corrigir. [B09]

Tais discrepâncias expressas pontualmente, no entanto, não dissipam, nos discursos, a identificação de uma proximidade do PISA com as práticas correntes da disciplina e sobretudo com as formas de avaliação mais comumente institucionalizadas (exames, testes nacionais). Deve-se notar, de passagem, que essa familiaridade afirmada com o exercício do PISA não encontra explicação no conhecimento prévio sobre a avaliação: a maioria dos professores entrevistados indicou ter pouca informação sobre o Programa antes de sua participação em nossa pesquisa. As poucas referências feitas ao PISA nas entrevistas estão relacionadas principalmente aos discursos midiáticos que divulgam, geralmente de forma alarmista, os resultados e o *ranking* internacional dos estudantes nas áreas de conhecimento avaliadas.

Em conformidade com uma crítica recorrente feita por alguns pesquisadores (BAIN, 2003; SJØBERG, 2015), tal fato interpela a reivindicação constante do Programa de se distanciar da escola e de se aproximar da “verdadeira vida” e de fazer “esforço para oferecer

6 Tal fato se dá muito provavelmente porque os professores brasileiros não estão habituados a participar das avaliações de larga escala como avaliadores, já que são equipes específicas e contratadas para tal fim que normalmente fazem esse trabalho.

situações de leitura autênticas”⁷ (OECD, 1999, p. 28; LOPES-ROSSI; DE PAULA, 2012). Ao contrário, nada nos pontos de vista dos professores entrevistados remete à situação de leitura “pessoal” que seria supostamente efetivada pelos alunos em “Macondo” porque “foi escrito para o prazer e o interesse dos leitores”⁸ (OECD, 2009, p. 174). Diferentemente, tudo parece remeter a uma tarefa de avaliação do letramento em leitura que é típica das aulas de língua portuguesa e de língua francesa, respectivamente, tanto no Brasil quanto na França.

2 INCERTEZAS SOBRE A AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E A ABORDAGEM DA COMPREENSÃO

Embora a construção do item de avaliação “Macondo” e o funcionamento do seu método de codificação avaliativa não surpreendessem os professores, os princípios postos em ação na avaliação do PISA sobre uma competência de letramento em leitura geraram tensões mais acentuadas em seus discursos.

Um primeiro elemento de discussão das escolhas do PISA nos discursos desses professores pode ser observado no que diz respeito ao entendimento do que seja compreender um texto e como avaliar essa compreensão, conforme podemos observar nas palavras deste professor brasileiro:

Não é a função do teste do PISA analisar o processo, é uma coisa estática mesmo [...] acho que tem/teria jeito de formular questões que poderiam pensar numa evolução da primeira pra segunda da segunda pra terceira... [...] eu acho que daria pra pensar nisso... achei as questões muito estanques não mostra essa evolução de leitura no próprio processo. [B18]

7 “effort to provide for authentic reading situations” (Todas as traduções foram feitas pelos autores).

8 “it was written for readers’ interest and pleasure”.

Quanto aos professores franceses, observamos, por exemplo, dentre dez deles, interrogações sobre os conteúdos textuais suscetíveis de atestar uma compreensão adequada do texto, sobre a possibilidade de classificar claramente as interpretações dos alunos como corretas ou incorretas, sobre a dificuldade de lidar com a ambiguidade de certas respostas. Eis um excerto da entrevista de F09, em que esses aspectos são abordados (tradução nossa):

A resposta [de um aluno à questão 5] é [...] “Eu penso que pode ser que eles tenham visto filmes dramáticos e eles pensaram que todos os filmes são assim, mas não”. Então aqui o aluno ele ativa seu próprio conhecimento sobre os gêneros filmicos, e ele... eu acho enfim que ele tem um ponto de vista verdadeiramente meta... ele tem um saber sobre os filmes, e ele quase... tenta convencer, ele conclui: “mas não é uma razão para não mais ir ao cinema” enfim há um ponto de vista sobre o filme... então é em grande parte fora do tema... eu tinha colocado no início zero, com relação à questão proposta, mas ao mesmo tempo, quando a gente lê a questão “você concorda com o julgamento final do povo de Macondo a respeito do cinema?”... bom, ele responde à questão, dizendo que, bem, é talvez porque eles nunca viram cinema... eu acho isso extremamente interessante. Então eu acho... enfim visivelmente de acordo com o código de correção, não é esse tipo de coisa que era esperada.

Nos discursos de doze professores brasileiros, além disso, podem ser percebidas interrogações sobre a escolha do texto, sobre a pertinência das questões para avaliação, sobre as dificuldades encontradas com os códigos de correção do guia do PISA. Vejamos um exemplo:

É um texto difícil [...] é um clássico da literatura, mas pelo conhecimento dos alunos com os quais a gente trabalha diariamente e principalmente nos últimos anos eu... de início acho que eles teriam dificuldade de fazer essa leitura sozinhos porque tem muitas questões orações intercaladas e... e a questão do imaginário do surrealismo e sem contar que é um excerto né? [...] Esse teste... não me agradou... não me agradou... eu acho que ele não vai trazer uma realidade acho que ele não vai passar nem perto do que realmente é a realidade não só porque a realidade tá muito distante é muito complexa e tal... mas porque o teste... [...] ele pode tá trazendo um resultado que não tem nada a ver com o que foi feito... com o que é a realidade não o que é a realidade em si mas o que é a realidade do próprio teste... ele tem muitas falhas. [B18]

Tais questionamentos às vezes parecem ser redobrados devido ao fato de que, embora o PISA não comente os limites de seu próprio dispositivo de avaliação, ele não hesita, entretanto, em comentar as respostas dos alunos, que são indiscutivelmente categorizadas como errôneas no guia de correção (quatro professores franceses; onze professores brasileiros).

Dentre as outras dificuldades mencionadas pelos professores, uma diz respeito à identificação de habilidades postas em jogo no exercício. Vários professores brasileiros (oito) e franceses (seis) assinalam, por exemplo, o fato de que um item de avaliação como “Macondo”, de acordo com sua própria prática, envolve diversas habilidades:

A gente não dá uma prova lá pra avaliar somente a leitura do aluno... é uma prova de português... eu vou avaliar tudo... então assim... você avalia o conjunto todo, né? [B16]

Para mim isso parece uma prática de... dissertativa então... que convoca a relativizar sua resposta... mas onde a forma é tão importante quanto o conteúdo... [F02 (tradução nossa)]

Essa interrogação a respeito da pertinência da fragmentação das habilidades está certamente relacionada a uma tensão específica no ensino de línguas entre o conteúdo e sua forma – desde a matéria em si da escrita até suas dimensões ortográficas, sintáticas ou gramaticais (CHISS; DAVID, 2018). É exatamente sobre esse ponto que a crítica ao teste pode ser mais explícita, quando se trata justamente da relação – complexa – entre leitura e escrita, em situação de avaliação. Pode-se notar nesses discursos docentes uma discussão sobre as escolhas óbvias do PISA em termos de avaliar as habilidades em jogo em uma prática linguageira como a leitura, qualquer que seja sua relevância didática. Com efeito, o Programa recomenda aos corretores que ignorem “erros de ortografia e gramática, a menos que obscureçam completamente o significado, porque essa avaliação não é vista como um teste de expressão escrita” (OECD, 2000, p. 23).⁹

Há uma tensão aqui que não pode ser facilmente resolvida: a avaliação da leitura passa, em questões abertas, pela escritura, e esta última evidentemente envolve aspectos linguísticos – mesmo acatando que essas habilidades possam ser “isoladas”, elas são, de fato, inextricáveis, tanto na prática linguageira ordinária quanto em seu ensino. Conforme argumentam os seguintes professores:

É só mesmo o aspecto uma vez que é de língua portuguesa... eu acho que... embora seja competência leitora... que é... prevaleça... que tá prevalecendo que tá sendo desenvolvido aí... é... a gente não pode deixar... a ortografia, a gramática, né? porque faz parte... as pessoas saberem escrever... faz parte é... para uma profissão futura... né? [B09]

⁹ “to ignore spelling and grammar errors, unless they completely obscure the meaning because this assessment is not seen as a test of written expression”.

Bom... é mais sobre a forma que isso toma porque é... a ideia ao mesmo tempo de forçar o aluno a desenvolver o que ele faz. Então se é apenas uma série de questões sim-não, etc. isso não tem tanta importância porque o tempo que a gente vai gastar com isso, ele não vai trabalhar ao mesmo tempo a escrita e a compreensão. Então a ideia é de fato poder fazer as duas coisas ao mesmo tempo. [F06 (tradução nossa)]

É... no caso igual aqui aqui diz pra não...é... pra não... preocupar com correção ortográfica... né? e é competência no... é norma culta no ENEM mesmo é norma culta né? Então a gente vai preocupar com correção é de... concordância, regência, acentuação e tudo mais... [B11]

É dito para não levar em conta erros de ortografia nem a expressão. Só que às vezes a opinião ela é tão interessante, mas é tão mal formulada que a gente não pode validar. Então a gente tem de validar porque eles têm a opinião, mas é mal escrita. E não há nenhum critério de sintaxe a se levar em conta. [F03]

Esses comentários revelam representações sobre o trabalho do professor de língua materna segundo as quais, por um lado, a verificação da compreensão é indissociável da capacidade de relatar por escrito essa compreensão, e, por outro, a avaliação e o ensino da língua se concretizam na articulação entre compreensão e escrita (TAUVERON, 2005). A propósito, nesse contexto da “avaliação da avaliação”, conforme se pode observar nas análises dos excertos em exame, emergem representações que sutilmente remetem à natureza pluridimensional do trabalho docente e, em consequência e articuladamente, às habilidades aí imbricadas quando se trata de avaliar o letramento em leitura. Ao se referirem à prática, os discursos acabam por revelar uma atenção à forma (em termos de dimensões

ortográficas e gramaticais) que indicia também uma tensão ancorada nas representações que contornam imposições no ensino da língua: de uma apreensão global de habilidades variadas a uma abordagem pontual de habilidades específicas.

Essa tensão pode até mesmo ser encontrada nos próprios escritos do PISA. Assim, um quadro intitulado “O status das habilidades de escrita na avaliação do letramento em leitura no PISA 2018”, disponível no documento “Quadro do PISA 2018” (OECD, 2019, p. 49) esclarece que essa avaliação “considera a escrita como um correlato importante do letramento em leitura”, sublinhando que o “as restrições na concepção e na realização do teste proíbem a inclusão de uma avaliação das habilidades de escrita, em que a escrita é em parte definida como a qualidade e a organização da produção”. O quadro indica, entretanto, que “uma proporção significativa de itens de teste exige que os leitores articulem seu pensamento em respostas escritas”, o que conduz à conclusão de que “assim, a avaliação das habilidades de leitura também se baseia na capacidade dos leitores de comunicar sua compreensão por escrito, embora aspectos como ortografia, qualidade da escrita e organização não sejam medidos no PISA” (OECD, 2019, p. 49).¹⁰

Os pontos de vista dos professores que questionam o tratamento da relação entre escrita e leitura no PISA também podem

10 – “The status of writing skills in the PISA 2018 reading literacy assessment”,
– “[...] considers writing to be an important correlate of reading literacy”,
– “test design and administration constraints prohibit the inclusion of an assessment of writing skills, where writing is in part defined as the quality and organization of the production”,
– “a significant proportion of test items require readers to articulate their thinking into written answers”,
– “thus, the assessment of reading skills also draws on readers’ ability to communicate their understanding in writing, although such aspects as spelling, quality of writing and organization are not measured in PISA”.

engendrar uma crítica à definição de letramento em leitura do Programa, que não leva em conta a escritura. A definição de letramento em leitura evoluiu ao longo do tempo, mas aqui ela é apresentada tal como foi publicada por ocasião do primeiro ciclo do PISA em 2000 e recentemente retomada no relatório sobre a participação do Brasil no PISA 2018 publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

O letramento em leitura refere-se a compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial e participar da sociedade.
[BRASIL/INEP, 2020, p. 51]

A esse respeito, um professor francês (F03) assim se manifesta (tradução nossa):

Isso é estranho, enfim... compreensão da escrita¹¹ [...] Enfim, eu não sei, isso me incomoda, a palavra “escrito” porque para mim, escrever também é o fato de escrever, e escrever é bem usar a língua né?

Para além dessa impossível separação no seio de uma prática linguageira e de sua avaliação, outros professores franceses (sete) e brasileiros (nove) problematizam o fato de que o PISA, pelo menos por meio do item “Macondo”, esteja em condição de avaliar a capacidade dos alunos de “interpretar textos escritos”, como sugere a definição de compreensão por ele proposta. De um modo geral, as críticas se relacionam com o fato de que o que diz respeito à interpretação, na dimensão literária e na relação estética com o

¹¹ O termo *reading literacy*, que é traduzido de forma mais próxima em português como “letramento em leitura”, torna-se em francês “compreensão da escrita” (*compréhension de l'écrit*).

texto (cf. RONVEAUX; SCHNEUWLY, 2018), parece precisamente ter sido removido da abordagem do PISA, tanto em sua definição quanto no item “Macondo” e seu guia de correção, não se tratando de problema que se restringe a essa avaliação internacional, mas que também pode ser evidenciado nos testes de larga escala brasileiros (cf., por exemplo, ESPER; ZAPPONE; JUNG, 2014).

Com efeito, em nenhum momento as características do texto de Garcia Márquez (seu tom lúdico e jocoso, seu humor, seu discurso ambíguo etc.) são objeto de questionamento no exercício:

Eu acho que... né? Falei mais ou menos eu acho é essa ideia de que... o texto literário ficou... não tem uma exploração da questão estética... da obra literária... mas só do... dos acontecimentos do enredo... [B02]

Talvez seja isso o que leva um professor de francês (F01) a precisar que se trata de uma

interpretação do sentido [...] do texto [...] no limite de entender o implícito do texto... que pode ser dado pela dimensão literária, mas o que não é interpretar no sentido de uma interpretação literária [tradução nossa].

A definição de compreensão do PISA, citada anteriormente, foi igualmente posta em discussão pelos professores para abordar a relação entre os objetivos contidos nessa definição e as práticas de ensino da compreensão e da leitura. Sobre esse aspecto, entre os dez professores franceses que opinaram a respeito, quatro consideram que a definição ilustraria coerentemente as práticas de ensino da leitura, cinco consideram que ocorre o oposto, enquanto apenas um tem uma opinião mista; dos dezessete professores brasileiros que

se manifestaram a respeito, nove consideram que a definição ilustra as práticas de ensino da leitura, três acreditam que a definição não corresponde às práticas e cinco têm opiniões mistas.

Esses questionamentos dos professores são semelhantes aos apresentados pela pesquisa quando ela não se satisfaz com evidências estatísticas (cf. VRIGNAUD, 2006; DOLIN, 2007; HANBERGER, 2014; entre outros): em relação à leitura, Nonnon (2007, p. 12) considerou, assim, que os testes de leitura deveriam “ser questionados, em seus pressupostos, em sua adaptação aos leitores com dificuldades, na interpretação dos resultados”, o que pelo menos possibilitaria evitar qualquer naturalização do objeto avaliado, por meio da descrição dos problemas postos pelas estratégias de avaliação implementadas (DABÈNE, 1994). Para além desses questionamentos, ainda podemos referenciar que se trata de um problema maior que não se restringe àqueles relacionados à avaliação do letramento em leitura, abrangendo, de fato, as avaliações de larga escala de modo geral (cf. VIANNA, 2003).

3 CONTEÚDOS QUE RESISTEM À EVIDÊNCIA: A FICÇÃO E O REAL

Além dessas tensões na conceituação da leitura e de sua avaliação, que podem ser postas em correlação com análises de pesquisadores sobre o grau de plausibilidade das unidades do PISA (cf. ROMAINVILLE, 2002; SJØBERG, 2016), a unidade de teste “Macondo” também é discutida pelos professores no que diz respeito ao tratamento de outro componente típico do ensino da literatura: a relação entre ficção e realidade.

Assim, a unidade almeja avaliar a capacidade dos estudantes de distinguir entre o universo fictício e a realidade por meio de uma

“narrativa em abismo” (tradução mais comum da expressão francesa *mise en abyme*): o excerto descreve a reação do “povo de Macondo” vivendo “na cidade fictícia de Macondo” (INEP, 2009, s.n.), quando descobrem a ficção cinematográfica, uma reação que os alunos devem analisar para dar seu próprio ponto de vista sobre ficção.

Vários professores (três franceses; quatro brasileiros) destacaram, a esse respeito, a confusão que o PISA cria em diferentes passagens do guia de correção (disponível, convém lembrar, nos anexos do texto introdutório desta obra) entre as noções de ficção, imaginário, real e realismo:

O primeiro filme tinha parecido mais ou menos realista para eles desde que eles o tinham tomado literalmente. Então não é um problema de realismo, é um problema de ficção no final. Então me parece um pouco problemático para aplicar essas instruções de correção, porque [...] o que eles dizem valorizar, para mim, é mais ou menos um contrassenso no texto. [F05 (tradução nossa)]

Quem interpretava aqueles seres imaginários eram os atores... os atores é... são muito enfocados no texto.... no excerto, certo? Então eu acho essa questão... é... problemática... é problemática em razão das associações que os alunos podem fazer... e a segunda é problemática em razão das escolhas lexicais que cada alternativa apresentou... [B01]

Em uma descrição de resposta esperada que o PISA propõe para a questão 5 da unidade de teste em exame (“Você concorda com o julgamento final do povo de Macondo a respeito do cinema? Explique sua resposta comparando sua atitude em relação ao cinema com a deles.”), o guia tende de fato a pôr em oposição o **realismo** e a **ficção**:

Refere-se às atitudes com relação ao “realismo” no cinema ou ao envolvimento afetivo que ele suscita. A resposta deve ser consistente com a ideia de que o povo de Macondo está procurando realismo no cinema. A comparação entre as reações do povo de Macondo e a experiência pessoal/ as atitudes do aluno podem ser implícita ou explicitamente expressas. [INEP, 2009, s.n.; sublinhados originais no documento]

Ora, na literatura, assim como no cinema, realismo é precisamente ficção, que constrói a ilusão da realidade! De um ponto de vista literário, portanto, **fictício** deve ser tomado em oposição a **real** e não a **realismo**. Dois professores franceses também observam no comentário feito pelo PISA a esta questão 5 citada anteriormente o uso de aspas para **realismo**, o que não é o caso em todo o guia de correção. Segundo eles, trata-se de sinal de um problema na condução desse conceito pelo Programa. Outras passagens do teste, no entanto, mostram uma utilização pertinente do sistema de oposição entre **fictício** e **real**, como nas alternativas de respostas que são apresentadas para a questão de múltipla escolha nº 3, as quais mostram uma clara distinção entre **real** e **realismo** (**realista** em A; **real** em C), ou no exemplo de uma resposta de estudante utilizada como ilustração de erro para a questão 1 (“Que característica dos filmes causou indignação no povo de Macondo?”):

Eles sentiram que não deviam se incomodar com os problemas dos outros. [Erro: essas pessoas aceitavam se preocupar com os problemas dos outros, desde que fossem pessoas REAIS]. [INEP, 2009, s.n.]

A confusão entre **ficção** e **realidade** é igualmente apontada por alguns professores no que diz respeito às respostas dos alunos e não exatamente ao guia de correção do PISA (oito brasileiros;

três franceses). Além disso, outros professores, sem questionarem o Programa propriamente, apontam que o trecho de *Cem anos de solidão* é complexo desse ponto de vista ou discorrem sobre essa dimensão essencial ao entendimento do texto (quatro brasileiros; dois franceses). Observemos, por exemplo, alguns questionamentos a esse respeito feitos por F12 (tradução nossa):

Eu ainda acho que há um contexto particular, enfim eu os vi ainda confusos com... Enfim, devemos entender que é um atraso de tempo, é um atraso tecnológico... É... bem, eu acho que é difícil isso. E é imaginário... Enfim, não é... Eu achei que isso estava difícil porque há vários níveis de leitura. Veja, há: o que se passa no texto, a gente projeta um filme; o que os personagens compreenderam, é... o ator é real. De fato, eles se confundiram, então é preciso compreender que há uma confusão. Depois é preciso entender é... finalmente... é a diferença entre a realidade e a ficção e que eles foram enganados e você tem de dar sua opinião sobre isso. Bom, isso mistura ainda várias camadas. Isso me parece difícil.

Segundo cinco professores franceses e quatro brasileiros, essa “mistura” entre **realismo** e **realidade** também ocorre na confusão gerada nas perguntas (como a quarta) e no guia de correção entre as noções de **pessoa**, **personagem** e **ator**:

A resposta esperada [para a questão 4] é: “Personagens dos filmes”, mas antes de ter corrigido eu me... de fato me pus a questão de saber se era “Personagens dos filmes” ou “Atores”. Porque na verdade aqueles que reaparecem de um filme para outro são realmente atores. Então eu disse a mim mesmo que se eu tivesse sido o professor que tinha feito esta tarefa supervisionada, se os alunos tivessem respondido: “Atores” [resposta D],

eu teria dificuldade em marcar como errado. Então aqui a codificação é feita de tal forma que se não é a resposta C, é errado, mas eu achei que é bastante ambíguo. [F04 (tradução nossa)]

Quem são os seres imaginários... referidos na última linha do texto? [...] Eu achei essa questão legal o gabarito aponta como a C... [...] Essa questão da ficção e da realidade da questão quatro... porque... é... talvez os seres imaginários pudessem ser... os personagens do filme... [...] que é o que tá lá... mas às vezes o aluno podia entender o ator que tá entendendo/interpretando aquele personagem... [...] então quer dizer que ficaria numa possibilidade de dúvida entre essas duas. [B19]

Por um lado, o PISA afirma, a respeito da questão 4: “A maior parte dos que não selecionaram a alternativa correta escolheu a opção D, aparentemente confundindo ficção e realidade.”¹² (OECD, 2009, p. 178); por outro, questionamentos dos professores que destacam a complexidade dos conceitos postos em jogo (estando bastante próximos das abordagens teóricas da ficção; cf. LAVOCAT, 2016) também são observados em suas hesitações. Podemos nesse caso citar o comentário seguinte a respeito da resposta de um aluno que, segundo a expertise do professor, manifestava uma compreensão clara da distinção entre **realidade** e **ficção**:

Bom, veja por exemplo [esta resposta de aluno] [...] “O fato de que um personagem morto e enterrado em certo filme, o que faz as pessoas chorarem, reaparece em outro filme bem vivo e desempenhando um outro papel.” Aqui a gente pode discernir claramente a diferença entre realismo e ficção. [F10 (tradução nossa)]

¹² “Most of those who did not select the correct alternative chose option D, apparently confusing the fictional with the real.”

Ora, por um lado, a resposta do aluno é ambígua com relação à distinção entre **personagem** e **ator**, mas, por outro, o comentário de F10 tende a opor **realismo** a **ficção**, duas noções que, como dissemos, advêm do mesmo universo, o que o discurso de F10 deixa transparecer no início da entrevista, a respeito de outra resposta de aluno (tradução nossa):

É isso, então no nível de correção é bastante complicado também para o professor. Será que... [o aluno] [...] entendeu bem que eles não estavam morrendo, que a gente está na ficção, mas que é tão realista que... bem... as pessoas acreditam... ou é mal expressada?

A falta de contextualização eficaz do excerto no exercício também é apontada por vários professores como elemento prejudicial à construção de seus sentidos pelos alunos. Assim, a maioria dos professores (nove franceses; dez brasileiros) insistem no caráter lacunar do paratexto da unidade “Macondo” em relação às práticas correntes da disciplina. Alguns entrevistados observam, por exemplo, que, além do fato de, na tradição disciplinar, o cabeçalho ser apresentado antes do texto a ser lido, sendo que, no teste, ele é apresentado depois do texto, faltam as referências sobre a obra original. Professores brasileiros fazem observações a esse respeito, conforme se observa no exemplo a seguir:

O PISA apresenta o texto um... um pouco sem... é... inadvertidamente... os alunos leem o texto sem serem informados de onde esse texto saiu, né? Só quando eles veem a fonte... aí eles fazem essa relação... é... os meus alunos acharam... tiveram um estranhamento inicial... talvez se o texto fosse mais contextualizado... é... a leitura talvez fluísse de uma forma melhor assim...
[B15]

As limitações do paratexto também foram suficientes para que três professores franceses tenham se esquecido da existência do cabeçalho no momento da entrevista; cabeçalho este que esclarece – retomando a questão do real e da ficção – que o texto a ser interpretado “foi extraído de um romance” cujos fatos se desenrolam na “cidade imaginária de Macondo” (INEP, 2009, s.n.).

Esse problema da relação entre a realidade e o universo ficcional está, para um dos professores franceses entrevistados, longe de ser anedótico, na medida em que a descontextualização produzida pelo caráter lacunar do paratexto pode tender a reforçar uma leitura “etnocêntrica” do excerto e de certos estereótipos (relacionados aos ciganos, particularmente):¹³

Eu achei a escolha do suporte mais que questionável, até mesmo perigosa [...] por razões que a gente pode dizer um pouco etnocêntricas, que ignoram completamente o que é essa percepção face a um filme, já que se tem um olhar, não vou dizer zombeteiro, do povo de Macondo, que não corresponde em nada ao propósito do autor em seu livro [...] E a ausência de paratexto também corroborou com essa coisa que eu achei um pouco perigosa. [F08 (tradução nossa)]

Assim, alguns professores, em minoria, podem rejeitar os processos didáticos do PISA como um todo, bem como a visão deles resultante, tanto por parte do aluno quanto do professor, o que pode levar, ironicamente, a que o teste seja identificado como o contraexemplo perfeito para as práticas:

13 Com efeito, o paratexto da unidade não indica que um “novo e espetacular negócio de ciganos” que é mencionado no trecho refere-se às descobertas e às invenções mais ou menos extraordinárias que, na obra de Garcia Márquez, os ciganos permitem aos habitantes de “Macondo” descobrirem.

Eu diria assim... que... é... a atividade... é... as questões... elas confrontam a minha maneira de conceber um processo de leitura de um texto literário, né? Então... se... se elas... se essas questões... se essa atividade me ajuda... é no sentido de... do confronto... e não da adesão... [B01]

Então... ideias para a minha prática não, por outro lado... enfim, os problemas que eu pude encontrar parecem ecoar efetivamente problemas que a gente tem em uma situação de correção. [...] Finalmente aqui eles propõem respostas que ainda estão um pouco fechadas, enfim com listas de propostas, e é impossível que todas as respostas entrem nesse tipo de quadro porque a questão... ela... ela é completamente aberta. E de fato é alguma coisa que... enfim é uma dificuldade recorrente. Eu diria que isso confirma essa dificuldade sem necessariamente dar uma pista para resolver o problema... [F05 (tradução nossa)]

No entanto, se há poucos professores que dizem que o teste não corresponde aos seus princípios didáticos e pedagógicos e que afirmam não encontrar no exercício ideias que possam ajudar suas próprias práticas, é preciso observar – e é isso que torna sua posição particularmente marcante – a dimensão incisiva e categórica desses professores. Em seus julgamentos sobre a relevância da unidade para a avaliação do letramento em leitura, sobre as próprias características do teste, sua metodologia de correção e a concepção de leitura e literatura – e linguagem – que daí emerge expressam-se dúvidas anunciadas já em 2002 por Dumortier, que fundava a sua análise da abordagem de compreensão do PISA sobre um sentimento de “suspeita legítima”.

CONCLUSÃO

Para além desses discursos mais críticos, o que podemos de início reter dessa análise dos pontos de vista de professores no Brasil e na França é que o confronto com uma experiência de avaliação instigou neles, no mínimo, uma reflexão, não apenas sobre as abordagens do PISA, mas também sobre suas próprias práticas e convicções didáticas e pedagógicas. Emerge, nesse quadro, uma certa diversidade de concepções de leitura e de sua avaliação, algumas das quais podem ser percebidas, pelos próprios professores, como próximas às do PISA: descortina-se, a partir da análise, que a maioria dos professores entrevistados, acatando ou não a concepção de literatura, de linguagem e de avaliação que aflora no teste apresentado identificam essa concepção como bastante convergente com as práticas mais correntes.

Podemos observar, assim, uma espécie de paradoxo: os professores que contribuíram para nossa pesquisa expressam bastante familiaridade justamente com aspectos utilizados pelo PISA para afirmar sua distância com relação às práticas correntes, ao passo que a heterogeneidade e a dúvida parecem predominar justamente no que o PISA utiliza para enfatizar sua univocidade e sua uniformidade.

Isso talvez seja o que mais chama atenção em nosso *corpus*, tendo em vista a confiança certa e voluntária que mostram o discurso do PISA e seus princípios de padronização pouco questionados. Em parte alguma da literatura do Programa são mencionadas dificuldades como as que os professores entrevistados evocaram. Também não se leva em consideração a possível heterogeneidade de pontos de vista (incluindo aí os teóricos) sobre as questões tratadas.

É claro que os professores envolvidos em nossa pesquisa não se beneficiaram do protocolo de treinamento e assistência fornecido pelo PISA para a correção das provas de seu teste. Mas a pergunta que fica é: por que se encontram tão poucos elementos nos relatórios do PISA sobre dificuldades, pontos de debate ou dúvidas que codificadores poderiam ter levantado? Embora os discursos dos professores mostrem toda a complexidade, as contradições e a profundidade das decisões de avaliação, bem como a riqueza dos pontos de vista expressos, os relatórios do Programa apresentam o conjunto de operações sob o signo de uma evidência compartilhada.

Essas interrogações docentes e essas diversas concepções não estão desvencilhadas da variação nas correções das provas dos alunos feitas por esses mesmos professores, tema por sinal analisado em outros capítulos deste livro. As divergências entre os corretores, especialmente quando observamos as diferenças no número médio de códigos positivos atribuídos por professor às quatro questões de nossa amostra de provas lembram o que a docimologia e a pesquisa sobre correção têm mostrado há muito tempo (GOASDOUÉ; VANTOUROUT; BEDOIN, 2016): a avaliação de uma competência – e provavelmente mais ainda da competência na compreensão de um texto literário – não se encaixa na ilusão de transparência da codificação da avaliação do PISA. Assim, de fato, para além de modelos estatísticos, não podemos nos esquecer de que a leitura é uma prática linguageira e, como tal, envolta em processos complexos de naturezas variadas dificilmente mensuráveis de maneira unívoca (BAUTIER, 1995; OLIVEIRA, 2017).

Certamente, sabemos que o PISA multiplica os testes estatísticos que possibilitam controlar, ou até mesmo neutralizar, no protocolo de aplicação e de correção dos testes, os vieses individuais e culturais (OECD, 2002, p. 109-126): esse é um recurso importante

para a construção de um artefato contabilizável, mas não diz muito sobre as margens de interpretação dos indícios de compreensão construídos pelos sujeitos. É isso, finalmente, o que traz à luz nosso modesto trabalho de identificação das variações de concepções postas em jogo pelos professores que contribuíram para nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BAIN, D. Pisa et la lecture: un point de vue de didacticien. Analyse critique de la validité didactique d'une enquête internationale sur la compréhension de l'écrit. **Revue Suisse des Sciences de L'Éducation**, v. 25, n. 1, p. 59-78, 2003. Disponível em: <https://sjer.ch/article/view/4647/6919>. Acesso em: 14 out. 2021.
- BART, D.; DAUNAY, B. Une évaluation standard de la compréhension de l'écrit à l'échelle mondiale? Les problèmes posés par une conception "universaliste" du réel dans le programme PISA. **Éducation Comparée**, v. 14, p. 31-52, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B9H69s4lQe_jb3pKUlhkUXMyVjg/edit. Acesso em: 14 out. 2021.
- BART, D.; DAUNAY, B. **Pode-se levar a sério o PISA? O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- BART, D.; DAUNAY, B. Le PISA à l'épreuve d'enseignants de français. Quelques ressorts d'une connivence scolaire. **Recherches**, v. 70, p. 81-111, 2019. Disponível em: http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2019/06/081-111_R70_Bart-Daunay.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.
- BART, D.; DAUNAY, B.; OLIVEIRA, A. R. Le PISA au prisme des pratiques et des conceptions des enseignants: une confrontation de discours. **Éducation Comparée**, n. 24-25, p. 115-136, 2020.
- BAUTIER, É. **Pratiques langagières, pratiques sociales**. De la sociolinguistique à la sociologie du langage. Paris: L'Harmattan, 1995.
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p.91-113, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100006>. Acesso em: 14 out. 2021.

BONNET, G. Tener presentes las singularidades lingüísticas y culturales en las evaluaciones internacionales de las competencias de los alumnos: ¿ una nueva dimensión para PISA? **Revista de Educación**, Nº extraordinario 2006, p. 91-109, 2006. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5799dd27-8859-4a95-ba5f-10880525ddd/articulosre2006-2-.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS Anísio Teixeira). **Relatório Brasil no Pisa 2018**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

CHISS, J.-L.; DAVID, J. **Didactique du français**. Enjeux disciplinaires et étude de la langue. Paris: Armand Colin, 2018.

DABÈNE, M. Principes et méthodes d'une évaluation didactique du savoir-lire. In: Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P., Raymond, P. (Eds.). **Évaluer le savoir-lire**. Montréal: Les Éditions Logiques, 1994. p. 25-39.

DOLIN, J. PISA – An Example of the Use and Misuse of Large-Scale Comparative Tests. In: Hopmann, S. T., Brinek, G.; Retzl, M. (Eds.). **PISA zufolge PISA – PISA According to PISA**. Berlin; Wien: Lit Verlag, 2007. p. 93-125.

DUMORTIER, J.-L. Une enquête en suspicion légitime. **La Lettre de la DFLM**, n. 30, p. 17-23, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.3406/airdf.2002.1517>. Acesso em: 14 out. 2021.

ESPER, D. S.; ZAPPONE, M. H. Y; JUNG, N. M. O letramento literário na Prova Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1101-1126, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p1101>. Acesso em: 14 out. 2021.

GOASDOUÉ, R.; VANTOUROUT, M.; BEDOIN, D. La correction de dissertations: nouveau regard sur la construction des jugements des évaluateurs. Dans Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (Eds.). **Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages**. Berne: Peter Lang, 2016. p. 73-94.

FERNANDEZ-CANO, A. Una crítica metodológica a las evaluaciones PISA. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, v. 22, n. 1, p. 1-17, 2016. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/8806/8393>. Acesso em: 14 out. 2021.

GORUR, R. As “descrições finas” das análises secundárias do PISA. **Educação & Sociedade** Campinas, v. 37, n. 136, p. 647-668, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016166211>. Acesso em: 14 out. 2021.

HANBERGER, A. What PISA Intends to and Can Possibly Achieve: A Critical Programme Theory Analysis. **European Educational Research Journal**, v13, n.2, p. 167-180, 2014. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ressources-electroniques.univ-lille.fr/doi/epdf/10.2304/eerj.2014.13.2.167>. Acesso em: 04 jan. 2023.

INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS Anísio Teixeira). **Itens: PISA 2009**. INEP, 2009.

LAVOCAT, F. **Fait et fiction**. Pour une frontière. Paris: Seuil, 2016.

LOPES-ROSSI, M. A. G.; PAULA, O. 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, p. 34-46, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n1p34>. Acesso em: 14 out. 2021.

LOPO, T. T. The political decision on Portugal's entry into PISA: A research note. **Policy Futures in Education**, v. 19, n. 6, p. 723-729, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1478210320971537>. Acesso em: 15 out. 2021.

NONNON, É. L'école et ses «mauvais lecteurs». *Repères*, v. 35, p. 5-30, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2745>. Acesso em: 14 out. 2021.

OECD. *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*. OECD Paris: Publishing, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264173125-en>. Acesso em: 14 out. 2021.

OECD. *Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: OECD publishing 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264181564-en>. Acesso em: 14 out. 2021.

OECD. *PISA 2000 Technical Report, edited by Ray Adams & Margaret Wu*. Paris: OECD publishing, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264199521-en>. Acesso em: 14 out. 2021.

OECD. *PISA 2009 Assessment Framework. Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD, PISA, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264062658-en>. Acesso em: 14 out. 2021.

OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD, PISA. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>. Acesso em: 14 out. 2021.

OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. Paris: OECD, PISA. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>. Acesso em: 14 out. 2021.

OLIVEIRA, A. R. de. *Todo mundo só pensa naquilo: representações como elemento constitutivo de competências de leitura*. Curitiba: Appris, 2017.

PRAIS, S. J. Cautions on OECD's recent educational survey (PISA). *Oxford Review of Education*, v. 29, n. 2, p. 139-163, 2003. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1050608>. Acesso em: 14 out. 2021.

ROMAINVILLE, M. Du bon usage de PISA. *La Revue Nouvelle*, v. 3-4, p. 86-99, 2002. Disponível em: http://www.revuenouvelle.be/IMG/pdf/086_Romainville.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

RONVEAUX C., SCHNEUWLY B. **Lire des textes réputés littéraires au fil des degrés scolaires: discipline et sédimentation.** Une enquête dans les classes de Suisse romande. Bruxelles: Peter Lang, 2018.

SJØBERG, S. PISA and Global Educational Governance. A Critique of the Project, its Uses and Implications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, v. 1, n. 11, p. 111-127, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1310a>. Acesso em: 14 out. 2021.

SJØBERG, S. OECD, PISA, and Globalization: the Influence of the International Assessment Regime. In: Tienken, C. H.; Mullen, C. A. (Eds.). **Education Policy Perils. Tackling the Tough Issues.** London: Routledge, 2016. p. 102-133.

TAUVERON, C. Que veut dire évaluer la lecture littéraire? Cas d'élèves en difficulté de lecture, *Repères*, v. 31, p. 73-112, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.3406/reper.2005.2663>. Acesso em: 14 out. 2021.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003. <https://doi.org/10.18222/ae02720032177>

VOLANTE, L. (Dir.). **The PISA effect on global educational governance.** London: Routledge, 2017.

VRIGNAUD, Pierre. La mesure de la littéracie dans PISA: la méthodologie est la réponse, mais quelle était la question ?, *Revue Française de Pédagogie*, v. 157, p. 27-41, out./dez. 2006. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.409>. Acesso em: 14 out. 2021.

ZHAO, Yong. Two decades of havoc: A synthesis of criticism against PISA. *Journal of Educational Change*, v. 21, p. 245-266, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09367-x>. Acesso em: 14 out. 2021.

SENTIDOS E POSIÇÕES DISCURSIVAS EM DÍZERES DE PROFESSORES E DO PISA EM DISCURSOS SOBRE A LEITURA¹

ROBSON FIGUEIREDO BRITO

FERNANDA ZILLI DO NASCIMENTO

KARINY CRISTINA DE SOUZA

JANE QUINTILIANO GUIMARÃES SILVA

¹ Este capítulo é uma versão revista e atualizada de Brito, Nascimento, Souza e Silva (2020), artigo publicado em francês na revista *Éducation Comparée*, editada pela Association Francophone d'Éducation Comparée (<http://web.mediateam.fr/afec/>).

1 SITUANDO O ESTUDO: O PROBLEMA E SUAS RAÍZES

Integrando o projeto “Questões interculturais das avaliações e comparações internacionais em educação: olhares cruzados Brasil-França”, o presente trabalho centrou a sua atenção sobre os dizeres de dezenove professores brasileiros, quando questionados, em situação de entrevistas semiestruturadas,² sobre a proposta teórica e prática de leitura e letramento em leitura defendida pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Nosso intuito foi o de confrontar os discursos que são postos em cena quando esses professores são interpelados sobre os conceitos do que seja a leitura e o letramento em leitura para aquele Programa. Junto a isso, este capítulo buscou apreender as posições discursivas de que falam os entrevistados quando refletem sobre as próprias práticas docentes em relação às recomendações oficiais do PISA.

Interessa-nos, mais especificamente, como esses professores significam o discurso do PISA, como se posicionam em suas falas em relação ao que este concebe como leitura e, igualmente, em relação aos modos de dizer e fazer desse Programa acerca dos pressupostos teóricos e metodológicos que estruturam a proposta de teste que avalia as competências e habilidades em letramento em leitura. Nessa direção, voltamos também a nossa atenção para apreender como eles refletem sobre os efeitos desse discurso, tendo em vista, entre outros fatores, os resultados dos testes em leitura, no cotidiano de suas práticas de ensino de leitura na escola.

Nesse cenário, um dos impactos, talvez um dos mais notórios, como discutem vários estudos (CARVALHO, 2012, 2016; SILVA; PEREIRA, 2016; PETERSSON; POPKEWITZ; LINDBLAD, 2016; DIAS; MARIANO; CUNHA, 2017), é o que envolve a dinâmica

² Cf. Protocolo de entrevista, no Anexo 3 da apresentação deste livro.

da produção, circulação e divulgação dos resultados dos testes do PISA, que, por meio de números, supostamente neutros, fabricam-se verdades, criam-se saberes, como pontua Carvalho (2012), sobre a escolaridade, definindo-a numa matriz que preconiza a idade de quinze anos para a escolha de alunos que possam submeter-se aos testes.

Ainda conforme Carvalho (2016), a força desse discurso se impõe porque se propõe a parametrizar, igualmente, por meio de *ranking*, o desempenho da educação de cada país, partindo-se de uma lógica estatística de sistemas amostrais (seja por meio de testes, seja por meio de questionários dirigidos aos alunos, dirigentes de escola, país, professores) em que se toma apenas uma parte de estudantes do país que faz a prova, para formular conclusões sobre o desempenho dos alunos nas diferentes áreas avaliadas (matemática, ciências e leitura), abarcando todos eles.

Integrando essa rede discursiva, encontra-se o discurso midiático que figura, neste cenário contemporâneo da sociedade da informação, como uma espécie de ator aliado ao Programa, deixando clara a sua franca adesão e apologia a este, como comenta Assis (2018, p. 185). Na divulgação dos resultados do PISA, no modo como faz circular o seu discurso, impondo uma forma de gerenciamento de sentido, podem-se reconhecer, pelo menos, duas posturas discursivas no tratamento da temática: uma sensacionalista, que destaca os aspectos negativos e centra-se no desempenho do aluno; outra ranqueadora, que situa os países e suas políticas de educação na ordem ou dos bons ou dos maus sucedidos na educação mundial.

Ora, ao lado disso, outra referência que está na ordem desse movimento de mudanças e, nessa medida, não deixaria de promover efeitos no trabalho pedagógico do professor, pode ser reconhecida na forma como o PISA cria uma fundamentação teórica específica a

respeito de como se deve falar e pensar sobre as práticas didáticas e seus objetos de ensino e de aprendizagem na esfera dos programas curriculares escolares. Essa temática é discutida, por exemplo, nos trabalhos de Lopes-Rossi e Paula (2012), André e Araújo (2017), Bart e Daunay (2018).

Diante desse cenário é que entendemos a necessidade de alargar, na esfera das produções científicas, debates que se abram para conhecer e problematizar os modos como é significado o discurso do PISA nos contextos escolares. Em outras palavras, justificamos o interesse na pesquisa por considerarmos relevantes e raros, no atual contexto educacional brasileiro, os estudos a respeito do Programa que convoquem, para isso, a voz do professor, um dos atores que, embora integre um dos elos dessa dinâmica, ao que se tem notícia, figura como um tema pouco ou mesmo nada discutido.

Foi perseguindo esse propósito que, neste capítulo, buscamos contribuir com uma reflexão sobre como os professores brasileiros que integram a pesquisa relatada neste livro significam o discurso do PISA concernente à leitura, no que toca, particularmente, ao(s) sentido(s) de leitura por eles mobilizados em seus discursos para falar sobre esse saber e suas práticas de ensino de leitura frente ao que preconiza o PISA sobre a leitura e os modos de elaboração e aplicação de seus testes.

Para tanto, fizemos intervir, em nossa análise, uma discussão que nos permitisse tomar os discursos dos professores, confrontando-os com o do PISA, a fim de observar em que esses discursos se imbricam, se aproximam ou se distanciam relativamente às posições discursivas que ocupam esses professores na formação discursiva da educação, em particular, no domínio dos saberes e práticas da leitura.

Valemo-nos dessa direção metodológica por pressupormos que os discursos sobre a leitura, tanto os dos professores como o do PISA, trazem na sua constituição outros discursos; há neles um já dito acerca desse objeto de dizer, para o que se requer um exercício analítico que não perca de vista o fato de que o discurso acontece sempre no interior de uma série de outros discursos, com os quais estabelece correlações, retomadas, deslocamentos, vizinhanças, mas também apagamentos, distanciamentos, o que vem colocar esse discurso no seio de uma rede de memória que produz sentidos em um momento histórico (PÊCHEUX, 1983, 1997).

Para isso, mobilizamos os aportes teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, interrogando-nos sobre: 1. Em que posições discursivas os professores são interpelados em seus discursos frente ao do PISA; 2. Em que os discursos dos professores em relação ao do PISA guardam uma identificação ou não com os saberes e sentidos da/sobre a leitura, formalizados nos relatórios da OCDE e implementados na forma de avaliação em seus testes.

Para fins de análise, este estudo trouxe os dizeres de ambos os discursos – os dos professores e o do PISA – com vista a indagá-los numa abordagem comparativa. Assim, trabalhamos com um *corpus* que envolve duas materialidades discursivas distintas: uma constituída de falas de dezenove professores brasileiros, coletadas em situação de entrevista (conforme relatado na apresentação deste livro), outra constituída de relatórios da OCDE, nas suas versões/edições de 2004, 2013 e 2018, para o que, em relação a este último, limitar-nos-emos apenas a um expediente: o de explorar os excertos que tematizam a problemática da leitura/letramento em leitura, isto é, em que se concentram enunciados que promulgam a concepção sobre leitura.

2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Do quadro teórico da Análise do Discurso, sob o primado do interdiscurso, incorporamos em nossa reflexão o pressuposto segundo o qual os discursos revestem-se de uma materialidade composta por outros discursos, por outros já ditos e, nessa mesma medida, também por não ditos, ou seja, por enunciados que carregam sentidos que podem ser postos ao esquecimento pelo sujeito do discurso ou interditados e controlados em (e por) uma dada formação discursiva. Todos esses movimentos, constitutivos do processo discursivo dos sentidos, são vestígios do outro no discurso, conforme Pêcheux (1983, 1997).

À luz dessa noção de discurso, segundo a qual não há discurso que não esteja sob a regulação do interdiscurso, de uma região de sentidos, buscamos construir uma compreensão para os discursos aqui em análise, tomando-os, assim, como unidade notadamente heterogênea em relação a ela mesma (PÊCHEUX, 1983).

Conduzido por Pêcheux (1997), esse embasamento teórico do discurso opera com as categorias que apontam que o sentido de uma palavra não está dado *a priori*, pois é sempre produzido em uma conjuntura histórica determinada pelas forças em lutas. Nesse enquadre, o sentido que as palavras recebem em um discurso não é dado pela simples atribuição de um significado a cada significante ou, ainda, as palavras não detêm um sentido intrínseco, único. Em um discurso, a constituição de sentido da palavra depende das condições de produção a que esse discurso está atrelado. Ao olhar o sentido sob essa ótica discursiva, há de se ter em conta que, conforme propõe Pêcheux (1997, p. 160),

[...] as palavras, expressões, proposições etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às posições ideológicas, nas quais essas posições se inscrevem. Chamamos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de lutas de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.).

Por essa definição do processo de constituição do sentido, que liga o sentido às posições do sujeito, entendemos, com esse autor, que o sujeito, ao dizer, o faz interpelado por uma formação ideológica (uma posição ideológica), de tal modo que aquilo que diz significa em relação ao que não diz ou não pode dizer, e significa, igualmente, em relação a um lugar social e às injunções da instituição que regula o seu dizer.

No quadro da AD, o sujeito que se diz no discurso, que se representa e se inscreve como sujeito de seu discurso, não é um sujeito empírico, mas um sujeito histórico, interpelado ideologicamente e, por conseguinte, inscrito em uma formação discursiva que o domina ou com a qual ele se identifica (PÊCHEUX, 1983).

Acerca desses processos discursivos, Pêcheux e Fuchs (1990, p. 172) assinalam que o sujeito, ao produzir seu discurso, realiza-o sob o regime da repetibilidade, mas o faz afetado pelo esquecimento, na ilusão de ser a origem daquele dizer, daquele saber.

Desse modo, pode-se dizer, com Pêcheux (1983), que essa movimentação, nas filiações dos sentidos, deixa à mostra a instabilidade das formações discursivas, atestando-se aí a heterogeneidade de sua constituição, permitindo a migração de

sentidos/saberes. Ao migrarem esses sentidos, eles se ressignificam, passam a ser determinados por outras relações com a ideologia. Assim, esse autor vai sustentar que a formação discursiva é um lugar de inscrição dos sujeitos e dos discursos, constantemente invadido, atravessado por outras formações discursivas que podem asseverar os pré-construídos ou fazer emergir discursos-outros.

3 A CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* E O TRABALHO ANALÍTICO DOS DADOS

Como sinalizado, o material por nós analisado é composto de dezenove entrevistas semiestruturadas realizadas com professores brasileiros, de Língua Portuguesa e Literatura, atuantes no Ensino Médio em diferentes escolas do Estado de Minas Gerais.³ Em termos metodológicos, para o trabalho analítico, trouxemos para o cerne de nossa observação e análise os discursos de ambas as instâncias de produção de sentido – professores e PISA –, colocando seus discursos em relação de confronto, recorrendo, para isso, tanto às respostas dos professores ao protocolo da entrevista como, igualmente, a excertos de relatórios da OCDE (2004, 2013, 2018) em que são apresentadas reflexões sobre a concepção de leitura, de letramento em leitura, de texto e de leitor que fundamentam os instrumentos de avaliação desse Programa.

Quanto às entrevistas, buscamos lançar nosso olhar para a composicionalidade de seu texto, tomando-a em seu todo. Apostou-se nesse gesto analítico em razão dos pressupostos teóricos aqui assumidos, os quais nos conduzem a tomar o texto de cada entrevista como um espaço de atualização de discursos, cuja constituição se dá

3 Artigos publicados em francês na revista *Éducation Comparée*, editada pela *Association Francophone d'Éducation Comparée* (<http://web.mediateam.fr/afec/>).

na articulação entre o intradiscurso e o interdiscurso, ou seja, entre o que está sendo dito, na situação de entrevista, e o já dito e/ou o não dito, espessura própria da materialidade do discurso que se funda na relação entre o linguístico e o histórico. Por isso, não se pode dizer de discursos fechados em si mesmos, que nascem e se findam nos textos que os atualizam. Ou, nas palavras de Pêcheux (1997, p. 56), ao analista de discurso importa não perder de vista que

O discurso não é um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe [...] só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço.

É com essa formulação que podemos nos cercar do funcionamento dos discursos em exame, é igualmente ela que ilumina a tarefa aqui assumida: a de confrontar esses discursos, a fim de apreender, no fio dos discursos desses professores, movimentos que nos sinalizem as relações de proximidade ou de distanciamento entre os sentidos de leitura aí mobilizados. Ou seja, movimentos que apontem em que medida esses discursos guardam uma identificação ou uma contraidentificação com os saberes da/sobre a leitura em relação ao que estabelece o PISA sobre esse saber, formalizados pela noção de leitura, pelo modo de avaliar a leitura, e sobre as suas práticas de avaliação.

4 PRIMEIRA ENTRADA NO *CORPUS*: apreendendo o seu funcionamento discursivo

Percebemos, no funcionamento discursivo do *corpus* examinado, no conjunto das falas dos dezenove professores da pesquisa, a presença de um entrecruzamento de discursos da/sobre a leitura e, nessa medida, de sentidos de leitura (inscritos em saberes teóricos, conceituais, pedagógicos, didáticos), dando-nos assim a conhecer as diferentes posições discursivas em que esses professores se inscrevem ao se referirem às suas práticas de ensino de leitura em sala de aula, à noção de compreensão em leitura defendida pelo PISA, à proposta da unidade “Macondo” (ver Anexo 1 na apresentação deste livro), ao desempenho do aluno nessa atividade e igualmente no PISA.

Nesse espaço de interlocução, circunstanciado na relação entre entrevistador e entrevistado, em que o professor se vê interpelado para se posicionar frente ao PISA, e ele o faz mobilizando saberes de sua memória discursiva, filiada a discursos e sentidos de uma dada formação discursiva, lembrando Pêcheux (1983), o que verificamos, como os dados nos apresentam, é a emergência de três movimentos discursivos que assim se mostram:

1. Em uma relação de identificação ou de proximidade do discurso do professor com o discurso do PISA, no que este diz em relação à concepção/noção de leitura, à forma de elaboração do teste, aos critérios de correção e, ainda, ao uso de excertos de textos;
2. Em uma relação de distanciamento ao que anuncia o PISA, isto é, a partir de uma posição discursiva que se marca por uma assimetria/contratidentificação com os saberes desse

Programa, no que concerne à concepção/noção de leitura, aos modos de avaliar e formular questões de leitura, no caso, o teste, ao uso de excertos; e, por fim;

3. Numa relação de ambivalência marcada por um jogo discursivo em que se conjuga ora uma concordância com o que diz esse Programa, ora uma discordância/negação/refutação. Essa postura se manifesta na forma de um questionamento dos professores, pondo em xeque a aplicação do que o PISA promulga acerca da leitura, seja no âmbito da noção de leitura seja no do teste, por entenderem um distanciamento, ou uma assimetria, entre o que diz o Programa e os saberes e práticas de leitura dos alunos e, ainda, de suas práticas de ensino na escola.

Descrito, panoramicamente, o funcionamento discursivo que encarna o *corpus*, desenvolveremos, agora, a nossa análise, a partir das três entradas relacionadas aos movimentos acima apresentados. Pretendemos, assim, mostrar os diferentes sentidos de leitura (concepções de leitura), de texto e de leitor que atravessam os dados linguísticos. Tal fato nos deixa entrever a heterogeneidade discursiva que permeia e constitui as falas dos professores em seu conjunto e, nessa dimensão, por um lado os contatos e, por outro, os confrontos com posições discursivas de sujeitos: as posições de professor e as posições do PISA, em relação aos discursos e seus objetos de dizer e os sentidos.

Assim, nessa empreitada, nossa atenção sobre o *corpus* estará voltada para identificar os enunciados, trazidos nos discursos dos professores, que repetem ou reiteram; ou recusam, ou refutam ou negam; ou ampliam ou transformam os enunciados formulados pelo PISA em seu discurso sobre a leitura (isto é, a sua concepção)

e seus referenciais correlatos (letramento, leitor, texto, prática de leitura etc.), a fim de mostrar os movimentos em foco que presidem o discurso do professor frente ao do PISA.

Sobre esse procedimento analítico, importa dizer que isso significa que a nossa análise, ao voltar-se para a dimensão discursiva dos dizeres de ambas as instâncias enunciativas (professor e PISA), nos exigirá que extrapolemos o dado linguístico. Mais que isso, para entender e descrever o funcionamento discursivo desses dizeres, consideremos o trajeto do dizer desses professores no curso da entrevista, e o do PISA no curso das reflexões propostas pela OCDE sobre o tema. Entendemos que em um discurso não é tanto a palavra que importa, mas a forma como ela se inscreve no discurso, como é tecida no curso desse discurso, que rede de sentido ou discursividade a margeia ou a controla, isto é, que formação discursiva busca assegurar a manutenção do sentido.

Indiquemos, então, à análise desses movimentos, tomando, para isso, como uma primeira referência, os dizeres dos professores sobre a noção de leitura defendida pelo PISA, trazida no corpo das respostas formuladas às perguntas de número 1.11 e 5.3.⁴ Seguem abaixo as perguntas:

1.11 De acordo com o PISA, a compreensão em leitura é definida como a capacidade do indivíduo de compreender, utilizar e interpretar textos escritos a fim de atingir os seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e seu potencial e participar ativamente na sociedade. Na sua opinião, o exercício ilustra/comprova essa definição?

⁴ Essas perguntas se referem à pesquisa que fez parte do *corpus* que está citado no artigo publicado em francês na revista *Éducation Comparée*, editada pela *Association Francophone d'Éducation Comparée* (<http://web.mediateam.fr/afec/>).

5.3 Considerando o seu próprio ponto de vista sobre a compreensão em leitura e sobre as práticas de leitura dos alunos na escola e fora dela, o que você acha da definição dada pelo PISA: a compreensão em leitura é definida como a capacidade do indivíduo de entender, de utilizar e de interpretar textos escritos para realizar seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e seu potencial e ocupar um lugar ativo na sociedade.?

4.1 Os movimentos de identificação ou proximidade dos discursos dos professores com o discurso do PISA sobre a leitura: paráfrases e ressonâncias interdiscursivas

Perscrutando os dizeres dos dezenove professores em resposta ao protocolo de entrevista, em anexo, observou-se que seis professores deixam clara a sua anuência à concepção/sentido de leitura que baliza a proposta de avaliação do PISA. Isso se notabiliza quando dizem da articulação da noção de leitura com a proposição e aplicação da unidade “Macondo”, admitindo que tal noção de leitura não só é contemplada na forma como são elaboradas as questões do teste e as habilidades de leitura aí avaliadas, como também guarda uma proximidade com o tipo de exercício que praticam em sala de aula ou lembram as práticas da esfera escolar, ou, ainda, as trazidas no âmbito dos livros didáticos.

Igualmente, tal concordância com o discurso do Programa se mostra ao estabelecerem uma articulação com o que se demanda do aluno em termos de habilidades e competências de leitura e, ainda, se estende quando acreditam que a atividade de leitura e os critérios de correção estabelecidos pelo PISA, no caso a unidade “Macondo”, permitiriam propor um cenário para as práticas de leitura na educação

básica. Para exemplificarmos esse movimento de identificação por parte dos professores com o discurso do PISA, retiramos do *corpus* os seguintes trechos:⁵

[...] comprova... acho que sim eh:: principalmente porque a/ as três perguntas tão ligadas na:: a [] mais a quarta... era exatamente isso assim de colocar o aluno como:: como agente né? então.... eu acho que cumpre perfeitamente esse... esse desejo.

[...] o excerto... acho muito bom não tem nenhuma... crítica... acho que. que pro que tá sendo pedido ele não precisa ser né? assim tão tão:: contextualizado... pro tipo de pergunta tá:: tudo bem. (P02).

Ilustrar ele ilustra a partir do momento que é na pergunta de número quatro, ele coloca é o aluno, o aluno vai colocar o julgamento dele se ele concorda ou não ele tem que tá ali colocando dentro do texto a visão dele de mundo também. (P10).

[...] se assemelham muito e no meu trabalho com literatura e durante; é praticamente a minha vida inteira né? se parece muito com esse, esse exercício de leitura e interpretação, né? o texto e questões relacionadas ao texto não necessariamente relacionadas à gramática do texto. (P14).

Nos trechos acima, pode-se flagrar a construção de uma posição discursiva alinhada aos preceitos do PISA, a partir de marcas linguísticas por meio das quais se dá a ver como os professores em seu discurso estão ancorados em um sentido de leitura concebido pelo PISA e não em outro. Pode-se, no entanto, melhor apreender essa posição discursiva em que se inscrevem esses professores, sinalizando-se, assim, uma relação de familiaridade com o discurso

⁵ A letra P que está no final dos trechos indica Professor.

do PISA, a partir de repetições não exatamente de palavras que contém o texto das perguntas, mas, sim, do que ali se diz. Reiteram os dizeres do PISA, naquilo em que esse Programa concebe como leitura, mas também o fazem no modo como dizem sobre a leitura praticada em sala de aula, como trabalham com esse objeto e sobre a atuação que esperam dos alunos envolvidos nessa prática. Verifica-se isso nos trechos que seguem:

Quando a gente trabalha com leitura a ideia é de que os alunos não apenas sejam decodificadores, mas que eles compreendam, que eles interpretem e que eles consigam reter/trazer pro dia a dia deles o que eles entenderam com a leitura dos textos. Acho que é uma definição muito clara, muito objetiva muito bacana. (P10).

[...] eu acho que essa definição é muito boa... né? no sentido de que ela atende aquilo que... também gostaria que os nossos alunos... tivessem a capacidade de ler e se expressar e compreender e fazer uma leitura crítica não só do texto mas do entorno... deles, né? saber ler o texto e extrapolar o texto. (P14).

Para ampliarmos o exercício de comparação dos dois discursos, passemos, agora, das perguntas das entrevistas aos relatórios da OCDE (2004, 2018), com o objetivo de identificar o sentido de leitura ali formulado e as bases teórico-conceituais em que ele está inscrito. E, nessa direção, observar em que medida ressoam os já ditos sobre esse saber no discurso desse Programa. Faremos isso retirando dele, particularmente, os dizeres que compõem o item que se intitula “Como o letramento em leitura é definido pelo PISA”.

As teorias cognitivas de letramento em leitura enfatizam a natureza interativa da leitura e a natureza construtiva da compreensão, no meio impresso (Binkley e Linnakylä, 1997; Bruner, 1990; Dole *et al.*, 1991, *apud* OCDE, 2016) e, em uma profundidade ainda maior, no meio digital (Fastrez, 2001; Legros e Crinon, 2002; Leu, 2007; Reinking, 1994, *apud* OCDE, 2016). O leitor produz significado como reação ao texto, usando conhecimentos prévios e pistas textuais e situacionais que normalmente derivam de sua sociedade e de sua cultura. Ao construir significados, ele usa vários processos, habilidades e estratégias para promover, monitorar e manter o entendimento. Esses processos, habilidades e estratégias podem variar de acordo com o contexto e a finalidade, à medida que o leitor interage com variados textos contínuos e não contínuos no meio impresso e (normalmente) com textos diversos no meio digital. (OCDE, 2018, p. 93, tradução nossa).

Vê-se que o PISA entende seu objeto de avaliação do ponto de vista da cognição. O que também nos dá a ver é que seus dizeres sobre a noção de leitura não são, senão, a retomada de saberes e sentidos da/sobre a leitura e, nessa extensão, de leitor e de texto, alinhados a pressupostos teóricos e metodológicos de teorias cognitivas. Esse domínio teórico específico regula o que se pode dizer sobre esse saber, como construí-lo e abordá-lo como objeto de ensino, de aprendizagem, de avaliação nas práticas escolares e, nesse esteio, em teste, tal como propõe esse Programa.

À luz da teoria da AD, podemos dizer que, embora esses já ditos sobre a leitura recebam formulações diferentes na superfície textual, seja nos dizeres desses professores, seja no dizer do Programa, ambos os discursos retomam sentidos da leitura concebidos na forma de atividade cognitiva. Assim, ambos os discursos sobre a leitura não são isolados, tampouco nascem e findam-se em seus próprios discursos.

São formulações de enunciados inscritos em uma memória discursiva de um saber de leitura que está vinculado em uma rede de sentidos que se repetem e se endossam na forma de que ler se inscreve no âmbito da decodificação e da habilidade de captação de sentido(s) do texto: “[...] que os alunos não apenas sejam decodificadores [...]” (P10), “[...] os nossos alunos... tivessem a capacidade de ler e se expressar” (P14).

No caso do PISA, isso também não é diferente. A teorização que o PISA faz sobre a leitura reina em um movimento parafrástico, ao retomar os princípios e pressupostos da teoria da cognição. Assim, a reversibilidade e/ou a diversidade de outras vozes do campo dos estudos da leitura, alinhadas seja à abordagem discursiva seja à interacional, somente para citar algumas, são estancadas, já que só um agente enuncia, buscando a universalidade do objeto que teoriza e, nessa mesma medida, que avalia. Acerca dessa discussão, a partir de uma perspectiva dos estudos da didática, temos o trabalho de Bart (2014) que investe em um estudo crítico sobre as orientações teórico-conceituais e metodológicas sobre os construtos de leitura e letramento em leitura traçadas pelo PISA, mostrando-nos como o discurso desse Programa negligencia uma discussão que abra ou pressuponha a discursividade que tal(is) noção(ões) incorpora(m) em outras abordagens teóricas e/ou pedagógicas, fazendo-se valer como única e inquestionável abordagem ali promulgada.

Assim, embora essas instâncias de produção de sentido – Professor e PISA – vinculem-se a instituições distintas, escola e um consórcio de entidades financeiras e governamentais, respectivamente, ambos os discursos, do ponto de vista da leitura, tendem a alinhar-se em uma mesma família parafrástica, produzindo um mesmo sentido de leitura, afetados por uma mesma formação discursiva, que remete a modelos teóricos de leitura como atividade cognitiva.

Para Pêcheux e Fuchs (1990), tais retomadas se fazem por um regime de repetibilidade, no interior de certas práticas discursivas. No caso em exame, a retomada de sentidos de leitura/leitor se entrelaça com as práticas discursivas de leitura da sala de aula, os objetos de leitura aí propostos por esses professores, com os manuais didáticos, com a proposta de teste do PISA, com as avaliações do PISA e da escola.

Isso se mostra claro, ao se considerar que nos discursos dos professores, em seus dizeres, os enunciados que os constituem estão inscritos na história, portanto o que dizem não está na origem de seus dizeres, mas ressoa assim em outros ditos que podem ser trazidos e promulgados no âmbito das práticas discursivas escolares pela via dos projetos pedagógicos, dos livros didáticos, ainda vivos no ordenamento pedagógico da sala de aula, e de orientações de programas curriculares. Esse discurso, filiado a concepções de modelos teórico-metodológicos de leitura e às correntes pedagógicas que os acampam, determinam diferentes pontos de vista sobre o que é ler, leitor, produção de sentido, texto, entre outros referenciais correlatos à leitura e ao seu ensino e aprendizagem.

Assim, é necessário observar que a repetição e a retomada, como processos discursivos, podem comportar uma forma de identificação com um dado discurso, isto é, com um sentido e não outro. Tal movimento sinaliza que uma “mexida nas redes de filiação dos sentidos” só é possível, portanto, a partir de um já dito, de um dizer já estabilizado porque é “entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam” (ORLANDI, 2001, p. 36).

4.2 Os movimentos de distanciamento dos discursos dos professores em relação ao discurso do PISA sobre a leitura: dissonâncias e tensões interdiscursivas

Nossa análise observou que, no conjunto dos dezenove professores entrevistados, quatro deles assumem uma postura notadamente questionadora frente à proposta do PISA, deixando-se à mostra, em suas falas, ao longo da entrevista, indícios que sinalizam a inscrição desses professores em uma posição discursiva alinhada a um discurso da/sobre a leitura que se anuncia distanciar-se do sentido de leitura e das formas de avaliá-la como propõe esse Programa. Flagra-se tal postura, numa primeira visada dessas falas, nos trechos que seguem: “acho que a concepção esteja... equivocada” (P01); “a concepção de leitura do PISA colide com o meu ponto de vista sobre a compreensão em leitura e as práticas de leitura dos alunos na escola e fora dela” (P16); “o teste está fora da realidade... e fora inclusive de alguns princípios teóricos em relação à questão da leitura” (P18); “essa noção diz, diz, mas não diz nada, eu acho a definição vazia na composição estrutural do enunciado” (P19).

As expressões “equivocada”, “colide”, “fora da realidade” e “vazia” tornam possível que visualizemos a tensão que essas falas carregam, quando esses professores são questionados sobre a abordagem do PISA, os procedimentos e finalidades de sua avaliação sobre a leitura relativamente à unidade “Macondo” e, nessa mesma direção, sobre o conceito de leitura aí implicado. Tomemos outros trechos da entrevista que nos permitem observar como esses professores, na tomada dessa posição em seus discursos, apontam outra forma de se relacionar com o saber da leitura com os quais dizem identificar-se e presidir as suas práticas de ensino de leitura no âmbito escolar.

[...] pra mim isso se efetiva com o trabalho do processo de leitura que ele [o aluno] possa dizer como foi esse processo de construção e que ele possa compartilhar com o outro... porque o outro pode lhe dar é pistas [...] um excerto é insuficiente... se quer trabalhar... capacidade [...] que eu acho que é alguma coisa bastante ampla a capacidade de recorrer aquele texto do aluno... um... esse texto não dá conta. (P01).

O teste do PISA não pretende analisar o processo, é estático... [...] sinceramente eu acho que isso aqui não desenvolve quase nada [...] o teste mais como um produto final não como um processo... se você quer compreender leitura nesse sentido acho que esse teste não faz isso não ... mesmo porque essa capacidade não pode ser medida em um momento único e isolado. (P18).

O que eu estou chamando de interpretação é mais do que identificar informação explícita no texto mas é identificar essa informação a partir do repertório que esse aluno tem... não é um curto circuito não ... mas é ele interagir [...] delimitar a interpretação... e essa questão quatro ela exige isso... é aí... eu acho que o guia avacalha um pouco... (P19).

Como se observa, nessas falas há uma voz discordante que entra em colisão com a voz do PISA, num movimento de contraidentificação dos sujeitos que aí anunciam com o saber e o sentido da leitura concebido no âmbito desse Programa. Sobre esse movimento discursivo, como nos diz Pêcheux (1997, p. 199), ele funciona como uma forma de o sujeito da enunciação, por meio de uma tomada de posição, interrogar os saberes de um dado domínio de conhecimento, contrapondo-se a eles, o que pode implicar uma desqualificação, ou uma contestação ou, ainda, uma negação dos já ditos sobre esses saberes engendrados no domínio em questão.

Nas falas desses professores, essa contraidentificação evidencia-se, no fio de seus discursos, por meio de marcas linguísticas atualizadas na forma da negativa que assim se apresentam: (não é X) ou (não X, mas é Y). Dito de outra maneira, por meio desses arranjos sintáticos, não é difícil perceber que, nos enunciados acima, instaura-se um jogo discursivo que põe em relação de confronto os dois discursos. Isso porque, como problematizam esses professores, a leitura, no âmbito do PISA, é tratada como produto e não como processo; o leitor como aquele que vai ao texto em busca de informações explícitas e não aquele que trabalha o sentido, interagindo com o texto; o uso de excertos de obras e o foco em apenas um conjunto de determinadas competências e estratégias de leitura para explorar o trabalho de compreensão de um dado texto não dão conta de competências e habilidades demandadas na e pela leitura e nem de controlar o seu processo.

Em resumo, no conjunto dessas quatro entrevistas, o que se constata é o aparecimento de outras vozes trazidas por sujeitos que não se colocam em uma posição discursiva de aliança ou de plena identificação com o discurso do PISA, como se verificou nos dados que compreendem os dizeres dos seis professores, objeto discutido na seção anterior. São vozes dissonantes que se relacionam diferentemente com os saberes engendrados pela ideologia do PISA sobre o que venha a ser leitura, texto, leitor e as formas de avaliação.

4.3 Movimento de ambivalência nos discursos dos professores frente ao do PISA: tensões interdiscursivas e dispersões dos sujeitos

Entre os dezenove professores entrevistados, estão aqueles que se alinham a uma posição discursiva de identificação com os

saberes e sentidos de leitura defendidos pelo PISA e as práticas na escola, e aqueles que se inscrevem em uma posição discursiva de contraidentificação com os desse Programa; além desses, observamos, nas falas de outros professores, exatamente nove, um entrelaçamento de vozes que acenam para um discurso que abriga um movimento de ambivalência, que, assim, se afigura: ao mesmo tempo que se mostram em concordância com o PISA acerca da leitura e formas de avaliá-la, esses professores põem em questão a validade e a aplicabilidade da proposta desse Programa, no âmbito da escola, como se pode verificar nos trechos que seguem:⁶

É uma definição bem colocada, excelente, porém, infelizmente, os nossos alunos não têm o hábito da leitura e o que dificulta a eles ter uma boa interpretação infelizmente é onde que eles não conseguem alcançar seus objetivos. (P03).

Eu acho que a definição é boa, eu não sei se necessariamente as práticas de leitura alcançam o que é proposto pela definição, e aí os motivos são vários, não estão relacionados apenas à prática dos professores nem à qualidade dos alunos na escola. Está relacionada a várias relações sociais a práticas sociais que interferem no processo de ensino-aprendizagem escolar e de convívio social. Então, eu acho que a gente ainda não consegue atingir essa definição proposta, mas que ela contempla o que eu considero importante como prática de leitura... né? (P04).

⁶ Ressalte-se que a escolha feita por esses quatro enunciados, no conjunto dos dados que representam o movimento de ambivalência nas falas em exame, orientou-se por um critério de ordem prática em razão do espaço de que se dispõe neste trabalho. Tal procedimento, a nosso ver, não compromete a análise e os resultados a que chegamos, uma vez que tais enunciados, do ponto de vista de seu funcionamento discursivo, representam a regularidade do fato discursivo em estudo.

Eu acho que ele alcança na composição das questões na prática de se pensar o processo avaliativo junto com o professor, aí nesse sentido eu acho que ele tá totalmente dentro do que ele se propõe que é definir a capacidade de entender, de utilizar, de interpretar um texto. Agora eu acho interessante talvez que especialmente no aspecto da utilização do texto e da importância social que o próprio texto escrito tem talvez seja interessante depois, num determinado momento, explicar o processo para os alunos, aí talvez eu acho que a utilização vai ser mais clara... assim qual que é a importância da utilização de um tipo de ferramenta de avaliação dessa prática da aprendizagem da escrita da compreensão de texto? (P06).

Eu acho perfeito, o difícil é a gente fazer eles chegarem lá. (P07).

Reconstituindo-se esses enunciados, à luz da perspectiva discursiva aqui assumida, temos que cada um deles coloca em evidência, no interior de sua própria constituição, um enunciado dividido (COURTINE, 1999), cuja representação, no plano do intradiscorso, isto é, no fio do discurso, pode ser formalizada por meio de arranjos sintáticos que seguem:

CONCORDÂNCIA	QUESTIONAMENTO/ASSIMETRIA
	MAS X não reflete as demandas da escola; os alunos não correspondem ao que X propõe
X é excelente; X alcança seu objetivo	TALVEZ X deveria ser mais claro na abordagem do texto, atentar-se para a dimensão processual da leitura dos textos

Nota-se que o modo como os professores se posicionam frente ao discurso do PISA envolve uma tensão estabelecida entre duas

posições discursivas que co-ocorrem em seus discursos. Do ponto de vista discursivo, podemos dizer que há um “eu” que explicitamente afirma aderir-se à definição de leitura defendida por esse Programa, e um outro “eu” que fala de uma posição discursiva que se coloca em relação de confronto com a sua proposta e não exatamente com a noção de leitura aí em pauta.

Apreende-se, assim, na mobilização dessas posições discursivas, dois modos de falar e significar leitura: um a toma como objeto conceitual, interpelado por um saber teórico de uma dada abordagem teórico-científica, que parece inquestionável, daí uma atitude de concordância ou de identificação com o que se diz; outro a toma como objeto praticado na escola, envolvendo sujeitos e saberes (alunos, professores, escrita, texto e leitura). Aí o discurso da/sobre leitura que interpela o professor, nessa posição discursiva, é aquele que rememora a leitura como experiência de ensino e aprendizagem, circunscrita ao espaço da escola, sob determinações históricas, sociais e culturais próprias desse espaço. Esse discurso, ao focalizar o desempenho do aluno, denunciando o fracasso da escola, busca desqualificar o discurso do Outro – o do PISA –, pois o julga insuficiente, dada a distância que há entre o domínio de competências que suscita a noção de leitura, a proposta de avaliação de leitura empreendida pelo PISA e o mundo da escola.

Ressoa-se aí uma voz que se distancia da voz do PISA, não exatamente negando-a, mas colocando-a em dúvida, rejeitando-a, pondo-a em confronto com o que se diz, se faz e se vive nas práticas discursivas da leitura na escola. Uma voz inscrita em formação discursiva do domínio do saber da leitura que se relaciona com esse saber sob outras injunções ideológicas e políticas. Isso nos remete ao que sintetizou Pêcheux (1983) como a presença de posições discursivas cambiantes, ambivalentes em um discurso

que comporta tomadas de posição-sujeito cindidas e heterogêneas, porque atravessadas, no interior de uma mesma formação discursiva, por valores, crenças, saberes e sentidos em tensão. É aí que reside a ambivalência dos dizeres e posições desses professores que, na atualização de seus discursos, revela um sujeito fragmentado, heterogêneo, disperso.

CONCLUSÃO

Para se compreender a complexidade que permeia o PISA, enquanto instrumento diagnóstico do nível de leitura, é preciso não só analisar o conteúdo das provas do instrumento e os pressupostos linguísticos que as embasam, mas também dar voz aos atores sociais que compõem o cenário educacional. Assim, no âmbito do projeto “Questões interculturais das avaliações e comparações internacionais em educação: olhares cruzados Brasil-França”, analisamos como dezenove professores brasileiros significam o discurso do PISA no que diz respeito aos conceitos de leitura e letramento em leitura trazidos pelos documentos oficiais do Programa. Salientamos, para tanto, os elementos que estão intrínsecos à adesão dos professores ao Programa, os conhecimentos que privilegiam, os conceitos que utilizam, as teorias às quais se filiam e como os efeitos de aplicação do teste se revelam e são significados em seus discursos, bem como as posições discursivas de que falam quando refletem sobre as próprias práticas docentes em relação às recomendações oficiais do PISA.

Nesse sentido, este estudo, com foco nos dizeres dessas duas instâncias discursivas – PISA e dezenove professores brasileiros –, demonstrou o quanto as falas desses docentes estão carregadas de sentidos e verdades que tacitamente corroboram práticas de ensino em leitura que não têm relação com o conceito trazido pelos

documentos do PISA. Além disso, evidenciou-se que há posições discursivas dos professores alinhadas aos preceitos do Programa, ou seja, como forma de atividade cognitiva, revelando um saber de leitura vinculado a uma rede de sentidos que faz coro com a noção de que ler se inscreve no âmbito da decodificação e da habilidade de captação de sentido(s) do texto.

Por fim, as análises revelaram posições dos sujeitos que são contrárias aos preceitos do PISA, demonstrando haver uma incongruência entre o que preconizam os documentos oficiais e as concepções/ações dos professores.

Talvez esta tenha sido uma forma modesta de levantar pontos relevantes para a educação de modo geral e para as práticas docentes de modo particular. As avaliações de larga escala fazem parte de nosso cotidiano, por isso a necessidade de refletir sobre elas e compreender mais a respeito de suas origens e consequências. Sob o selo da melhoria da qualidade dos sistemas educacionais, é o trabalho do professor que está em constante avaliação.

Os exames voltados a redes de ensino passam apenas pelas salas de aula, sem que se problematizem as políticas públicas, os currículos, os problemas sociais que permeiam a escola e o exame em si. Esperamos ter contribuído para os estudos dessas questões.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, T. C.; ARAÚJO, E. S. O modelo de letramento do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). *Póiesis Pedagógica*, Catalão, GO, v. 15, n. 1, p. 51-70, 2017.
- ASSIS, J. A. O PISA em questão: a premência de contrapalavras (Posfácio). In: BART, D.; DAUNAY, B. **Pode-se levar a sério o PISA? O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.
- BART, D. La littéracie dans PISA: entre essentialisation du réel et mobilisation diffuse de contenus disciplinaires. *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*, 53, p. 111-120, 2014.
- BART, D.; DAUNAY, B. **Pode-se levar a sério o PISA?: o tratamento do texto literário em uma avaliação internacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.
- BRITO, R.; NASCIMENTO, F. Z.; RAPOSO, K. C. S; SILVA, J. Q. Á la recherche du sens et des positions discursives dans les discours d'enseignants et du PISA sur la lecture. *Education Comparée Nouvelle Série*, v. 24-25, p. 137-158, 2020
- CARVALHO, L. M. The fabrications and travels of a knowledge-policy instrument. *European Educational Research Journal*, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 172-188, 2012.
- CARVALHO, L. M. Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação: o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudante. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 136, p. 669-683, 2016.
- COURTINE, J-J. Analyse du discours politique: le discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, an 15, n. 62, p. 5-8, 1981.

COURTINE, J.-J. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (org.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1999, p. 15-22.

DIAS, B. F. B.; MARIANO, S. H.; CUNHA, R. M. Educação básica na América Latina: uma análise dos últimos dez anos a partir dos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 1-26, 2017.

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

OCDE **Cadre d'évaluation de PISA 2003: connaissances et compétences en mathématiques, lecture, science et résolution de problèmes**, PISA. Paris: Éditions OCDE, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264019010-fr>. Acesso em: 16 out. 2021.

OCDE **Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012: compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières**, PISA. Paris: OECD Publishing, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264190559-fr>. Acesso em: 16 out. 2021.

OCDE **Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015: compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques, en matières financières et en résolution collaborative de problèmes**, PISA. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264297203-fr>. Acesso em: 16 out. 2021.

ORLANDI, E. **Discurso e texto: formação e circulação do sentido**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. **Les vérités de la Palice**. Paris: Maspéro, 1975.

PÊCHEUX, M. Le discours: structure ou événement? *In*: MALDIDIER, D. **L'inquiétude du discours**. Paris: Cendres, 1983. p. 567-585.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET, F.; HALK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990. p. 163-252.

PETTERSSON, D.; POPKEWITZ, T. S.; LINDBLAD, S. On the use of educational numbers: comparative constructions of hierarchies by means of large-scale assessments. **Espacio, Tiempo y Educación**, Salamanca, Spain, v. 3, n. 1, p. 177-202, 2016.

SILVA, M. A.; PEREIRA, R. S. A educação fotografada pelo PISA e difundida pela OCDE. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. (org.). **Internacionalização da educação: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 785-788.

O TESTE DO PISA EM QUESTÃO: O QUE DIZEM AS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES NO BRASIL E NA FRANÇA¹

ANA PAULA MARTINS CORRÊA BOVO
SÉRGIO DE FREITAS OLIVEIRA

¹ Este capítulo é uma versão revista e atualizada de Bovo e Oliveira (2020), artigo publicado em francês na revista *Éducation Comparée*, editada pela Association Francophone d'Éducation Comparée (<http://web.mediateam.fr/afec/>).

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise comparativa dos aspectos da compreensão leitora manifestados nas respostas dos estudantes obtidas, no âmbito da investigação objeto desta pesquisa, na unidade “Macondo” do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) no Brasil e na França. Procuraremos, assim, questionar a validade e a pertinência dessa avaliação com base nas respostas dos próprios estudantes.

Embora este artigo se concentre no estudo das respostas dos estudantes, o contexto social, político, econômico e histórico em que ocorre a avaliação do PISA não deve ser desconsiderado para identificar os efeitos desse tipo de programa nos países abrangidos pela pesquisa em questão, a França e o Brasil. Assim, nossa descrição analítica das respostas se baseará em uma abordagem crítica da concepção de leitura, da construção e da apresentação das questões, mas levará em conta, igualmente, a coerência da comparação entre países com realidades tão distintas.

Nosso artigo tem como objetivo mostrar, por meio da análise das respostas dos estudantes, como o PISA avalia a compreensão leitora e, portanto, indica pistas para a reflexão sobre os desafios de uma avaliação dessa abrangência e, conseqüentemente, as questões que elas levantam não apenas para o Programa, mas também para a sociedade.

Nessa perspectiva, iniciamos o artigo com algumas considerações sobre a avaliação do PISA, apresentando brevemente algumas abordagens críticas e a concepção de leitura que deve orientar tanto a criação das questões do teste, quanto as perguntas e a correção de algumas respostas. Em seguida, destacamos, por meio

de diferentes tabelas estatísticas, as diferenças nas competências dos estudantes e as diferenças entre as respostas dos estudantes brasileiros e franceses. Por fim, questionamos as perspectivas do PISA, analisando particularmente a questão 5 do exercício “Macondo” utilizado na investigação coletiva (ver Anexo I na apresentação deste livro).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PISA

Embora as posições do Brasil e da França nos *rankings* do PISA sejam distintas, a publicação dos resultados gerados pelas sucessivas edições das provas do Programa e sua repercussão na mídia parecem caracterizar-se, nos dois lados do Atlântico, por um claro conteúdo alarmista, se assim é possível dizer.

No Brasil, os resultados do teste de leitura do PISA geralmente levantaram forte questionamento sobre a educação brasileira nas últimas décadas em vários setores da sociedade,² principalmente nas escolas públicas. Nessas críticas, o foco é geralmente na posição do Brasil (entre os 10 últimos países classificados em cerca de 70 países), na maioria das vezes atrás do México, da Colômbia e do Uruguai, considerados comparáveis em termos de dificuldades e possibilidades (LOPES-ROSSI; PAULA, 2012).

A divulgação dos resultados nos meios de comunicação franceses suscita também discursos deste tipo, podendo a imprensa, por exemplo, manifestar uma certa “decepção” com o resultado da França, que não aparece no grupo dos países no topo do *ranking*.

2 Haja vista a crítica do Ministro de Educação brasileiro em 2016: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741>. Acesso em : 07 nov. 20.

Para alguns jornais, as desigualdades sociais nas escolas do país explicariam esses resultados, e levar em consideração apenas o desempenho do segmento mais privilegiado da população permitiria um avanço nítido no *ranking*.³

De acordo com os dados do PISA 2000, o Brasil obteve o maior percentual de estudantes com condição socioeconômica mais elevada no nível 3 de proficiência, enquanto, na França, o maior percentual desses estudantes atingiu o nível 4. Observou-se, ainda durante o PISA 2000, que parcelas expressivas da elite socioeconômica e cultural francesa (19%) alcançaram o nível mais alto de proficiência em leitura (nível 5), enquanto apenas 5% dos estudantes da elite socioeconômica e cultural brasileira alcançaram esse nível (OCDE/INEP, 2001). Nos anos seguintes, os resultados não mostraram, de forma geral, grandes variações.

Para a avaliação da leitura, o PISA considera, em uma matriz de referência, conhecimentos associados a competências desenvolvidas pela escola relativas à *identificação e recuperação de informações*, bem como à *interpretação e reflexão* sobre os textos. Por *extração de informação* entende-se a localização de uma ou mais informações no texto; a noção de *interpretação* diz respeito à construção de sentido, incluindo a produção de inferências (para uma ou mais partes do texto); finalmente, a *reflexão* diz respeito à capacidade de relacionar o texto com a experiência pessoal, ideias e conhecimentos específicos. Esses três aspectos são interdependentes e podem revelar, conforme esclarece o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação

3 Veja, por exemplo, a publicação dos resultados do PISA 2016 ou 2012. Disponível em: <http://br.rfi.fr/franca/20161207-franca-e-campea-de-desigualdades-na-escola-revela-estudo> (Acesso em: 08 nov. 20) ou https://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/12/03/classement-pisa-la-france-championne-des-inegalites-scolaires_3524389_1473688.html. Acesso em: 08 nov. 20.

Anísio Teixeira (INEP), órgão federal vinculado ao Ministério da Educação brasileiro, distinções interessantes entre países e entre grupos de um mesmo país.

Na visão de alguns especialistas, como Bonamino, Coscarelli e Franco (2002), o PISA, em comparação com outros exames que permeiam a realidade brasileira, como o SAEB, apresentaria certa prioridade na verificação das habilidades relacionadas ao letramento na sua dimensão social, ou seja, a verificação da capacidade dos estudantes de lidar, em vários níveis (da localização de informação explícita à análise crítica do texto sobre, por exemplo, sua adequação e eficácia em determinada situação comunicativa), com textos do cotidiano, demonstrando, dessa forma, a capacidade desses estudantes de participar dessa sociedade letrada.

Lopes-Rossi e Paula (2012) também argumentam sobre a concepção da compreensão no PISA, ponderando que as competências e situações de leitura citadas no documento do PISA evidenciariam uma concepção de leitura subjacente compatível com a abordagem sociocognitiva, segundo a qual a leitura é “uma atividade interativa complexa de produção de sentidos”, o que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua associação aos elementos da superfície textual. Apontam também que, em avaliações no Brasil, embora muitas vezes não constem descritores relacionados ao posicionamento crítico do leitor, as habilidades de leitura em foco englobariam diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação em condições de uso social da linguagem.

Segundo alguns especialistas, como Bonamino, Coscarelli e Franco (2002), que analisaram a primeira edição do PISA, essa avaliação, em comparação com exames brasileiros, como o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, estaria particularmente interessada em competências relacionadas ao

letramento em sua dimensão social. Trataria, portanto, de avaliar a capacidade dos estudantes de processar textos do cotidiano, em diferentes níveis (desde a localização da informação explícita à análise crítica do texto, por exemplo quanto à sua adequação e eficácia numa situação de comunicação dada). O objetivo do PISA seria, para esses autores, testar a capacidade desses estudantes de participar dessa sociedade “letrada”.

Lopes-Rossi e Paula (2012), atendo-se à concepção de compreensão no PISA, consideram que a abordagem das habilidades e situações de leitura no âmbito do PISA faz parte de um quadro sociocognitivo que considera a leitura como uma atividade interativa complexa de produção de sentido, a qual exige a mobilização de um vasto conjunto de saberes em associação com elementos ligados à superfície textual. No entanto, as opiniões sobre os programas de avaliação, em particular o PISA, estão longe de ser consensuais.

Bart e Daunay (2018), por exemplo, fizeram perguntas importantes sobre isso. No que diz respeito a um certo movimento de “homogeneização”, que surge da necessidade de criar critérios de avaliação funcionais e partilhados, é difícil, por exemplo, ignorar a tendência do PISA de mascarar a complexidade dos processos de compreensão da leitura numa perspectiva intercultural. Como Bronckart (2018) sublinha no prefácio do livro *Pode-se levar a sério o PISA?*:

O determinismo exercido sobre a educação pelas necessidades da economia, representadas pela OCDE e pelo PISA, tem como primeira consequência a não consideração da história dos fins, objetivos e práticas educacionais, ou por vezes a “reescrita” orientada desta história [...]. E esse determinismo tem como segunda consequência que as diversidades e especificidades das múltiplas sociedades e culturas humanas são

apagadas, ou apenas aparecem como detalhes secundários no que diz respeito à universalidade da lógica do mercado. E isso apesar do fato de que o PISA afirma trabalhar o mais próximo possível da realidade e da cultura específica dos alunos em todos os países envolvidos por sua abordagem de avaliação. (BRONCKART, 2018, p. 9)

Bart e Daunay (2018) também observam outros aspectos que merecem um olhar crítico, como o caráter artificial de numerosos comentários sobre o PISA que apresentam, sob um verniz científico, posições de bom senso, escapando aos atuais debates “propriamente científicos” sobre leitura, “competências” ou letramento, assuntos extremamente pertinentes para o próprio Programa, para os quais há consideráveis controvérsias científicas.

Por fim, entre as questões levantadas pelo PISA, também podemos destacar o problema que diz respeito a certos aspectos da prova, como os critérios adotados para a seleção dos textos e a elaboração dos itens, ou os parâmetros considerados no guia de correção, nem sempre divulgados.

APRESENTAÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus* de nossa pesquisa, oriundo do projeto *Questões interculturais das avaliações e comparações internacionais em educação: olhares cruzados Brasil-França*, é composto por 10 exercícios realizados por estudantes brasileiros e 15 por estudantes franceses, em resposta à unidade “Macondo” do PISA, que lhes foram apresentados. Tais exercícios dos estudantes foram selecionados de um *corpus* geral e destinados à correção dos professores entrevistados no âmbito geral da pesquisa.

O material empírico utilizado para este artigo é, portanto, um extrato desse *corpus*, selecionado de forma não aleatória. Se nossa pesquisa objetiva descrever os aspectos relacionados à compreensão leitora nas respostas desses estudantes, faremos isso sem almejar generalização e exaustividade. No entanto, considerando que a seleção dos trabalhos dos estudantes não teve outra orientação prévia além de oferecer uma ampla variedade de casos aos professores avaliadores, acreditamos que a análise deste extrato do *corpus* pode permitir identificar linhas de pensamento relevantes para os respondentes, neste caso, estudantes de ambos os países.

Como a amostra dos 10 exercícios brasileiros foi escolhida de um total de mais de 800 testes, e os 15 exercícios franceses foram selecionados de um pouco mais de 100 testes, nós corrigimos, de acordo com as orientações do guia de correção do PISA, mais de 52 exercícios da unidade “Macondo” realizados por estudantes brasileiros: estes 52 exemplares foram selecionados em duas escolas cujos estudantes apresentaram resultados extremos (mínimos e máximos) e que, inicialmente, apresentavam elementos contrastantes (por exemplo, a localização geográfica ou o sistema público ou privado do estabelecimento), interessantes para uma reflexão mais aprofundada. Optou-se, portanto, por uma escola pública estadual do interior do Estado do Maranhão (Escola 1), região Nordeste do Brasil, e uma escola particular do interior do Estado de Minas Gerais (Escola 2), região Sudeste do Brasil.

Discutiremos os resultados obtidos por esses diferentes grupos de estudantes na próxima seção.

ANÁLISE DOS DADOS

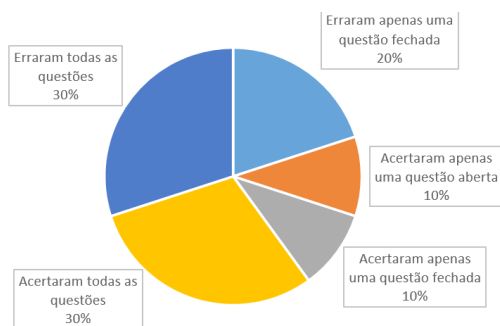
Apesar da nossa pequena amostra de respostas, os resultados obtidos pelos diferentes estudantes testados permitem-nos explorar

e descrever várias especificidades através de vários gráficos e tabelas. Iniciaremos com uma apresentação dos resultados dos dois grupos de estudantes (10 brasileiros e 15 franceses). Em seguida, examinaremos mais especificamente o caso dos estudantes brasileiros, estendendo nosso material empírico a um número maior de estudantes. Em seguida, voltaremos mais particularmente às especificidades dos resultados obtidos nos dois países, o que nos levará a explorar o caso das respostas à questão aberta nº 5 da unidade “Macondo”, em que a maior diferença de resultados aparece entre os estudantes brasileiros e franceses.

RESULTADOS DAS AMOSTRAS DOS ESTUDANTES BRASILEIROS E FRANCESES SELECIONADOS

Conforme mostrado no Gráfico 1 e no Quadro 1 a seguir, entre os 10 estudantes brasileiros, três acertaram todas as questões e três erraram totalmente. Dos outros quatro, um errou apenas a questão 3 e outro apenas errou a questão 4; um acertou apenas uma única resposta à questão 3 e um respondeu parcialmente à questão 1.

Gráfico 1 – Resultados obtidos em “Macondo” pelos 10 estudantes brasileiros selecionados



Fonte: Dados da pesquisa

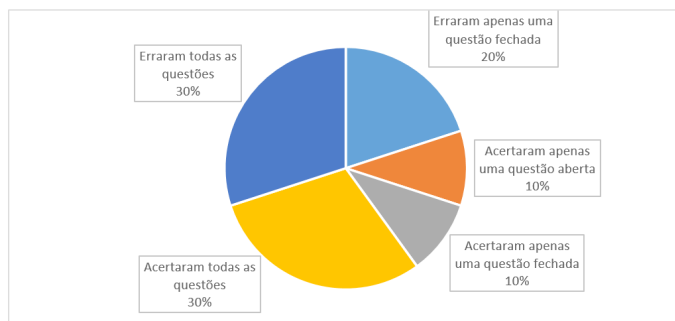
Quadro 1 – Detalhe dos códigos de correção obtidos pelos 10 estudantes brasileiros

Questão 1	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Total
5 acertos completos Código 2	5 acertos Resposta C	4 acertos Resposta C	5 acertos Código 1	50% de acertos
1 acerto completo Código 2	-	-	-	
4 erros Código 0	5 erros (3 escolheram a resposta D e 2 a resposta A)	6 erros (3 escolheram a resposta D, 2 a B e 1 a A)	5 erros Código 0	50% de erros

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação às respostas dos estudantes franceses selecionados, o Gráfico 2 e o Quadro 2 abaixo mostram que temos cinco respostas totalmente corretas e duas validações parciais para a questão 1.

Gráfico 2 – Resultados obtidos em “Macondo” pelos 15 estudantes franceses selecionados



Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 2 – Detalhe dos códigos de correção obtidos pelos 15 estudantes franceses

Questão 1	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Total
5 acertos completos Código 2	10 acertos Resposta C	11 acertos Resposta C	13 acertos Código 1	68,4% de acertos
2 acertos parciais Código 1	-	-	-	
8 erros Código 0	5 erros (3 escolheram a resposta A, 1, a B e 1 não respondeu)	4 erros (2 escolheram a resposta D, 1, a B e 1, a A)	2 erros Código 0	31,6% de erros

Fonte: Dados da pesquisa

Nas questões fechadas, um único estudante francês não respondeu à questão 3 e só um errou a pergunta 3; o restante obteve metade das respostas corretas entre as perguntas abertas e fechadas. É importante sublinhar alguns aspectos importantes: não há exercício de estudantes franceses com todas as respostas erradas (enquanto três estudantes brasileiros erraram totalmente) e a taxa de acerto geral é menor entre as respostas de estudantes brasileiros (50%) do que entre os franceses (68,4%).

FOCO DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES BRASILEIROS

Considerando os estudantes brasileiros que constituem o *corpus* (n = 864), para as respostas às duas questões fechadas de “Macondo” (questões 3 e 4), obtemos os Quadros 3 e 4 abaixo (a resposta correta está em *itálico*):

Quadro 3 – Respostas dos estudantes brasileiros à questão 3
(resultado geral)

	Número de estudantes	%
	864	100
Resposta A	306	35,5
Resposta B	9	1
Resposta C	475	55
Resposta D	74	8,5

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 4 – Respostas dos estudantes brasileiros à questão 4
(resultado geral)

	Número de estudantes	%
	864	100
Resposta A	20	2,4
Resposta B	52	6
Resposta C	689	79,6
Resposta D	103	12

Fonte: Dados da pesquisa

Observemos, agora, os resultados dos 52 estudantes das duas escolas selecionadas para explorar os resultados dos estudantes brasileiros. Na Escola 1, tivemos 24 participantes. Na Escola 2, 28 estudantes responderam às perguntas. Em relação às questões fechadas 3 e 4, os estudantes dessas escolas obtiveram os seguintes resultados:

Quadro 5 – Respostas dos estudantes brasileiros (Escola 1 e 2) às questões 3 e 4

Escola	Questão	Estudantes respondentes	Acertos	% de acertos	% geral
1	3	24	5	20,8	46,1
2		28	19	68	
1	4	24	16	66,7	69,2
2		28	20	71	

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 5 permite-nos observar divergências significativas entre os resultados dos estudantes brasileiros da Escola 1 e da Escola 2. Segundo o Quadro 5, a maior diferença diz respeito à questão 3: os alunos da Escola 2 obtiveram uma taxa de acerto mais de 3 vezes superior à da Escola 1 (respectivamente 68% e 20,8%). Em relação à questão 4, a taxa de acerto da Escola 2 ainda é superior à da Escola 1, mas a diferença é menor (71% e 66,7%, respectivamente). Cálculos adicionais mostram que a média geral das duas escolas, considerando as quatro questões de “Macondo”, apresenta uma diferença superior a 30 pontos percentuais (44,2% e 74,7%). O contexto social e geográfico das escolas e a situação das instituições em causa afetam, obviamente, os resultados e explicam a superioridade da Escola 2 sobre a Escola 1.

Comparando os resultados desses estudantes das duas escolas com o conjunto de todos os participantes, podemos constatar que, na questão 3, a Escola 1 obteve uma porcentagem de acerto (20,8%), 34,2% menor que o resultado geral (55%; Quadro 3), enquanto, com uma taxa de acerto de 68%, a Escola 2 obteve 13 pontos percentuais acima do resultado geral.

Relativamente à questão 4, os respectivos acertos nas duas escolas (não muito distantes: 66,7% e 71%) estão abaixo da taxa de

acerto global, que é de 79,6% (Quadro 4). Mas a Escola 1 tem uma porcentagem 12,9 pontos abaixo da taxa global, enquanto a Escola 2 está apenas 8,6 pontos abaixo dessa taxa global. Em relação às questões abertas, verificamos que a diferença entre as duas escolas também é significativa, em particular para a questão 1 (41,7% de acertos na Escola 1 contra 89% na Escola 2).

RESPOSTAS DOS ESTUDANTES FRANCESES E BRASILEIROS: algumas comparações

Nos quadros a seguir, apresentamos algumas taxas de acerto de estudantes franceses e brasileiros, a fim de destacar as diferenças. As primeiras (Quadros 6 a 9) dizem respeito à amostra de 10 exercícios brasileiros selecionados e à amostra de 15 exercícios franceses.

Quadro 6 – Porcentagem de acertos dos estudantes franceses às questões fechadas 3 e 4

Questão	Estudantes respondentes	Acertos	% de Acertos
3	14	10	66
4	15	11	73,4

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 7 – Porcentagem de acerto dos estudantes brasileiros e franceses selecionados, segundo as questões de “Macondo”

Questão	Brasileiros (%)	Franceses (%)
1	60	46,6
3	50	66
4	40	73,3
5	50	86,6

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 8 – Acerto global dos estudantes brasileiros e franceses selecionados

Questões avaliadas	Brasileiros (%)	Franceses (%)
4	50	68,4

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 9 – Porcentagem de estudantes brasileiros e franceses selecionados, segundo o tipo de questão

Tipo de questão	Brasileiros (%)	Franceses (%)
Aberta (1 e 5)	45	66,6
Fechada (3 e 4)	50	66,6

Fonte: Dados da pesquisa

No Quadro 7, é impressionante a diferença de acertos da questão 5 (aberta) a favor dos estudantes franceses, 36,6 pontos percentuais a mais do que os estudantes brasileiros. Apenas dois estudantes franceses não acertaram.

Por outro lado, na questão 1, também aberta, os estudantes brasileiros superaram os franceses em 13,4 pontos percentuais. Dado o tipo de questão, aberta e de múltipla escolha, o resultado dos estudantes franceses é superior ao dos brasileiros em cerca de 20 pontos percentuais (Quadro 9).

No entanto, se compararmos os resultados dos estudantes franceses na questão 4 (fechada) com os resultados de todos os estudantes brasileiros ($n = 864$), podemos ver que a taxa de sucesso é superior do lado brasileiro (79,6%, Quadro 4) em relação ao obtido do lado francês (73,3%, Quadro 7). Já na questão 3, que também foi fechada, os estudantes franceses obtiveram resultado de 66% (Quadro 7), 11 pontos superior ao dos brasileiros (55%, Quadro 3).

Se ampliarmos o *corpus* brasileiro, considerando, para as questões 1 e 5, o número total de estudantes das escolas brasileiras 1 e 2 (n = 52) e, para as questões 3 e 4, o número total de estudantes das 17 escolas brasileiras (n = 864), obtemos o Quadro 10 a seguir:

Quadro 10 – Porcentagem de respostas corretas dos estudantes brasileiros e franceses

Questão	Brasileiros (%)	Franceses (%)
1	67,3	46,6
3	55	66
4	79,6	73,3
5	59,6	86,6

Fonte: Dados da pesquisa

Levando-se em conta a ampliação do *corpus* brasileiro, a diferença de resultados da questão 5 (aberta) a favor dos estudantes franceses, que destacamos acima, é reduzida de 36,6 para 27 pontos percentuais.

Na questão 4, mantém-se a diferença de 6,3 pontos percentuais a favor dos estudantes brasileiros. Na questão 3, os estudantes franceses têm resultado 11 pontos percentuais superior ao dos brasileiros, que se mantém quando o *corpus* é ampliado. Na questão 1 (aberta), os estudantes brasileiros superam os franceses em 20,7 pontos percentuais.

Embora a diferença entre os resultados dos estudantes brasileiros e franceses diminua com a ampliação do *corpus*, na medida em que os resultados dos estudantes de uma das escolas brasileiras (Escola 2) utilizados nesses dados complementares estão bem acima da média, a tendência parece ir no sentido da diferença já sublinhada pela própria imprensa e por diversos órgãos, que indicam a posição brasileira baixa na classificação.

Na avaliação do INEP para o PISA 2015, os pontos fracos dos estudantes brasileiros são as dificuldades em processar textos relativos à vida pública, itens com textos cujo formato combina parágrafos em prosa e listas, gráficos ou tabelas e itens que envolvem os aspectos *integrar* e *interpretar*. Os pontos fortes, por outro lado, estariam na facilidade de processamento de textos que representam situações pessoais (*e-mails*, *blogs*, textos literários e outros), itens de texto contínuo, organizados em frases e parágrafos, e itens que envolvem os aspectos *localizar* e *extrair informações*.

Diante de nossos resultados, essas afirmações podem ser discutidas: “Macondo” é de fato um texto literário, organizado em parágrafos, que, em tese, constituiria um ponto forte dos estudantes brasileiros. Porém, os aspectos *integrar* e *interpretar* presentes nessa unidade podem colocar os estudantes brasileiros em dificuldades, como vimos.

Diversas reflexões são possíveis, e as hipóteses para explicar as diferenças (entre estudantes brasileiros e franceses e entre os próprios brasileiros) estão certamente ligadas à complexidade de tal avaliação e às diferenças culturais entre os estudantes.

Sem poder, no âmbito deste artigo, mapear todos esses aspectos, assinalamos, para concluir esta análise, que a diferença entre os resultados dos estudantes brasileiros e franceses na questão 5, a mais importante observada em nosso *corpus*, poderia estar ligada à “capacidade de reflexão”, que, de acordo com a abordagem do PISA, prevê a capacidade do aluno de relacionar o texto com a sua própria experiência, seus conhecimentos e/ou suas ideias.

Mesmo entre os estudantes brasileiros com os melhores resultados da amostra, ainda há uma diferença significativa (71% de acerto da Escola 2 contra 86,6% para os estudantes franceses).

Entre os estudantes franceses da amostra analisada, mesmo aqueles que erram a primeira pergunta aberta (questão 1) tendem a acertar a pergunta 5 (ver Quadro 2). Como essa questão 5 visa promover a expressão do pensamento e a construção da argumentação do estudante, decidimos explorá-la melhor, buscando compreender a diferença de resultados observada entre estudantes brasileiros e franceses em termos de letramento.

A QUESTÃO 5: análise da questão e das modalidades de resposta

A questão 5 demanda o seguinte: “Você está de acordo com o julgamento final do povo de Macondo sobre o interesse pelo cinema? Explique sua resposta comparando sua atitude e a deles em relação aos filmes”. O que se pede, portanto, aos estudantes é um ponto de vista sobre o julgamento dos habitantes de Macondo em relação ao cinema, bem como uma justificativa para esta posição, considerando a experiência do estudante numa perspectiva comparativa (a sua atitude diante daquela dos habitantes de Macondo). Isso exige do sujeito que responde a construção de uma imagem desse “outro”, pois a leitura, como fato discursivo, depende do imaginário que habita os leitores, o jogo imaginado e dialógico do leitor com o texto e / ou com o universo textualizado.

Citamos a seguir algumas respostas de estudantes brasileiros que vão ao encontro das indicações do guia de correção do PISA (ver Anexo 2 na apresentação deste livro) para esta questão 5 e, portanto, podem ter impacto na diferença de resultados entre os países em questão:

Não. Porque quebrar as poltronas do cinema é um pouco brutal, no entanto, considerando que eles estavam na primeira sala de cinema do Brasil, isto deve ter sido uma reação ainda normal a esta altura.

Não, porque era um filme romântico, e os filmes românticos transmitem uma emoção às pessoas e elas estão dispostas a se comover, o cinema é uma forma de mostrar e expressar um sentimento, o filme passa uma emoção forte aos habitantes de Macondo.

As questões de letramento e de leitura, abordadas a partir de um paradigma social, deslocam as bases da discussão sobre o sentido *versus* um processo de interação: o sentido não está no texto ou no leitor, mas na própria dinâmica das relações sociais envolvidas nos atos de leitura. Como nos lembra Leffa (1999), abordar a leitura por esse prisma coloca necessariamente o problema da exclusão do leitor: de fato, na medida em que o estudante não domina as práticas sociais previstas pelo discurso hegemônico, ele poderia não se integrar como leitor na comunidade de “consumidores” do texto. Nos exemplos acima, os estudantes respondem à pergunta construindo uma relação entre eles e os habitantes de Macondo. No primeiro exemplo, este “outro” não é, porém, “lido” numa situação fictícia e metafórica, inscrita num “pacto ficcional”, mas é colocado em relação com outra chave de leitura, ancorada na realidade do estudante (uma época distante em seu próprio país). No segundo exemplo, a inferência não está mais ancorada no texto (“era um filme romântico”), mas na realidade do estudante (que provavelmente chora e se emociona com filmes românticos).

Aqui, é possível destacar a complexidade do texto literário, que não representa o tipo de texto habitual na vida dos estudantes.

Além disso, a literatura é carregada de subjetividade e impregnada de traços culturais que não são comuns no cotidiano dos habitantes de diferentes países.

Devido às dificuldades encontradas para dar sentido ao texto lido e para responder à pergunta formulada, pode-se também pensar que os estudantes realizam uma forma de “ancoragem” a partir das demais questões da prova. Essa hipótese é plausível se considerarmos o grande número de estudantes brasileiros (mais de 35% dos 864 participantes, Quadro 3) que optou, na questão 3 (“No final do trecho, por que o povo de Macondo escolheu não voltar mais ao cinema?”), pela resposta A: “Eles queriam divertir e se distrair, mas acharam os filmes realistas e deprimentes”.

Essa resposta A à questão 3 poderia, de certa forma, induzir ou contaminar a resposta de 35% dos estudantes brasileiros à questão 5, levando-os a reproduzir as informações contidas em uma, como parte da resposta da outra. As três respostas dos estudantes a seguir para a pergunta 5 ilustram essa provável conexão com a pergunta 3:

Não concordo com o julgamento porque o filme é divertido e distrai.

Sim, porque o filme era triste e um pouco realista, eles decoraram o teatro com cabeças de leão sobre os guichês, o personagem morreu, e então eles não gostaram, queriam que fosse divertido e distraísse.

Sim, desde o momento em que você paga pelo entretenimento e pela distração e quando você vai assistir, é totalmente diferente das coisas estranhas e bizarras que eram anunciadas. Eu não voltaria lá mais.

CONCLUSÃO: uma diversidade em questão

Geraldi (2010, p. 103) define a leitura como uma construção de significações que, “incrustadas nas palavras, se dissolvem por seu novo contexto – que inclui também as contra-palavras do leitor – a fim de permitir a emergência de um sentido concreto, específico e significado único, produto da leitura em curso”. O autor aborda a leitura como um movimento que visa ir além do “já conhecido”. Nesse sentido, não seria possível, no que diz respeito ao *corpus* desta pesquisa, ater-se “ao que dizem as respostas dos estudantes” como afirmam as diretrizes do PISA. Adotar uma perspectiva discursiva significa estar motivado a ouvir as contrapalavras desses sujeitos, a fim de compreender melhor a forma como leem. Não há, portanto, explicações simples para as diferenças observadas: diferenças percebidas não só entre estudantes franceses e brasileiros, mas também entre os próprios estudantes brasileiros e que podem afetar as diferenças entre os sujeitos respondentes (acesso a bens materiais, bens simbólicos e diferenças culturais), mas que também podem ter uma relação estreita com o que é considerado no PISA como evidência de competência de leitura e de sua avaliação.

Estes resultados levam-nos, assim, a colocar questões importantes para a necessária reflexão sobre eles. De que adianta compará-los entre os países envolvidos na avaliação do PISA se as referências não são exatamente as mesmas? O que a “classificação” de países e tal ou tal posição realmente representam? Podemos dizer que eles são expressão de um fato ou de uma verdade? Se sim, qual? Existem muitas variáveis que ajudam a definir um resultado. É, portanto, com cautela que se deve procurar identificar os fatores que podem contribuir para explicar as diferenças nacionais de desempenho e que também podem ajudar a identificar as especificidades dos

sistemas escolares. E é com a mesma cautela que devemos discutir as estratégias propostas como meios para alcançar melhores resultados, não apenas nas avaliações do PISA, mas de forma mais ampla na educação escolar e na vida dos estudantes.

Nessa perspectiva, seria uma questão de poder fazer comparações que vão além da realização de tratamentos estatísticos cada vez mais complexos, da construção de tabelas e gráficos cada vez mais sofisticados, da interpretação de dados cada vez mais ricos, para podermos ser capazes de estar o mais próximo possível da diversidade de contextos e de problemas realmente encontrados.

REFERÊNCIAS

- BART, D.; DAUNAY, B. **Pode-se levar a sério o PISA? O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional**. Campinas: Mercado de Letras. 2018.
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 91-113, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13933.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- BOVO, A. P. M. C.; OLIVEIRA, S. F. Le test du PISA en question: ce que disent des réponses d'élèves au Brésil et en France. *Éducation Comparée*, n. 24-25, p. 159-177, 2020.
- BRONCKART, J.-P. Prefácio. In: BART, D.; DAUNAY, B. **Pode-se levar a sério o PISA? O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 7-12.
- GERALDI, J. W. A leitura e suas múltiplas faces. In: GERALDI, J. W. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. (2001). **PISA 2000: Relatório Nacional**. Apresentação. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 07 nov. 2020.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. (2016). **Brasil no PISA 2015**. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 17 maio 2019.
- LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V.; PEREIRA, A. (Dir.). **O ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat. 1999. p. 13-37.

LOPES-ROSSI, M.A.G.; PAULA, O. 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, p. 34-46, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n1p34>. Acesso em: 20 jun. 2019.

OECD. *PISA 2015: Draft reading literacy framework*.

Paris: OECD, PISA. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SOBRE TEXTOS, LEITURAS E
LEITORES – O QUE REVELAM AS
INTERPRETAÇÕES DE “MACONDO”
NO EXAME DO PISA NO BRASIL E NA
FRANÇA?¹

ELIANE GERALDA DA SILVA FONSECA
MARIA ANGELA PAULINO TEIXEIRA LOPES
DANIELLA LOPES DIAS IGNÁCIO RODRIGUES

¹ Este capítulo é uma versão revista e atualizada de Fonseca, Lopes e Rodrigues (2020), artigo publicado em francês na revista *Éducation Comparée*, editada pela Association Francophone d'Éducation Comparée (<http://web.mediateam.fr/afec/>).

INTRODUÇÃO

A avaliação de leitura – na instância escolar ou na instância oficial de textos da esfera literária, em especial os ficcionais –, apresenta desafios e dificuldades, tendo em vista sua natureza estética e sua tessitura complexa e multifacetada, tecida por uma diversidade de diálogos multidisciplinares e multiculturais (MORAIS; GUIMARÃES, 2016). Logicamente não se pretende negar o valor da instituição escolar no desenvolvimento e na ampliação do letramento literário, no entanto é preciso considerar que os modos de tratar a leitura do texto literário, muitas vezes, mais afasta do que aproxima os leitores das obras desse gênero.²

Neste texto não se pretende examinar o lugar da literatura na escola nem tampouco o tratamento dado ao texto literário em avaliações oficiais, em pequena e larga escala. Sobre essas e outras análises, remetemos o(a) leitor(a) ao estudo aprofundado oferecido por Bart e Daunay, na obra *Pode-se levar a sério o PISA?*, publicada em 2018, além das reflexões desenvolvidas por Guimarães e Walty, neste volume.

Considerando que uma parte dos dados do PISA serve a pesquisas, tornando-se instrumento para o planejamento de políticas públicas, com vistas a aprimorar os sistemas escolares por meio de ações focalizadas, seja sobre a formação docente e a capacitação continuada, seja sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes que podem ser determinantes para o aumento das taxas de evasão e repetência, entre outras (OCDE, 2011), o exame que apresentamos busca contribuir para redimensionar a elaboração de questões, em

2 A respeito do lugar dado à leitura do gênero literário, sugerimos a discussão empreendida por Moraes e Guimarães (2016) em “Ler ou não ser – eis a questão da literatura na educação básica”.

especial, de enunciados cujas proposições demandam a compreensão do texto escrito pertencente ao gênero literário, na avaliação do PISA.

Para sustentar o exame a ser feito, preliminarmente, apresentaremos alguns autores que analisam as concepções de leitura e letramento que subsidiam as avaliações oficiais em larga escala, bem como os objetivos que as orientam. Em seguida, discorreremos sobre os estudos que vêm tratando da noção de letramento desde os anos 1990, em busca da compreensão desse processo e suas consequências para as práticas didáticas. Serão focalizados também os conceitos de letramento em leitura apresentados nos documentos que fundamentam o exame do PISA, no Brasil e na França. Sob a perspectiva de leitura como um evento de letramento, serão examinadas as questões concernentes da unidade “Macondo” (remetemos o leitor ao Anexo 1 da apresentação deste livro), considerando-se o que prevê o Marco Referencial de Avaliação de leitura do PISA (2012). Na seção seguinte, serão descritos o contexto da pesquisa, os sujeitos envolvidos, assim como a perspectiva metodológica que orientou a análise das respostas obtidas por meio do experimento de leitura. As respostas dos estudantes brasileiros e franceses serão examinadas em diálogo com aportes teóricos que possibilitam apreender os efeitos das interações dos sujeitos com as condições enunciativas de onde emerge o texto a ser interpretado, em situação de avaliação. Nas considerações finais, apontamos para a necessidade de examinar os efeitos sobre os processos de compreensão leitora, decorrentes das condições de realização da avaliação – papéis e lugares sociais assumidos pelos sujeitos (avaliador e avaliado) –, assim como o funcionamento dos textos em situação de teste.

1 O PISA: funções e intenções

As avaliações internacionais em larga escala têm suscitado pesquisas que buscam discutir, geralmente, implicações desse tipo de avaliação afeitas ao conteúdo abordado, à representatividade dos resultados no desempenho dos estudantes, ou às questões de ordem política ou, ainda, àquelas que envolvem o uso da métrica como diagnóstico de comparabilidade.

Nesta seção, trazemos um levantamento breve de artigos publicados em periódicos brasileiros disponíveis na internet entre os anos de 2001 e 2018. Encontramos sete artigos (A1)³ na área de educação e um artigo (B1) na área de linguística, com foco nas concepções de letramento subjacentes aos documentos orientadores do exame do PISA, no Brasil e na França. Dos artigos pesquisados, dois problematizam a avaliação de larga escala como um dos novos instrumentos de controle da sociedade contemporânea. Segundo Carvalho (2016), os planos transnacionais são “fábricas de agenda” da educação internacional em nome de um “conhecimento pericial”. Sobre a influência das avaliações internacionais, na política educacional do país, assinalamos o trabalho de Villani e Oliveira (2018), que discute como os sistemas educativos atuais estão sujeitos a programas de avaliação standardizada e ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tal discussão corrobora com a teorização

3 Na época do levantamento feito, as revistas brasileiras eram avaliadas em categorias (A1; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C) pelo Qualis-periódicos, um sistema usado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos. Na última avaliação divulgada, referente ao período de 2017-2020, o Qualis Periódicos passou a ter 9 estratos (A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4, C), sendo A1 a classificação mais elevada, e C, pontuação zero. A mudança nos indicadores da avaliação pode ser consultada na Plataforma Sucupira: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

de Santos (2000), na qual o sociólogo distingue o projeto da modernidade em duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. O extremo do primeiro são o caos – ignorância – e a ordem – conhecimento; do segundo, são o colonialismo – ignorância – e a solidariedade – conhecimento. O pilar do conhecimento regulação é constituído pelo Estado, mercado e comunidade na convergência entre modernidade e capitalismo, cuja lógica deste último sobrepõe o mercado ao Estado e à comunidade. Essa sobreposição se dá por meio da imposição da racionalidade cognitivo-instrumental sobre as outras formas de racionalidade e a imposição do princípio da regulação pelo mercado sobre os outros dois princípios – Estado e comunidade.

Um dos artigos pesquisados sobre o PISA (SOARES; NASCIMENTO, 2012) analisa as habilidades cognitivas previstas na prova como índices mensuráveis do desenvolvimento da “inteligência” de estudantes brasileiros, apontando a evolução de competências e habilidades na nota média brasileira.

Nessa mesma direção argumentativa, dois artigos publicados no Brasil estabelecem certa “equivalência” entre resultados do PISA e realidades educacionais como a repetência e a indisciplina ao lado do desempenho de estudantes em diferentes contextos escolares. Como toda comparação, corre-se o risco de anular as diferenças, deixando as desigualdades sociais à sombra em favor de princípios da Teoria de Resposta ao Item (TRI), ao mesmo tempo que situa os resultados em uma mesma escala de proficiências para cada área – Leitura, Matemática e Ciências – atribuindo-os a efeitos da escola brasileira. Interessante notar que, embora Soares e Candian (2011) reiterem a validade da mensuração, acabam “ressaltando”, nas conclusões do texto, que as diferenças estão “associadas, em geral, [...] ao aumento

das desigualdades socialmente induzidas” (SOARES; CANDIAN, 2011, p. 178), o que, a nosso ver, coloca em xeque análises de ordem comparativa.

Outras duas pesquisas, cujas bases teóricas residem na teoria dos letramentos e dos gêneros discursivos, empreendem uma comparação entre as avaliações do SAEB⁴/Prova Brasil com a do PISA no que se refere às habilidades de leitura e de escrita de estudantes brasileiros. A primeira apresenta como resultado a importância da prova do PISA para o conhecimento das exigências desse instrumento e do SAEB para “subsidiar o professor para práticas de leitura mais eficientes em sala de aula, fundamentadas em pressupostos teóricos relativos ao conceito bakhtiniano de gênero discursivo e em uma concepção sociocognitiva de leitura” (LOPES-ROSSI; PAULA, 2012, p. 34).

Tendo como foco o mesmo objeto de estudo, Bonamino, Coscarelli e Franco analisam as concepções de letramento que servem de base à elaboração das provas de Língua Portuguesa no SAEB do ano de 1999 e de Leitura no PISA, de 2000, evidenciando que o SAEB se preocupa mais “com o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever”, enquanto o PISA verifica “habilidades relacionadas ao letramento na sua dimensão social” (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002, p. 110).

A crença na eficiência da avaliação do PISA para orientar os sistemas políticos e educacionais dos países participantes, com o objetivo de levá-los a compreender as razões do baixo nível de desempenho demonstrado pelos estudantes avaliados e a necessidade de engajar-se em ações eficazes para combatê-lo é chancelado pela própria OCDE em seus documentos (OCDE, 2011, p. 6). Nestes, apreende-se também a relação direta estabelecida entre os resultados verificados no exame e a “realidade” educacional dos países.

4 Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Na seção seguinte, focalizaremos as concepções de letramento, considerando-as do ponto de vista das perspectivas teóricas que as sustentam.

2 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO NO PISA

A exposição aqui apresentada respalda-se em estudos desenvolvidos nas últimas décadas sobre letramento, em contextos de pesquisa no Brasil e na França, tendo em vista o objetivo que nos orienta nesta seção: examinar a visão de letramento subjacente aos documentos que parametrizam ou apresentam resultados referentes à avaliação do PISA, no Brasil e na França.

Nesse contexto, torna-se relevante ressaltar que, desde que surgiu no Brasil em meados da década de 1980, o termo *letramento* vem despertando amplas discussões e tem gerado inúmeras interpretações entre os estudiosos da Educação e da Linguística Aplicada, na busca de uma melhor compreensão sobre o impacto da escrita e os seus usos na sociedade.

Nos anos 1990, Kleiman definia letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) incorporaram concepções sobre letramento, que passaram a marcar o discurso oficial sobre os dois processos. O documento define letramento como “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia” (BRASIL, 1998, p. 19).

Após mais de uma década de estudos, Soares (2003) recuperou a evolução dos conceitos de alfabetização e letramento, salientando

que, no cenário brasileiro, houve um movimento de ênfase das práticas de letramento e *desinvenção* da palavra alfabetização, o que demandou investimentos para a recuperação da especificidade da alfabetização em suas múltiplas facetas, bem como sua integração com o processo de letramento (SOARES, 2003).

No caso específico do estudo aqui desenvolvido, objetiva-se analisar o desempenho de estudantes brasileiros e franceses em relação à leitura e à escrita vistas como processos sociais, à luz da concepção de letramento “como práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 181).

Para fins de cotejo, no quadro a seguir, transcrevemos os conceitos de letramento que orientam dois dos documentos que fundamentam o exame do PISA, no Brasil e na França:

Quadro I: Conceitos de letramento e *littératie*

“ <i>letramento em leitura</i> ” (2012, p. 21)	“ <i>littératie</i> ” (2011, p. 3)
“o <i>letramento em leitura</i> consiste em compreender, utilizar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar objetivos pessoais, construir conhecimento e desenvolver potencial individual e participar ativamente da sociedade”.	« Son approche novatrice basée sur la notion de “ <i>littératie</i> ”, qui renvoie à la capacité des élèves d’exploiter des savoirs et savoir-faire dans des matières clés, et d’analyser, de raisonner et de communiquer lorsqu’ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes qui s’inscrivent dans divers contextes.» ⁵

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de documentos INEP, 2012; OCDE, 2011.

5 Sua abordagem inovadora, baseada na noção de “letramento”, refere-se à capacidade dos alunos de usar conhecimentos e habilidades em assuntos-chave e de analisar, raciocinar e comunicar quando afirmam, resolvem e interpretam problemas inscritos em contextos diversos. (Tradução das autoras.)

Note-se que, em ambos os documentos, a capacidade leitora é vista de modo ampliado, ainda que, no caso do texto brasileiro, focalizem-se os textos escritos e não a comunicação em sentido amplo.

No início do capítulo 4 (INEP, 2016, p. 92), apresenta-se o objetivo da avaliação dos resultados, a saber: “Neste capítulo, pretende-se fornecer informações sobre a avaliação dessa área cognitiva [...]”, o que parece revelar que a abordagem de leitura privilegiada pelo instrumento é sustentada pela Psicolinguística e pela Linguística Cognitiva conforme já assinalamos, sendo a leitura vista como uma atividade cognitiva. As referências usadas ao longo do documento corroboram essa interpretação: “As teorias cognitivas de letramento em leitura enfatizam a natureza interativa da leitura e a natureza construtiva da compreensão, no meio impresso” (BINKLEY; LINNAKYLÄ, 1997; BRUNER, 1990; DOLE *et al.*, 1991, *apud* OCDE, 2016, p. 92).

Observe-se que a definição de leitura apresentada pelo documento, sem levar em conta aspectos socioculturais subjacentes à noção de *letramento em leitura*, conforme quadro 1, acaba contradizendo o conceito de letramento, ao priorizar apenas a dimensão cognitiva da leitura, desconsiderando que essa dimensão é constituída pelas experiências de natureza sociocultural.

Ao optar pelo termo “letramento em leitura”, o documento valida a interpretação que propusemos anteriormente, salientando que o termo contempla a “grande variedade de competências cognitivas, entre as quais estão a decodificação básica, o conhecimento das palavras, da gramática e das estruturas e características linguísticas e textuais mais abrangentes e o conhecimento de mundo” (INEP, 2016, p. 92).

Ao dar continuidade ao tema, essa “contradição” parece exigir uma explicação por parte dos autores: “É claro que cada ato de leitura exige alguma reflexão, embasada em informação externa ao texto” (INEP, 2016, p. 93). O sintagma *alguma reflexão*, a nosso ver, indicia uma concepção de leitura que vai ao encontro da noção de *letramento em leitura* proposta pelo documento, mas que não dialoga com o conceito de *letramento* fundado nos estudos de viés sociocultural.

Há, também, na seção destinada à leitura, uma visão equivocada sobre a concepção de texto que é articulada à noção de escrita e de escrita literária: “escolheu-se o termo ‘textos’ por sua associação com a linguagem escrita e por sua pronta conotação com leitura literária e com foco na informação” (INEP, 2016, p. 93). Vale observar que o conceito de texto contempla o texto escrito e a modalidade escrita da língua, entendida como “linguagem escrita”.

Do ponto de vista dos resultados obtidos a partir das avaliações internacionais, como a do PISA, Marin e Morin (2015) assinalam a necessidade de ampliar o conceito de *letramento* para além dos indicadores que podem apontar não somente para a singularidade de desempenho de leitura por parte dos alunos, mas também para fatores intrínsecos às “desigualdades sociais e as modalidades de sua regulação, em relação estreita com a questão da equidade e da diferenciação” (MARIN; MORIN, 2015, p. 3).

Nesse sentido, cabe salientar que a noção de *letramento* se apresenta, muitas vezes, subjugada a um modelo de cultura dominante, intimamente, relacionada a saberes disciplinares. Soares (2004) chama a atenção para o surgimento do termo *iletrismo*, na França, para designar os franceses, jovens e adultos, “que revelam precário domínio das competências de leitura e de escrita, dificultando sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho” (SOARES, 2004, p. 6).

A autora focaliza, na definição de letramento,

o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. (SOARES, 2014, p. 180)

Cabe-nos, nas reflexões a que nos propomos nas seções seguintes, discutir as capacidades requeridas no evento de leitura proposto pelo exame do PISA, nas questões sobre “Macondo”, excerto da obra *Cem anos de solidão*, de Gabriel Garcia Márquez.

3 MACONDO – evento de leitura em situação de teste

Considerando que uma proposta de avaliação, seja em pequena ou larga escala, orienta-se por valores atribuídos por determinadas comunidades à escrita e à leitura e, portanto, calcados em representações de usos da escrita por grupos de maior prestígio social, a análise das respostas de dez estudantes brasileiros e dez franceses às questões propostas tomará como base o Marco Referencial de Leitura (INEP, 2012), que estabelece critérios para avaliar o letramento em leitura.

O documento considera como integrantes do *Domínio de leitura*: a) *Situação* (contexto); b) *Textos*; c) *Aspectos*. Quanto ao item *Situação ou contexto*, o Marco apresenta quatro tipos de situação de leitura: a) *pessoal*, b) *público*, c) *educação*, d) *ocupacional*. O texto “Macondo” é caracterizado como *pessoal*, por se tratar de texto ficcional, autoral, que “atende aos interesses dos indivíduos tanto em termos

intelectuais quanto práticos” (INEP, 2012, p. 26). Observe-se que, no espectro de interesses somente duas dimensões são contempladas – a intelectual e a prática –, desconsiderando-se outras de natureza interacional ou estética.

Na prova do PISA, o texto “Macondo” é introduzido sem comando precedente, embora venha acompanhado de fonte (*Cem anos de solidão*, Gabriel Garcia Márquez), conforme Anexo 1 da apresentação deste livro. Informações contextuais precedem as questões e podem contribuir para situar o texto no universo literário e orientar a compreensão leitora:

O texto na página anterior foi extraído de um romance. Nesta parte da história, a ferrovia e a eletricidade acabavam de ser introduzidas na cidade fictícia de Macondo e inaugurava-se o primeiro cinema. Consulte o texto para responder às questões abaixo.

Visando recobrir uma diversidade tipológica, o Marco Referencial (INEP, 2012, p. 22) define *Textos* com base nas categorias *meio* (digital, impresso); *ambiente* (classificação aplicada exclusivamente a textos em formato digital, autorais (não podem ser modificados) ou baseado em mensagens (interativo e colaborativo, pois o leitor pode alterar o conteúdo); *formatos* (contínuos, não-contínuos, combinados, múltiplos) e *tipos* (a) *descritivo*, b) *narrativo*, c) *expositivo*, d) *argumentativo*, e) *prescritivo* ou *injuntivo*, f) *interativo*).

Além destes, o Marco (INEP, 2012, p. 24) denomina *Aspectos* “as estratégias mentais, propósitos ou aproximações que o leitor utiliza para interagir com o(s) texto(s)”, que se referem a: a) localizar e recuperar informação; b) integrar e interpretar; c) refletir e analisar e, por último, d) *complexo*, cujas estratégias ajustam e dependem das

três anteriores, como ocorre, por exemplo, em certos textos do meio digital que requerem operações mais complexas, permitindo ao leitor mais liberdade de ação.

Observe-se que, nessa categorização, não há referência a gêneros (discursivo ou textual), desconsiderando-se as múltiplas possibilidades de leituras que não se atrelam a tipos, meios, formatos ou ambientes, mas a condições de produção de realidades discursivas. Estas não estão necessariamente relacionadas ao contexto imediato, mas a uma noção ampliada de contexto que implica não somente as regras da língua, mas a sua materialidade de natureza linguístico-histórica, portanto à “memória discursiva, em que intervêm a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha, o equívoco” (ORLANDI, 2015, p. 62-63).

Para além da concepção de leitura atrelada à categoria *ambiente*, como salienta o Marco (2012, p. 22), ao enfatizar que “leitores digitais traçam um diferente caminho nos textos digitais”, no exame a ser exposto, buscaremos focalizar os percursos interpretativos que podem revelar estratégias de construção de sentidos por parte dos estudantes, tendo em vista dimensões de natureza social e cultural, importando muito mais a “materialidade histórica da linguagem” em que se inscreve a relação do texto com a exterioridade (ORLANDI, 2015, p. 66).

Considerando-se os parâmetros propostos pelo Marco Referencial, o texto “Macondo”, por se apresentar em meio impresso (fonte original) caracteriza-se como *pessoal*, autoral. Trata-se de texto contínuo, por sua organização em parágrafos, ainda que seja fragmento de capítulo de romance. Quanto aos tipos, “Macondo” enquadra-se no tipo *narrativo*, categorização que reduz e empobrece

a análise do gênero romanesco, tendo em vista a plurivocalidade emanada não somente do diálogo entre discursos e personagens, mas entre formações sociais e ideológicas, tornando o romance também pluritipológico. Por se tratar de um gênero de discurso herdeiro da tradição épica, Bakhtin (2015) destaca essa heterodiscursividade do romance que redundava no agenciamento de elementos lexicais e sintáticos diferenciados:

A própria linguagem literária – falada e escrita –, já sendo única não só por seus traços linguísticos abstratos, mas também pelas formas de assimilação desses elementos abstratos, é estratificada e heterodiscursiva em seu aspecto semântico-material concreto e expressivo (BAKHTIN, 2015, p. 63).

Tendo em vista essa heterogeneidade formal e temática do romance, as “estratégias mentais, propósitos ou aproximações” a serem agenciados pelo leitor para interagir com o(s) texto(s), de acordo com o previsto pelo documento (INEP, 2012, p. 24), não podem se limitar a mecanismos de localização e recuperação de informações, nem de integração e interpretação, mas de reflexão e de análise em função das próprias condições de produção e compreensão leitora, que deverão considerar a situação mesma de teste que caracteriza o PISA. A complexidade do evento de leitura⁶ que se constitui em situação de avaliação acaba por demandar o agenciamento de estratégias outras determinadas pelas exigências do próprio evento e não somente porque se encontram em meio digital ou não, o que restringe, de fato, a liberdade de ação do leitor, empobrecendo as possibilidades de leitura.

6 Nesta análise concebemos evento de leitura em diálogo com a noção “evento de letramento” apresentada por Street e Castanheira (2014, p. 258): uma atividade de uso da leitura situada em práticas de letramento.

4 PERCURSOS DE LEITURA EM “MACONDO” – refletindo sobre as respostas dos estudantes

Conforme anunciado no texto introdutório deste volume, essa pesquisa sobre a leitura na avaliação do PISA foi realizada a partir de um instrumento de leitura que tomou como base as questões sobre a unidade “Macondo”, integrante da avaliação do PISA de 2009.

No Brasil e na França, o instrumento foi aplicado individualmente a estudantes de escolas de Ensino Médio (públicas e privadas) de diferentes regiões. Os estudantes, em sua maioria, foram escolhidos por estarem na mesma faixa etária, 15 anos, prevista pela OCDE. Na maior parte das vezes, a pessoa responsável por propor e aplicar a atividade aos alunos era o professor titular da disciplina língua portuguesa ou francesa. Foram selecionadas, de modo aleatório, as respostas de 10 estudantes de cada país.⁷

Tendo em vista o objetivo proposto de analisar os movimentos interpretativos de leitores participantes do experimento de leitura e a concepção discursiva e sociointeracionista que sustenta nossa prática investigativa, o exame, de caráter descritivo e qualitativo, considerou pistas de ordem linguístico-textual que demonstrassem percursos de construção de sentidos e posicionamentos dos leitores diante do texto. As respostas aos itens, abertos ou fechados, permitiram aceder ao conjunto de saberes postos em ação pelos jovens leitores, em situação de avaliação.

7 Para garantir o anonimato dos sujeitos colaboradores, cada estudante foi identificado com um código. Foram examinadas as respostas de C1, C3, C4, C5, C8, C9, C10, C11, C12 e C15, correspondentes aos estudantes do liceu, na França. No Brasil, foram analisadas as respostas dos estudantes B1, B2, D1, D2, FA1, GO1, I3, I4, M1 e V1, pertencentes a escolas de Ensino Médio. Na transcrição das respostas, manteve-se a grafia original dos estudantes. Os enunciados das questões e as respostas dos alunos foram traduzidos do francês pelas autoras.

Passemos, então, à análise das respostas do grupo em estudo.

Questão 1: Que característica dos filmes causou indignação no povo de Macondo?

Para responder a essa questão cujo formato solicita uma resposta aberta, o leitor pode, por um processo de identificação, localizar a informação no texto (cf. Anexo 1 da apresentação desta obra): “Ficaram indignados com as imagens vivas...” (linha 3); “já tinham problemas suficientes para chorar pelos dramas representados por seres imaginários” (linha 13). Pela ativação de inferências, é possível, também, construir sentidos para o que se solicita na questão. Nesse caso, a interpretação se apoia em estratégias linguístico-textuais de natureza metonímica e sinestésica presentes no texto, mas validadas pela experiência do leitor com a exibição de obras fílmicas, no cinema: “fixos nas lâmpadas elétricas alimentadas pelo gerador”; “para se acostumarem ao seu incessante tum-tum”; “Ficaram indignados com as imagens vivas”.

Para construir essa interpretação, é preciso inferir que se trata de imagens ligadas à exibição do filme e aos movimentos do projetor. A razão do comportamento das personagens deverá ser relacionada a conhecimentos sobre o funcionamento das obras ficcionais e, também, à experiência de leitura fílmica, ambas de natureza sociocultural.

Examinemos algumas respostas dos estudantes à questão 1:

a característica que um personagem morria em um filme e no outro aparecia vivo novamente e transformado em outro personagem. (V1)

o fato de um personagem que havia morrido em um filme (provocando lágrimas em todos), aparecer vivo em outro só que com outra interpretação, já que ambos personagens foram interpretados pelo mesmo ator. (I3)

O fato de um personagem morto e enterrado em algum filme fazer as pessoas chorarem e de repente reaparecer em outro filme vivo e desempenhando outro papel. (C1)

Foi a morte de um personagem que irritou o povo de Macondo porque o personagem reapareceu vivo no filme seguinte. (C12)

Segundo as instruções de correção do PISA (INEP, 2009) (cf. Anexo 2 na introdução, conforme edição em francês), as quatro respostas seriam avaliadas com o crédito completo (código 2), pois evidenciam a compreensão dos leitores ao reconhecerem a natureza ficcional dos filmes, em que personagens diferentes podem ser interpretados por um mesmo ator.

Em *Pode-se levar a sério o PISA*, Daunay e Bart (2018, p. 133) chamam a atenção para a tradução/formulação do enunciado: em francês, “Dans les films, quel est l’élément qui a mis en colère les gens de Macondo?” (Nos filmes, o que deixou o povo de Macondo com raiva?) E em português: “Que característica dos filmes causou indignação no povo de Macondo?” Os autores questionam o uso da palavra *elemento* na tradução que, em francês, não equivale a *característica* em português, o que poderia provocar percursos interpretativos diferentes de estudantes brasileiros e franceses.

Nas respostas dadas à questão, observa-se que, para alguns leitores, esse conhecimento de ordem pragmática pode dificultar as atividades de interpretação, pela necessidade de integrar saberes ligados a uma dimensão local, de ordem linguística-textual, e a outra, de natureza global. É possível que a concepção de leitura subjacente à

questão se pautar por uma noção de leitura como atividade cognitiva-textual, desvinculada de uma dimensão social-discursiva, como já demonstrado na seção anterior.

Por exemplo, seria dado um crédito parcial (código I) a uma resposta como a de B1:

eles pagarem por cabeça no cinema e depois descobrir que era tudo uma ilusão e que estavam sendo enganados. Mais eles não entendiam que tudo não se passava de um filme fictício. (B1)

Observe-se que B1, assim como outros estudantes, também se ateve a comentar a noção de fraude ou de logro, apontando para uma incapacidade por parte da comunidade de espectadores causada pelo desconhecimento acerca do funcionamento de uma obra ficcional.

Analisemos a resposta dada por D1:

o fato de ser fictícia, e, por ser uma coisa inédita, muitos achavam “coisa de ciganos”, além de mostrar varias cenas e personagens diferentes, confundiam as pessoas. (D1)

Na resposta de D1, é preciso examinar para além da “verdade” ficcional, a fim de se compreender o não dito, ou o que parece ter sido silenciado, com base na expressão “*negócio de ciganos*”. Retirada do romance, a passagem não contempla a construção referencial de “ciganos” como indivíduos que levavam novidades à aldeia, descrita pelo narrador alguns parágrafos antes. Provavelmente, o estudante brasileiro manifesta suas representações construídas em meio a crenças e valores de seu grupo, cuja ideia negativa acerca da comunidade cigana pode ter orientado sua compreensão leitora, demonstrando que um evento de leitura implica conhecimentos de ordem cultural e não somente linguístico-textual.

Vejam os movimentos de compreensão leitora possibilitados pela questão 3.

Questão 3: Ao final do texto, por que o povo de Macondo decidiu não mais voltar ao cinema?

- A. Eles queriam diversão e distração, mas acharam que os filmes eram realistas e deprimentes.
- B. Eles não podiam pagar o preço dos ingressos.
- C. Eles queriam preservar suas emoções para ocasiões da vida real.
- D. Eles buscavam envolvimento emocional, mas acharam os filmes desinteressantes, pouco convincentes e de baixa qualidade.

Na continuidade do movimento interpretativo efetuado na questão 1, o leitor deve buscar a motivação para os atos das pessoas de Macondo, relacionando-os a outras razões, referidas em argumentos presentes no texto (“ficaram indignados...”; “não tolerou esse tipo de fraude”; “acreditaram que tinham sido vítimas de um novo e espetacular negócio de ciganos”⁸).

Para responder à questão do tipo item de múltipla escolha simples, a atividade inferencial precisa ser posta em relação com uma informação presente no texto: “decidiram não mais voltar ao cinema, considerando que já tinham problemas suficientes para chorar pelos dramas representados por seres imaginários.” A questão, que visa avaliar possíveis razões para a atitude tomada pelos habitantes de Macondo, parece partir da premissa da transparência da linguagem, em absoluta desconsideração das dimensões cultural e estética do objeto literário, que extrapola qualquer tentativa de submissão dos sentidos a aspectos meramente factuais.

Cabe assinalar que a alternativa considerada certa (alternativa C – *Eles queriam preservar suas emoções para ocasiões da vida real*), pelo documento que orienta o trabalho de correção

⁸ A respeito do significado atribuído ao vocábulo “ciganos”, na narrativa de Márquez, cf. Bart e Daunay (2018, p. 175).

(INEP, 2009), ultrapassa a informação contida no trecho final do texto, estabelecendo que a decisão de não retornar ao cinema seria decorrente de uma necessidade de preservar as emoções.

Nas questões propostas sobre “Macondo”, confirma-se o equívoco apontado por Bart e Daunay (2018, p. 159) entre o “mundo do texto e do metatexto, entre uma narrativa fictícia e um comentário real”, ou seja, tratar personagens, ações, tempos e espaços da narrativa ficcional como se fossem uma transposição do “real”.

A resolução da questão se sujeita a outras estratégias decorrentes de experiências anteriores dos leitores, dentre elas a da vivência de ordem cultural com o cinema ou o teatro. Assim, na grade de critérios de avaliação dos itens, é absolutamente relevante considerar a dimensão sócio-histórica e cultural dos percursos revelados pelos alunos-leitores, para que não se incorra no risco de valorizar a resposta casuística como a de assinalar uma alternativa com base em eliminação, o que é incompatível com uma concepção interacionista e sociodiscursiva de leitura.

Pelo gabarito oficial da avaliação, metade dos estudantes brasileiros da amostra analisada acertaria a resposta, mas cabe interrogar: que percursos interpretativos teria trilhado a outra metade? Três estudantes assinalaram a letra D, atribuindo aos espectadores um desinteresse pelos filmes. O modo de textualização do enunciado pode ter sido deflagrador da escolha feita por esses três respondentes. Quanto à alternativa A, escolhida por dois estudantes, também o modo como o enunciado é apresentado, com ênfase na expressão circunstancial (“Ao final do texto...”), pode ter induzido à resposta dada (“...os filmes eram realistas e deprimentes”), em acordo com o trecho final do excerto: “(...) chorar pelos dramas representados por seres imaginários.” (cf. Anexo 2 da apresentação deste livro.)

Movimento interpretativo semelhante pode explicar as escolhas dos dois estudantes franceses que assinalaram a alternativa (A) – Eles queriam diversão e distração, mas acharam que os filmes eram realistas e deprimentes.

Antes de tratar os resultados “mediócrs” de vários estudantes em “compreensão do escrito”, como desinteresse, falta de prazer pela leitura ou ainda como decorrência de estrutura familiar e/ou meios socioeconômicos desfavorecidos, tal como apresentado na análise feita pelo documento subsidiado pela OCDE (2011), seria mais adequado e justo averiguar os modos como se formulam os enunciados das questões de interpretação que podem ter repercussões significativas sobre os processos de leitura de estudantes, submetidos à situação de teste.

Examinemos a questão 4 de Macondo, nas versões do instrumento de avaliação aplicado a estudantes no Brasil e na França.

Questão 4: Quem são os “seres imaginários” referidos na última linha do texto?
A. Fantasmas.
B. Invenções circenses.
C. Personagens dos filmes.
D. Atores.

Como no processo de construção dos sentidos efetivado nas questões 1 e 3, o leitor deve ativar conhecimentos ligados à experiência com textos do universo ficcional, além de investir na interpretação do sintagma (“seres imaginários”), relacionando-o a referentes citados anteriormente, ainda que isso ocorra de modo ambíguo, no texto, na versão em português: ora referenciado como *personagem* (“um personagem que morria”), ora como *atores* (“desventuras dos atores”).

Esta ambiguidade pode não ter ocorrido na tradução do espanhol para o francês, em que se preserva a coesão terminológica

(“um personagem morto e enterrado”) e (“desventuras dos personagens”). A escolha dos estudantes brasileiros (30%) pela alternativa (D), em lugar da alternativa (C), correta, assinalada por 40% dos alunos, pode ser explicada pela confluência semântica decorrente da similaridade de ordem pragmática que ocorre entre *personagens* e *atores*.

Além disso, no processo interpretativo, o leitor deverá apoiar-se na ativação de inferências globais, ancoradas em um *frame* construído, provavelmente, em conhecimentos ligados ao cinema, em nossa cultura (cf. metonímias já citadas na análise da questão 1, além de referentes como: “invenções”, “projetava”; “personagem”, “filme”, “plateia”, “pagava dois centavos”, “atores”, “assentos”, “cinema”). Note-se que o referente cinema aparece ao final do parágrafo, contribuindo para que o leitor estabeleça conexão referencial que lhe permita construir os sentidos demandados pela questão. Nesse caso, a elaboração do item parece orientar-se não somente pela noção de leitura ligada a estratégias de localizar e recuperar informações no texto, mas por uma concepção que considera a interação do leitor com a realidade do mundo ficcional, levando em conta o funcionamento do discurso em relação a suas determinações histórico-sociais e ideológicas.

Passemos à análise de algumas das respostas à questão 5.

Questão 5: Você concorda com o julgamento final do povo de Macondo a respeito do cinema? Explique sua resposta comparando sua atitude em relação ao cinema com a deles.

A questão demanda a explicitação de um posicionamento e uma explicação, ou seja, exige uma resposta que apresente a elucidação de um ponto de vista a respeito de uma realidade, ainda que ficcional. Nessa medida, a argumentação é uma atividade discursiva

orientada a convencer leitores e/ou públicos da aceitabilidade de um posicionamento, por meio de estratégias que expõem, justificam e/ou refutam determinada atitude, ainda que do “real ficcional”.

Do ponto de vista de uma abordagem dialógica, compreendemos a argumentação como uma ação sobre o outro, mesmo que seja em uma troca virtual. Reitera-se, portanto, a capacidade agentiva do sujeito leitor e produtor de textos, e ratifica-se a ideia de que o homem se torna sujeito pela relação que estabelece com o outro, relação que se realiza por meio da linguagem (BAKHTIN, 2015). O argumentar permite que se responda a algo, que se polemize com outros enunciados, materializando-se como o “elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184).

Dos 10 leitores brasileiros, seis (6) expressaram sua discordância relativamente ao “julgamento final do povo de Macondo”, apresentando argumentos em apoio à própria tese:

...ao assistir um filme você deve extrair tudo que tem de bom e esquecer o que não foi útil, assim ninguém sofre por dramas que não são reais... (V1)

...o povo de Macondo apresentou indignação com o principal objetivo do cinema, que é fazer com que nos despreocupemos com os tantos problemas de nosso dia a dia e tentemos nos distrair um pouco com histórias fantasiosas... (I3)

As razões apresentadas para a não concordância com a atitude da população de Macondo apoiam-se no argumento de que a obra ficcional não pode ser lida como algo da vivência “real”, conforme argumentou um dos estudantes brasileiros: “os dramas representados nos filmes são apenas uma releitura da realidade de algumas pessoas” (M1).

Também quatro (4) estudantes franceses discordaram da atitude das pessoas de Macondo, apresentando argumentos semelhantes:

... já que são apenas filmes claro que eles podem ter se surpreendido quando lhes explicamos que o cinema era apenas uma máquina de ilusão ... (C12)

A segunda parte da pergunta aciona outra atitude discursiva, a explicação. Por meio da asserção explicativa, como no excerto grifado, retirado da resposta de M1 – “O julgamento do povo de Macondo, em minha concepção como cidadã do século XXI, não foi correto, pois, às vezes, os dramas representados nos filmes são apenas uma releitura da realidade...”, o sujeito constrói seu posicionamento argumentativo, justificando e confrontando as próprias razões com as da população de Macondo.

Interessante observar que, indiferentemente dos que concordaram ou discordaram com as reações dos habitantes da cidade com relação ao cinema, alguns se valeram de argumentos perpassados pela relação de alteridade, projetando-se no outro para compreender os motivos que podem ter levado as pessoas a agirem como agiram:

... o povo de Macondo não tem esse conhecimento que os personagens e os filmes não são reais e acabam sofrendo por isso. (V1)

... eles não estão acostumados ao contrário de mim que conheceu tudo isso desde muito jovem então obviamente não temos as mesmas reações e opiniões. (C1)

Pelo modo como são expostas as razões, é possível apreender manifestações de solidariedade e compreensão pela atitude do outro: “... pessoalmente gosto muito de filmes de drama mas talvez eles não gostem porque já choram bastante na própria vida (segundo o texto) ...” (C4).

Vista como uma atividade interativa, a leitura, em especial a leitura do texto literário, implica ir além da extração de informações de um texto ou de simples atribuição de sentidos a cargo de um leitor proficiente. A questão 5, por sua natureza discursiva, ainda que direcionada – a exemplo das atividades escolarizadas em torno de

textos ficcionais –, parece romper com o previsto no quesito *aspectos*, definido pelo Marco Referencial (2012), apresentado na seção 3 deste capítulo. O evento de leitura possibilitado pelo instrumento aplicado permitiu flagrar o processo de interação com o(s) outro(s) – personagem(ns) cuja emoção é trazida à vivência do leitor por meio da confrontação e/ou da identificação.

Nessa questão 5, a concordância ou não com a atitude do outro parece menos importante. O que se afigura como mais significativa é a condição enunciativa instaurada pela própria questão discursiva que possibilita ao leitor – ainda que em situação de teste – entrar em interação com o outro por meio da linguagem. Considerando que a palavra é orientada para o interlocutor, existe um “horizonte social típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos; isto é, para um contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, das nossas leis (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205)”.

Esse movimento responsivo reitera a natureza polifônica de toda argumentação e, principalmente, a realidade dialógica entre um argumento e seu contra-argumento. Embora possibilite uma abertura à opinião pessoal do aluno (subjetividade) e ao exercício argumentativo sobre um fato/uma atitude (alteridade), o evento de leitura peculiar ao teste corre o risco de suscitar somente uma breve descrição de ocorrências não argumentativas, contrariando a atividade esperada de defesa de uma tese, de um ponto de vista. Nessa medida, reitera-se a natureza bilateral da palavra, uma vez que “é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205).

A comparação requerida no enunciado da questão 5 implica partir de duas referências: a atitude pessoal-afetiva e o contexto social. Nem os códigos para avaliar, nem as explicações oferecidas

pelos documentos (INEP, 2011) recobrem as possibilidades do percurso argumentativo a ser agenciado pelo leitor (ponto de vista + argumento + conclusão). As indicações que oferecem contêm só um momento do universo argumentativo usualmente precedido pela afirmação ou negação. Em nenhum caso, permite-se que essas afirmações e negações sejam consideradas como pontos de vista que, de fato, são. Além de partir do princípio de que a maioria dos jovens de 15 anos tem experiência com o cinema (OCDE, 2012, p. 47), o documento reitera o tratamento equivocado de duas realidades, desconsiderando ainda as habilidades linguísticas e textuais demonstradas pelos estudantes, o que aponta para a inconsistência do instrumento.

PALAVRAS FINAIS

O percurso retórico deste texto considerou, em um primeiro momento, as reflexões de estudos e pesquisas, nas áreas de Educação e Linguística que chamam a atenção para o controle do Estado sobre a educação ou reiteram a validade da mensuração para a proposição de políticas públicas dos países participantes.

Na sequência, examinamos as visões de letramento subjacentes aos documentos orientadores da prova do PISA, bem como às questões de interpretação em torno do texto Macondo. Confrontando esses materiais, identificamos uma contradição na compreensão do conceito de leitura materializado no distanciamento entre o que anunciam os documentos parametrizadores e relatórios de resultados do PISA e as orientações dadas aos avaliadores pela grade de correções. De fato, a grade ratifica uma concepção de leitura cujo foco privilegia a dimensão cognitiva, por meio de estratégias de localização e recuperação de informações, próxima a uma visão

de leitura como decodificação. Aliás, como já sinalizamos, nos estudos sobre letramento, o aspecto cognitivo da leitura é de ordem sociocultural e não psicológica.

As análises abalizam as seguintes conclusões: o Marco Referencial (2012, p. 24) se limita à descrição de mecanismos de localização e recuperação de informações no excerto do texto “Macondo”, desconsiderando: i) as próprias condições de produção e compreensão leitora; ii) as condições sócio-históricas de construção de sentidos; iii) os posicionamentos enunciativos estabelecidos na situação de teste; iv) os modos de circulação dos gêneros e as realidades discursivas que constroem e v) as experiências socioculturais dos sujeitos.

Diante dessas considerações, cabe indagar a validade de uma avaliação que, tomando como base parâmetros generalizantes e descolados das condições sócio-históricas, busca impor “uma racionalidade cognitivo-instrumental” (SANTOS, 2000), ao mesmo tempo que desconhece que cada país deve construir, de forma autônoma, seus instrumentos de avaliação não necessariamente atrelados a sistemas de produção de economias globalizantes, chancelados por discursos submetidos à lógica do mercado, em que a lucratividade não abre espaço para uma visão de “conhecimento-emancipação”, construída por um sujeito capaz de (re)agir, por meio da linguagem, em práticas sociais diversas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34, 2015.
- BART, Daniel; DAUNAY, Bertrand. **Pode-se levar a sério o PISA? O tratamento literário em uma avaliação internacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.
- BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CARVALHO, Luís Miguel. Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação: o caso do programa internacional de avaliação de estudantes. **Educ. Soc.** [online], v. 37, n. 136, p. 669-683, 2016.
- FONSECA, Eliane G. da Silva; LOPES, Maria Angela P. T.; RODRIGUES, Daniella L. D. I. Textes, lectures et lecteurs : que révèlent les interprétations de “Macondo” dans le test du Pisa au Brésil et en France? **Éducation comparée**, v. 24-25, p. 179-202, 2020.
- INEP. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros/OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)**. Brasil: Itens liberados de leitura. 2009. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2009/brasil_relatorio_nacional_PISA_2009.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)**. Brasil: 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: 29 jul. 2019.

INEP. **Programa Internacional de Avaliação PISA: resultados nacionais PISA 2009**. Brasília, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2009/brasil_relatorio_nacional_PISA_2009.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p.15-61.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G.; PAULA, Orlando de. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 34-46, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n1p34>. Acesso em: 14 ago. 2019.

MARIN, Brigitte; MORIN, Marie-France. Présentation. In: MARIN, Brigitte; MORIN, Marie-France (org.). **Litéracies scolaires**. Le français aujourd'hui, n. 190, septembre 2015.

MORAIS, Márcia Marques de; GUIMARÃES, Raquel Beatriz Junqueira. Ler ou não ler: eis a questão da literatura na educação básica. In: OLIVEIRA, A. R.; ASSIS, J. A.; GUIMARÃES, R. B. J. (org.). **Leitura e escrita na educação básica e no ensino superior: pesquisa, formação e atuação de professores**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2016, p. 225-242. *E-book*.

OCDE. **Le cadre d'évaluation de PISA 2009: les competences clés**

en compréhension de l'écrit, en mathématiques clés et en sciences. PISA, Éditions OCDE, 2012.

OCDE. **Résultats du PISA 2009: les clés de la réussite des établissements d'enseignement: ressources, politiques et pratiques (volume iv)**. PISA, Éditions OCDE, 2011. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264091573-fr.pdf?>. Acesso em: 29 jul. 2019.

ORLANDI, Eni P. Dispositivo de análise. In: ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2015.

SANTOS, Boaventura de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, José Francisco; CANDIAN, Juliana Frizzoni. O efeito da escola básica brasileira: as evidências do PISA e do SAEB. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 2, n. 4, p. 163-181, dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1522>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, n. 16, p. 9-17, jul. 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. Letramento. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. C. (org.) **Glossário Ceale de termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. p. 229-231. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 16 jun. 2019.

SOARES, Sergei S. D.; NASCIMENTO, Paulo A. M. Evolução do desempenho cognitivo dos jovens brasileiros no PISA. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 68-87, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/06.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

STREET, Brian; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas e

eventos de Letramento. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. C. (org.) **Glossário Ceale de termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. p. 258. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 16 jun. 2019.

VILLANI, Marialuisa; OLIVEIRA, Dalila A. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684893>. Acesso em: 25 jul. 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin N. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ed. 34, 2017.

O OLHAR DE PROFESSORES BRASILEIROS E FRANCESES SOBRE O PISA: CONVERGÊNCIAS E DIFERENÇAS¹

VIVIANE RAPOSO PIMENTA

SIBELY OLIVEIRA SILVA

¹ Este capítulo é uma versão revista e atualizada de Pimenta e Silva (2020), artigo publicado em francês na revista *Éducation Comparée*, editada pela Association Francophone d'Éducation Comparée (<http://web.mediateam.fr/afec/>).

1 À GUIA DE INTRODUÇÃO

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é considerado um dos mais importantes dispositivos de avaliação dos sistemas escolares e, como tal, constitui-se como o principal mecanismo de regulação das políticas públicas educacionais em diversos países (BERÉNYI; NEUMANN, 2009). Hoje em dia, o PISA encontra-se, pois, em uma posição de referência em matéria de avaliação internacional de estudantes (BART; DAUNAY, 2016, p. 17).

Os resultados desse Programa são amplamente divulgados pela mídia e veiculados por discursos políticos, geralmente sem grande cautela quanto ao seu campo de validade ou aos seus limites metodológicos. Esse tipo de discurso pode, então, chegar às escolas, sob a influência dessas duas fontes. Sem um verdadeiro debate ou questionamento, trata-se, neste caso, frequentemente de se tentar apontar a causa que poderia explicar os resultados considerados alarmantes ou ruins, ao invés de considerá-los sob a perspectiva dos princípios e das orientações de tal avaliação internacional.

Neste contexto, os professores, pouco informados sobre o PISA, apenas pela mídia alarmista e pelo discurso político sobre desempenho e classificações, são muitas vezes levados a questionar suas práticas de ensino e a buscar respostas, tornando-se, por vezes, sujeitos à autoavaliação e a um sentimento de culpa, devido à repercussão negativa dos resultados do teste internacional.

Dada esta posição de referência ocupada pelo PISA, no campo das comparações internacionais, pensamos, à luz de Assis (2018), que é particularmente importante analisar o discurso desse dispositivo e “mostrar as suas inconsistências, as suas contradições e até as suas ciladas, regularmente ignoradas pela mídia e pelo discurso político

que aderem francamente ao discurso desse programa de avaliação” (ASSIS, 2018, p. 185). A autora destaca, portanto, que, no que diz respeito ao Brasil, os resultados dos alunos brasileiros no PISA são amplamente explorados por interesses políticos e midiáticos.

É neste contexto que situamos o interesse de uma investigação sobre o discurso dos professores de língua portuguesa, no Brasil, e dos professores de língua francesa, na França, em relação ao PISA: parece-nos de fato útil compreender como determinados professores entrevistados, nesses dois países, posicionam-se, no seu discurso, sobre este programa de avaliação, que visa avaliar diferentes realidades sócio-históricas por meio de um teste padronizado.

Compreender os pontos de vista desses professores, como aqui propomos, implica discernir a posição ocupada por esses sujeitos (professores entrevistados de ambos os países), em um campo de discussão, bem como os valores que eles defendem (consciente ou inconscientemente) (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012), tendo em vista o objeto da discussão, nomeadamente o PISA. No entanto, considerando que o próprio olhar é “um olhar” sempre enviesado, uma vez que o discurso mobiliza formas que marcam a sua relação com o seu “exterior”, não temos a pretensão de apresentar ou identificar “o” sentido único destes pontos de vista.

Nossa intenção aqui não será, portanto, tirar conclusões gerais sobre a posição dos professores, nos dois países, sobre o PISA, especialmente porque a amostra do nosso estudo não tem pretensão à representatividade. Acreditamos, entretanto, que pode ser interessante descrever as visões dos professores entrevistados para ampliar as perspectivas dos debates sobre o PISA.

A nosso ver, compreender melhor o posicionamento, nos seus discursos, de alguns professores no Brasil e na França, de fato, poderia permitir uma melhor compreensão do lugar que o PISA ocupa nas

escolas brasileiras e francesas. Esse esclarecimento permitiria, então, questionar, seguindo Dickel (2010), de que forma um programa como o PISA pode contribuir para o debate entre pesquisadores e profissionais da educação sobre o que se ensina e se aprende na escola. Como os resultados educacionais dos diversos países participantes são avaliados segundo uma abordagem padronizada, conhecer o lugar que o PISA realmente ocupa nas discussões e nos intercâmbios dentro das escolas nos parece necessário para enriquecer as reflexões e trabalhar na construção de um debate menos unívoco e mais plural sobre esse Programa.

É com base nesse pressuposto que analisaremos, neste trabalho, os pontos de vista de 19 professores de língua portuguesa do Brasil e 14 professores de língua francesa da França sobre o PISA, entrevistados no âmbito da pesquisa franco-brasileira que compõe esta obra, e de acordo com os métodos estabelecidos no seu texto de apresentação. Orientando-nos por uma perspectiva discursivo-dialógica (BENDINELLI, 2011), buscaremos descrever as convergências e diferenças das posições dos professores entrevistados sobre o PISA, visto que elas também nos permitem compreender, em certa medida, os discursos sobre o ensino nesses dois países que, embora vivenciem realidades históricas e culturais diferentes, submetem seus alunos a um programa de avaliação idêntico.

2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O DISCURSO POLÍTICO E MIDIÁTICO EM RELAÇÃO AO PISA

No prefácio do livro de Bart e Daunay (2018) intitulado *Pode-se levar a sério o PISA?*, Bronckart (2018, p. 10) concorda com os autores que questionam a natureza científica do discurso sobre o PISA. Para Bronckart,

[...] o PISA tal como se apresenta e como divulga e comenta os resultados que obtém, tem pouca utilidade científica e nenhuma utilidade didática, na medida em que, repetindo clichês pedagógicos tradicionais e discursos de evidência, efetivamente fecha a porta para qualquer debate científico real e qualquer reflexão séria sobre os dispositivos didáticos que devem ser colocados em prática para aumentar a eficiência do ensino. (BRONCKART, 2018, p. 12)

Assim, Bronckart responde à questão colocada por Bart e Daunay (2018) em seu título, com um *não* e um *sim*: *não*, o PISA não pode ser levado a sério do ponto de vista didático e científico, mas *sim*, é preciso levar a sério este Programa e suas principais implicações sociopolíticas, o que pressupõe um importante trabalho crítico e mesmo polêmico para o qual o livro nos convida.

Para Bart e Daunay (2016), o funcionamento geral do discurso do PISA produz um efeito de imposição e não de diálogo científico. De acordo com os autores (*Ibid.*, p. 16-17):

se o PISA destina uma parte dos dados de avaliação à pesquisa, sua vocação primeira é, no entanto, ser uma ferramenta para a condução de políticas públicas: como deixa claro a OCDE, a avaliação do “PISA está a serviço da ação pública, ela tem o dever de descrever os resultados para esclarecer as decisões políticas, mas também de lhes fornecer informações que lhes permitam aprimorá-los” (OECD, 2012a, p. 142). Os relatórios publicados pela OCDE comportam, portanto, séries de pistas de ação que deveriam ser formas de aprimoramento do funcionamento dos sistemas escolares para os Estados (por exemplo, sobre formação e recrutamento de professores, apoio a alunos com dificuldades, práticas de repetência). (BART; DAUNAY, 2016, p. 16-17; tradução nossa)

Bart e Daunay (*Ibid.*) também destacam que as modalidades de implementação dos resultados e propostas do PISA, no debate público, variam de acordo com o período e o país. Por exemplo, a publicação dos resultados obtidos por alunos alemães no primeiro teste do PISA, em 2000, naquela época, abaixo da média dos alunos dos países da OCDE, “que gerou uma reação muito forte, especialmente no mundo político e da mídia alemã: o ‘PISA-Schock’ (JAHNKE, 2007, p. 305-320 *passim*)” (BART; DAUNAY, 2016, p. 17).

Na França, Mons e Pons (2013) e Pons (2016, 2017) afirmam que o aumento do número de discursos sobre o PISA no país não significa necessariamente que este Programa tenha efeito ou influência nas políticas públicas de educação. Seu trabalho mostra que, se os debates franceses sobre o PISA se intensificaram desde 2001, isso recentemente levou a uma “banalização” do PISA e a uma menor atenção às suas análises estatísticas. Assim, para esses autores, medir os efeitos do PISA requer um conhecimento profundo de dinâmicas em longo prazo das políticas educacionais e seu contexto, bem como de ferramentas conceituais e teóricas que possibilitem levar em conta as mudanças em diferentes níveis políticos e a variedade de métodos de trabalho nos sistemas educacionais.

No que se refere ao cenário brasileiro, os resultados alcançados pelos jovens no âmbito do PISA 2015 foram comentados de forma alarmante nos *sites* de revistas e jornais do país, como *Globo*,² *Época*,³ *Estadão*,⁴ entre outros, sob o rótulo de “tragédia” e “fracasso

2 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/resultados-dopisa-sao-uma-tragedia-dizministrodaeducacao-20598718>. Acesso em: 30 mar. 2022.

3 Disponível em: <https://html//epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/12/mendonca-filho-pisa-mostra-o-fracasso-retumbante-da-nossa-educacao>. Acesso em: 30 mar. 2022.

4 Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,tragedia-diz-ministro-da-educacao-sobre-resultados-do-brasil-no-pisa,10000092856>. Acesso em: 30 mar. 2022.

retumbante”. Já o então ministro da Educação, Mendonça Filho, chamou os resultados de “uma tragédia para o futuro dos jovens brasileiros”, segundo o *site* do Ministério da Educação.⁵

Muitas pesquisas mostraram interesse nos efeitos sobre as escolas e sobre os professores desses novos métodos de condução das políticas escolares, que se utilizam de mecanismos de avaliação como o PISA. Verdière (2011, p. 62) sublinha, assim, que os professores estão “menos convencidos, por um lado, da legitimidade desses vários indicadores de avaliação e, por outro lado, dos seus interesses em matéria de apoio ao trabalho” (tradução nossa). Para Bart e Daunay (2016), não é fácil saber se os resultados do PISA orientam as políticas públicas ou se são usados essencialmente para justificar decisões preexistentes. A verdade é que o PISA parece gozar de reconhecimento internacional, o que, a nosso ver, não o exime de uma análise crítica.

3 A ABORDAGEM DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, descrevemos,⁶ de forma comparativa, os pontos de vista sobre o PISA dos professores de língua portuguesa, no Brasil, e dos professores de língua francesa, na França, que participaram da nossa pesquisa coletiva.

Para tal, analisamos um *corpus* de entrevistas realizadas em ambos os países, centrando-nos no quinto tópico do protocolo de entrevistas sobre as características gerais do Programa (ver Anexo 3 do texto de apresentação do livro) e, mais especificamente, nas seguintes questões: (i) que conhecimentos têm os professores sobre o

5 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741>. Acesso em: 30 mar. 2022.

6 Remetemos o leitor à apresentação do livro, que esclarece os procedimentos de coleta de dados de que origina este trabalho.

PISA? (ii) a atividade de leitura e os critérios de correção estabelecidos pelo PISA para a unidade “Macondo” permitem propor um cenário para o ensino da leitura/compreensão na Educação Básica? (iii) tendo em vista as aulas de português/francês que você ministra ou conhece, a que atribui os resultados ruins do Brasil/França no teste de compreensão de leitura do PISA?

O nosso interesse sobre essas questões advém, como indicamos, do nosso objetivo de descrever a posição desses professores em relação ao PISA e o lugar que este Programa ocupa efetivamente nos debates no seio da escola. Este objetivo parece-nos crucial, tendo em conta a “relevância” constantemente invocada do Programa, num contexto de globalização das políticas educacionais, e o próprio fato de, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Investigação Educacional Anísio Teixeira (INEP⁷), o PISA pretender fornecer indicadores que contribuam para o debate sobre a qualidade da educação nos países participantes, bem como permitir a comparação do desempenho dos estudantes e do ambiente de aprendizagem entre os diferentes países.

O nosso método de análise comparativa dos dados textuais brasileiros e franceses será essencialmente coerente com a abordagem qualitativa (FLICK, 2009; YIN, 2016), adotada nesta investigação. Tal abordagem, como assinala Flick (2009), implica uma postura interpretativa do pesquisador, que procura compreender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. Com esse objetivo, buscamos pistas linguístico-textuais e discursivas nos dados examinados (a transcrição das entrevistas), a fim de identificar os pontos de vista desses professores. Visando a uma compreensão e análise mais ampla e detalhada dos dados, nós nos

7 No Brasil, trata-se de uma importante autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

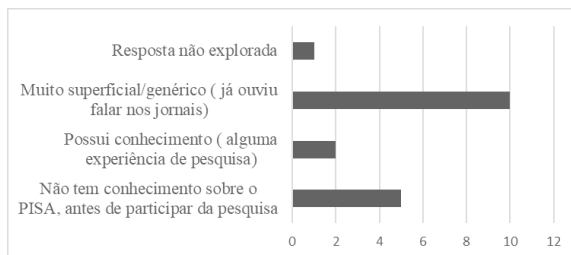
apoiaremos, igualmente, no tratamento de alguns dados quantitativos. Alguns resultados quantitativos poderão, assim, complementar a análise discursivo-dialógica acerca do posicionamento dos professores entrevistados sobre o PISA.

4 O QUE OS PROFESSORES BRASILEIROS E FRANCESES ENTREVISTADOS DIZEM SOBRE O PISA?

Começemos por uma questão colocada por Dickel (2010), que nos parece refletir nos dados examinados: até que ponto um programa como o PISA poderia contribuir para o debate entre pesquisadores e profissionais da educação sobre o que é ensinado e aprendido na escola? Como sabemos, esta é uma questão aberta ao debate, longe de obter uma resposta consensual e fechada, como sugerem os resultados seguintes.

Quando os professores brasileiros e franceses foram questionados sobre os seus conhecimentos em relação ao PISA, as respostas revelaram posições convergentes. Isso é o que mostram os Gráficos 1 e 2 abaixo:

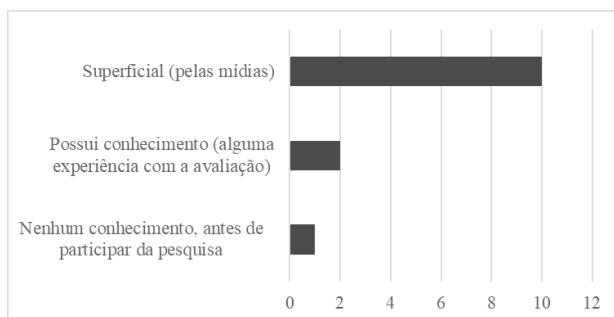
Gráfico 1 – Conhecimento dos professores brasileiros entrevistados⁸ sobre o Pisa



Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa com professores brasileiros.

⁸ Uma das entrevistas com professores brasileiros não contemplou a pergunta, por isso, somente 18 respostas foram consideradas.

Gráfico 2 – Conhecimento dos professores franceses entrevistados⁹ sobre o Pisa



Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa com professores franceses.

Observamos que, de um total de 31 respostas à pergunta, apenas 2 professores brasileiros e 2 franceses afirmaram ter algum conhecimento acerca do PISA. Outra convergência pode ser notada: 10 professores brasileiros e 10 franceses afirmaram ter conhecimentos muito superficiais e genéricos sobre a avaliação, que disseram ter adquirido dos meios de comunicação midiáticos (especialmente dos jornais). Além disso, 5 professores brasileiros e 1 professor francês afirmaram que não tinham conhecimento do Programa, antes de participarem de nossa pesquisa.

Embora a amostra de dados aqui apresentada não permita uma generalização, esses resultados tendem a mostrar, em certa medida, uma proximidade em termos do lugar ocupado pelo PISA nas escolas onde os professores brasileiros e franceses entrevistados trabalham: após cerca de vinte anos de existência, o Programa parece ter uma posição periférica ou menor nas escolas de ambos os países, pois, segundo as respostas obtidas, o PISA não aparece como um centro de grande interesse para tais instituições. Provavelmente, em

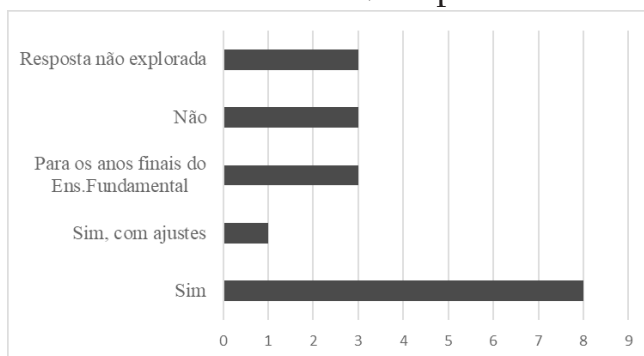
⁹ Uma das entrevistas com professores franceses também não abordou a pergunta, somente 13 respostas foram consideradas.

função de o Programa não ocupar uma centralidade na agenda de discussão dos próprios sistemas educacionais, em tais países, haja vista que, se os organismos de Governo e de Estado colocassem o assunto como foco de discussão, possivelmente, os professores se envolveriam com as questões atinentes ao Programa.

Esses dados remetem-nos à questão sublinhada no início desta seção, isto é, dada a distância, ou melhor, a lacuna existente entre as escolas e o PISA, há ainda um longo caminho a se percorrer antes de se considerar que esse Programa possa favorecer uma discussão sobre o que é ensinado e aprendido nas escolas.

No que diz respeito às opiniões dos professores entrevistados sobre a atividade de leitura e os critérios de correção estabelecidos pelo PISA para a unidade “Macondo”, e sobre a possibilidade de utilizá-los, visando-se a propor um cenário para o ensino da leitura/compreensão na Educação Básica, existem claras divergências de posição. Vejamos o que os dados abaixo mostram.

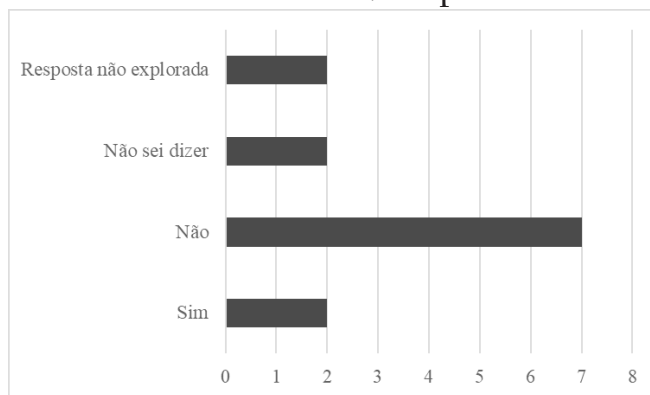
Gráfico 3 – Opiniões de professores brasileiros¹⁰ sobre a possibilidade de utilizar “Macondo” para construir um cenário de ensino de leitura/compreensão



Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa com professores brasileiros.

¹⁰ Uma das entrevistas com professores brasileiros não contemplou a pergunta, somente 18 respostas foram consideradas.

Gráfico 4 – Opiniões dos professores franceses¹¹ sobre a possibilidade de utilizar “Macondo” para construir um cenário de ensino de leitura/compreensão



Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa com professores franceses.

Enquanto 8 das 18 respostas dos professores brasileiros analisadas consideraram que “sim”, a atividade de leitura e os critérios de correção estabelecidos pelo PISA para a unidade ‘Macondo’ permitem um cenário de leitura/compreensão”, apenas 2 das 13 respostas analisadas dos professores franceses foram positivas para esta pergunta.

Essa divergência manifesta-se ainda no fato de apenas 3 professores brasileiros terem respondido negativamente à pergunta, em oposição a 7 professores franceses, ou seja, mais da metade dos franceses entrevistados.

Essas diferenças de opinião relativamente à possibilidade de se estabelecer um cenário de ensino de leitura baseado na abordagem implementada pelo PISA, na unidade “Macondo”, podem ser vistas ainda mais claramente nos Quadros 1 e 2 abaixo. Esses quadros

¹¹ Uma das entrevistas com professores franceses também não abordou a pergunta. Somente 13 respostas foram analisadas.

apresentam alguns excertos das entrevistas desses professores e destinam-se a ilustrar, de uma forma sintética, os pontos de vista dos entrevistados.

Quadro 1 – Opiniões de professores brasileiros sobre o uso de “Macondo” para desenvolver um cenário de ensino de leitura/compreensão

<p>“não... não... por tudo que eu disse... porque apresenta é... um... um excerto... pra/prá um gênero que é o de fruição... por não apresentar... já que apresentou um excerto... é/é... não apresenta o contexto... não... as/as questões não estão envolvidas com a leitura propriamente dita ou só com a compreensão a leitura considerando que aquele texto é uma produção humana... é uma produção histórica... é uma produção cultural... né?” (B01’).</p>
<p>“nossa eu acho que sim e muito... acho que ele tem uma característica interessante assim... porque ele aborda a avaliação na... em de de várias formas né?... a avaliação quando... a própria avaliação do professor do texto do aluno e do professor em relação a sua própria avaliação... né?... no seu próprio critério valorativo de avaliação dentro do que que você acha adequado inadequado... então nesse sentindo eu acho que ele... é um teste que permite perceber bem o cenário da prática de leitura da educação básica...” (B06).</p>
<p>“ não... [...] Cem anos de solidão o texto é muito complexo o texto como um todo o livro inteiro já é muito complexo você pegar um trecho dele aí é que o negócio piora [...] eu prefiro muito mais trabalhar com Guimarães Rosa porque existe um trabalho ali é... pontual um trabalho da linguagem é uma invenção linguística que aquele moço faz né ((riu)) que o Guimarães faz...” (B18).</p>
<p>“infelizmente nossos alunos eles... eh tem dificuldade em escrever... interpretar... e isso tudo em relação a leitura... com certeza...” (B03).</p>
<p>“com o mesmo texto... com as mesmas questões... mas com os ajustes” (B16).</p>

Fonte: Dados extraídos das entrevistas com professores brasileiros

Quadro 2 – Opiniões de professores franceses sobre a utilização de “Macondo” para desenvolver um cenário de ensino de leitura/compreensão

<p>“é um exercício muito específico para mim. [...] aprender e compreender texto para mim pode recobrir tantas práticas diferentes que... ou seja... um exercício como este é simplesmente uma ligação... portanto o que acho interessante é mais a correção do que o próprio exercício...” (F01). (Tradução nossa).</p>
<p>“ah sim [risos] não... penso que... não... estou pensando um pouco... penso que... de fato...é realmente... é mesmo caricatural... é uma caricatura do que... do que se pratica às vezes hein... nos manuais escolares por exemplo” ... (F02). (Tradução nossa).</p>
<p>“hoje temos a recomendação... já há vários anos com os inspetores... de dar um texto completamente em branco [...] não há nenhuma pergunta que deve guiar a compreensão do aluno... (F03). (Tradução nossa).</p>
<p>“oh não... não... não me parece... bem... de qualquer forma... bem...para compreender um texto literário em particular que requer interpretação eu penso numa forma de apropriação hum... este tipo de codificação parece-me um pouco inadequado em si mesmo”... (F05). (Tradução nossa).</p>
<p>“bem... não...não... não... não... não... e você vê que eles dizem mas... enfim... “o seu potencial e a sua participação ativa na sociedade” [...] para além do fato de não terem compreendido uma discrepância porque existe uma distância entre a realidade e a ficção... para mim não existe “potencial ou participação ativa na sociedade” ... (F07). (Tradução nossa).</p>
<p>“[...] ao nível de... digo... o tipo de texto...o tipo de pergunta... não vejo quaisquer fraturas com o que fazemos... por isso... bem... está completamente em continuidade... por isso não me choca”... (F14). (Tradução nossa).</p>

Fonte: Dados extraídos das entrevistas com professores franceses

Com base no Quadro 1, é possível dizer que o posicionamento dos professores brasileiros entrevistados abrange principalmente dois discursos: (i) o PISA permite ao professor (re)definir as suas práticas de ensino da leitura, uma vez que permite, por um lado, fazer um diagnóstico sobre o trabalho do professor, sinalizando se

este está na direção certa, em função dos resultados dos alunos, e, por outro lado, mostrar as habilidades não dominadas pelos alunos. Pode-se considerar que esta posição é a de uma adesão relativamente “subordinada”, sem um olhar crítico, tanto para a unidade “Macondo” como para os seus critérios de correção; (ii) o professor culpabiliza o aluno pela sua incapacidade de ler, notadamente repetindo o discurso clássico, bem conhecido, da sua falta de hábito de ler, da sua falta de motivação, da sua não preparação para a avaliação, etc.

No que diz respeito à primeira posição mencionada, é importante salientar que, no Brasil, e particularmente no Estado de Minas Gerais, onde se realizou a maioria das entrevistas, tem havido um forte investimento da Secretaria de Estado de Educação, desde os anos 2000, na política de avaliações externas em larga escala (ex. PROEB¹²), destinada a avaliar os estudantes (do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental¹³ e do 3º ano do Ensino Médio¹⁴) da rede pública de ensino.

Assim, sendo “o sujeito do discurso polifônico e, em parte, sobredeterminado” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2009, p. 458), uma vez que é histórico, podemos ver um posicionamento claramente refratado pelo discurso de instâncias legitimadoras (notadamente governamentais), nas palavras dos professores brasileiros que atribuem valor ao PISA como instrumento de diagnóstico para a (re)orientação das práticas de ensino da leitura. As escolas da rede pública de ensino, em Minas Gerais, vivem, desse modo, sob a premente atmosfera de um contexto de avaliação governamental.

12 Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica no Brasil.

13 O que corresponde, respectivamente, ao último ano do Ensino Primário e ao ano final do *Collège*, na França.

14 Equivalente ao término do Ensino Médio na França.

Nesse sentido, é necessário sublinhar que alguns dos discursos de professores brasileiros citados no Quadro 1 se aproximam dos discursos dessas instituições de legitimação, para justificar o desenvolvimento de tais avaliações. Vemos, assim, a emergência de interdiscursos inscritos na formação discursiva dominante de instâncias políticas e governamentais, a qual, pode-se presumir, regula os dizeres dos professores. Citamos, por exemplo, B12:

você tem um termômetro de quais são as habilidades ao menos... né? que você ainda precisa de trabalhar com esses alunos pra que eles consigam alcançar essa compreensão... então eu acho que eh que sim... né? testes como esses ajudam né? a identificar onde estão as habilidades que ainda não foram completamente desenvolvidas e trabalhadas com esses alunos... no que tange à questão da leitura (...) (B12).

Nos comentários de B12, podemos identificar, por um lado, um grau de familiaridade com a avaliação externa, dado que este tipo de teste é visto como um “termômetro” para medir o desempenho dos alunos em relação à competência em leitura, e, por outro lado, a presença de um interdiscurso que reitera o objetivo que orienta a política de avaliações externas no país, ou seja, o caráter diagnóstico dessas avaliações.

Esse posicionamento de alguns professores em relação ao PISA merece uma atenção especial. Lembramos que a maioria deles afirma ter conhecimentos muito genéricos sobre o Programa, adquiridos por meio dos veículos de comunicação. Ora, esse conhecimento limitado, associado a uma posição de adesão ao PISA, reforça a nossa análise de que o ponto de vista expresso está intimamente ligado ao discurso de legitimação dominante, o das mídias e das instituições governamentais.

Pode-se dizer que, em função da heterogeneidade enunciativa (no quadro da “heterogeneidade constitutiva” de Authier-Revuz, 1982), a presença do “Outro” como instância reguladora é visível nesses discursos, que se referem a outros, mesmo que não sejam explicitamente mencionados nas palavras de tais professores.

Sobre a questão do PISA ser um instrumento para se propor um cenário para o ensino da leitura/compreensão na Educação Básica, observamos igualmente, de maneira menos frequente, o discurso de um pequeno número de professores brasileiros que se posiciona de maneira mais crítica em relação ao teste, afirmando notadamente que ele mereceria alguns ajustes.

Quando surgem, essas críticas referem-se a: (i) o fato de o texto utilizado no teste ser um excerto apresentado de uma forma descontextualizada, o que se constituiria, assim, como um obstáculo à construção dos significados, para além da sua complexidade; (ii) a escolha do texto e do autor com, neste caso, uma crítica e uma reserva, por meio das quais o professor alega que o seu material didático não contém obras do autor de *Cem Anos de Solidão* - o que levanta a questão do peso dos fatores socioculturais na avaliação; (iii) questões do teste (o professor afirma que essas questões não abordam aspectos relevantes para a leitura).

Enquanto a maioria dos professores brasileiros entrevistados é reservada para se posicionar de maneira crítica em relação à unidade “Macondo” e aos critérios de correção utilizados pelo PISA, o Quadro 2, dedicado ao discurso dos professores franceses entrevistados, mostra que estes últimos adotam uma posição mais crítica, com um discurso fortemente contrário e reativo em relação ao PISA e ao que este representa em termos de aprendizagem e avaliação. Fazendo

um esforço interpretativo, podemos ver, de um modo geral, um posicionamento de “insubordinação” em relação ao teste e ao que este manifesta em termos de políticas educacionais.¹⁵

Esse discurso é até mesmo caracterizado por um tom, por vezes, irônico. As críticas mais incisivas dizem respeito: (i) ao fato de os critérios da avaliação serem estandarizados, sendo, ao mesmo tempo, contrários ao que se espera em termos de compreensão da leitura; (ii) ao fato de as questões da unidade “Macondo” serem, segundo alguns professores, superficiais, pois eles não exigem um alto nível de reflexão e não contribuem em termos de formação para a participação ativa na sociedade; (iii) ao fato de o fator sociocultural não ser considerado; (iv) ao guia de correção.

Para ilustrar a posição da maioria dos professores franceses entrevistados em relação à ideia de se utilizar a abordagem do PISA para construir um ensino da leitura, podemos citar F02:

“ah sim [risos] não... penso que... não... estou pensando um pouco... penso que... de fato...é realmente... é mesmo caricatural... é uma caricatura do que ... do que se pratica às vezes hein... nos manuais escolares por exemplo... a forma como pensamos poder avaliar a compreensão... mas isso em nada ajuda em termos de aprendizagem, realmente... já em termos de avaliação isso não ajuda grande coisa... mas então em termos de aprendizagem penso que isso não ajuda. (F02). (Tradução nossa).

O ponto de vista de F02, que é um dos professores franceses entrevistados pela sua abordagem crítica, opõe-se marcadamente à

15 Lembramos, como especifica o texto que apresenta o projeto de pesquisa coletiva do qual nosso trabalho participa, que, dos 14 professores franceses entrevistados, 6 foram entrevistados devido à sua participação numa revista de pedagogia e didática do francês, que se posiciona de maneira crítica em relação às abordagens habituais das práticas escolares e institucionais na disciplina.

abordagem do PISA, que é reduzida à dos manuais escolares, descrita de uma forma pejorativa. Assim, sua implicação no discurso se manifesta por um alto grau de engajamento, por meio de uma forte ironia, revelada tanto pela escolha do adjetivo “caricatural” atribuído ao teste, como por um posicionamento livre de interdição, o que o leva a afirmar claramente que “já em termos de avaliação, não ajuda muito, mas então em termos de aprendizagem, penso que não ajuda nada”. Pode-se considerar que o olhar de F02 sobre o PISA reflete uma imagem das posições de muitos outros professores franceses - embora se deva notar que nem todos os professores franceses assumem uma posição tão crítica: 4 professores franceses têm uma posição que converge com a do PISA, na medida em que afirmam que já trabalham de uma forma próxima da que está subjacente à unidade “Macondo”.

Para concluir a análise dos nossos resultados, apresentaremos brevemente os Quadros 3 e 4 abaixo. Esses quadros sintetizam as opiniões expressas pelos professores em resposta à pergunta que lhes questionava as razões que podiam explicar, segundo eles, tendo em conta a sua prática ou o seu conhecimento das práticas de ensino de língua (portuguesa ou francesa), o desempenho ruim dos alunos (do Brasil ou da França) no teste de compreensão leitora do PISA.

Quadro 3 – Opiniões dos professores brasileiros sobre o desempenho dos alunos na avaliação da compreensão de leitura

“((suspirou)) uai... eu acho que... tá fora da realidade... o teste tá fora da realidade... e fora inclusive de alguns princípios teóricos em relação a questão da... da leitura... olha que eu não sou especialista de leitura não tô fazendo essa crítica aqui... eu tenho impressão que esse texto... e o teste e as/a chave de correção de uma certa forma pode tá... buscando informações que não vão ser encontradas jamais...” (B18).

“infelizmente... sempre... eu volto no mesmo ponto... a falta de leitura... os alunos eles num... tem interesse em lê eh quando eu eu vou aplicá uma avaliação... interpretação de texto e o texto é grande... os alunos reclamam tanto... infelizmente... eh... o desempenho é ruim pela falta da leitura... infelizmente se se lessem mais com certeza o desempenho seria melhor...” (B03).

“eu preciso saber... não posso ter apenas o dado de que meu/o aluno brasileiro vai mal num *ranking*...considerando o *ranking* do pisa que ele tá lá é entre os últimos... e isso pra mim é absolutamente insuficiente... isso pra mim não basta...eu preciso saber por quê... e eu preciso considerar... que o problema pode não estar inteiramente no alunado brasileiro... e como eu posso ver... é uma indicação... de que a/o problema também pode estar na forma de avaliar... uma/uma avaliação que desconhece e que se/não se relaciona com/com a realidade que se apresenta no nosso país...” (B01).

“... na verdade eu acho que a coisa começa também na figura do professor, né? se fizer um levantamento dos professores que leem cê vai encontrar assim pouquíssimos, né? porque o professor não tem tempo de ler né? o professor ele usa o tempo dele para preparar aula e corrigir prova então assim não tem como você exigir do aluno ser leitor se você não é leitor e é isso que eu vejo lá na sala dos professores por exemplo (...)” (B05).

Fonte: Dados extraídos das entrevistas com professores brasileiros.

Quadro 4 – Opiniões dos professores franceses sobre o desempenho dos alunos na avaliação da compreensão de leitura

“bem... não conheço muito bem os... não... isso não me permite compreender porque é que a França não... porque eh... eu não sei que tipo de exercício se dá... se é isso ou não e... precisamente este tipo de exercício não permite... como dizer-lhe isto... este tipo de exercício não me permite... enfim não é isso que eu queria dizer. [...] para mim o seu nível de compreensão não corresponde a um exercício... eu não sei se...” (F01).

(Tradução nossa).

“bem, eu acho que é isso... que nos permite relativizá-la... é bom... porque na verdade dá para ver que... de qualquer forma neste teste ele não mede muito... de efetivo enfim... é mais a ordem da fantasia do que a ordem da realidade das aprendizagens” (F02). (Tradução nossa).

“o que me parece problemático é que efetivamente o fato de codificar respostas abertas por códigos fechados pode levar a que algumas pessoas... “ (F05). (Tradução nossa).

“bem... digo a mim mesmo que não estou ajudando os meus alunos a terem sucesso no PISA... não abordamos os textos da mesma forma [...] eles têm o direito de ter a sua opinião... de a justificar e de argumentar... além disso com o guia de correção nós realmente temos que ter a resposta certa e a mesma leitura... uma única leitura...ao passo que passo meu tempo dizendo a eles que não há uma única leitura de um texto literário... (F13). (Tradução nossa).

Fonte: Dados extraídos das entrevistas com professores franceses

O Quadro 3 permite observar que, em resposta à pergunta questionada, a maior parte dos comentários feitos pelos professores entrevistados, no Brasil, mostra uma tentativa de buscar justificativas para os resultados ruins obtidos pelo país, no PISA, atribuindo, por vezes, a responsabilidade de tais resultados à falta de leitura dos

alunos, às suas condições socioeconômicas, à família, às condições de trabalho, ao sistema de ensino brasileiro (que, segundo os dizeres de alguns, deixariam a desejar no que se refere à leitura, chegando mesmo a adotar uma postura de autocrítica).

Contrariamente, o Quadro 4 mostra que boa parte dos professores franceses entrevistados não busca justificativa para os resultados medianos da França obtidos no teste do PISA. Para esses professores, como eles não preparam seus alunos para as provas do PISA, os resultados obtidos, desse modo, não parecem causar nem surpresa, nem estranhamento, pois não há coerência entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado no teste.

Além disso, muitos professores franceses sugerem que a unidade “Macondo” e o seu guia de correção têm problemas que podem prejudicar o sucesso dos alunos. As suas considerações são as seguintes: (i) o exercício não ajuda a compreender porque é que os estudantes franceses são menos bons do que os outros; (ii) o teste é mais uma fantasia do que uma realidade de aprendizagem; (iii) o texto é difícil de compreender; (iv) o guia de correção aceita apenas uma resposta, enquanto o texto literário permite várias leituras; (v) a codificação das respostas às perguntas abertas é feita com códigos para perguntas fechadas; e (vi) não é possível saber o que o teste avalia realmente.

Um exemplo desses problemas pode ser visto no discurso de um professor francês, F08, que salienta que não compreende o que o PISA busca avaliar:

eu muito honestamente quando vejo isso não vejo o que eles buscam avaliar... eu sou incapaz...sou um *expert*...do ensino e eh...eu ousou esperar da leitura... e muito honestamente eu não vejo lá... há pouco dei-lhe diferentes hipóteses eh.. que eu fiz em relação ao que eles buscam avaliar...

quando você vê que você enquanto um *expert* não vê o que eles buscam avaliar...isso... é mesmo um pouco problemático. (Tradução nossa)

F08, cujo discurso foi escolhido por seu notório posicionamento crítico em relação aos critérios de avaliação estabelecidos pelo PISA, deixa transparecer que até mesmo o professor, na condição de *expert*, tem dificuldade de lidar com o teste, como demonstra o enunciado: “quando você vê que você enquanto um *expert* não vê o que eles buscam avaliar...isso... é mesmo um pouco problemático”.

Relativamente ao contexto brasileiro, apenas 2 de um total de 18 respostas não convergem com o ponto de vista dos professores brasileiros mencionados anteriormente. Eles indicam que o resultado ruim do Brasil na avaliação do PISA está atrelado aos seguintes aspectos: (i) o teste não leva em consideração a realidade brasileira; (ii) os alunos não têm familiaridade com o gênero textual (romance de Gabriel Garcia Márquez) abordado no teste, além de terem dificuldade com questões de múltipla escolha e com o gabarito.

A esse respeito, podemos lembrar o discurso de B1, uma professora brasileira, que chama a atenção para o fato de que o PISA desconsidera a realidade do contexto de ensino do Brasil, e, por isso, ela põe em xeque o desempenho ruim dos alunos brasileiros, acenando para a importância de se problematizar também a forma de avaliação:

eu preciso saber... não posso ter apenas o dado de que meu/o aluno brasileiro vai mal num *ranking*...considerando o *ranking* do Pisa que ele tá lá é entre os últimos... e isso pra mim é absolutamente insuficiente... isso pra mim não basta... eu preciso saber por quê...e eu preciso considerar... que o problema pode não estar inteiramente no alunado brasileiro... e como

eu posso ver... é uma indicação ... de que a/o problema também pode estar na forma de avaliar... uma/uma avaliação que desconhece e que se/não se relaciona com/com a realidade que se apresenta no nosso país... (B01).

Como pode-se constatar, o posicionamento de B01 é marcado por uma veemente contestação dos resultados do PISA, que manifesta uma implicação e forte engajamento no discurso.

Em síntese, se há mais distanciamentos do que convergências nos posicionamentos de professores franceses e brasileiros que participaram da nossa pesquisa, no que diz respeito aos resultados dos estudantes de ambos os países, os primeiros como os segundos consideram que os desempenhos no teste do PISA não podem ser atribuídos unicamente aos estudantes e às escolas, mas sugerem que a avaliação do próprio Programa de avaliação deve igualmente ser questionada.

5 CONCLUSÃO

A relação entre o PISA e a escola parece ser essencialmente assimétrica. Com efeito, a cada três anos, discursos veiculados por importantes meios de comunicação e órgãos políticos tornam públicos resultados do PISA, considerados ruins, sem distanciamento crítico, ou seja, publicados e repetidos como uma verdade incontestável. Ora, como indicam os dados de nossa pesquisa realizada em algumas escolas do Brasil e da França, o PISA ocupa nelas um lugar marginal, não sendo central nas discussões ou preocupação entre os professores, cujas práticas de ensino da leitura não se encontram no ângulo da perspectiva do Programa.

Assim, os discursos sobre o PISA advindos de poderosas instituições que geralmente tendem a responsabilizar a escola, os

professores e a família dos alunos, pelo insucesso do desempenho avaliado, merecem ser lidos à luz dos nossos resultados, que obrigam, sem dúvida, a interrogá-los ou pelo menos colocá-los em discussão. Relativamente à regulamentação das políticas educacionais, Maroy e Voisin (2014, p. 32, tradução nossa) destacam que “os procedimentos de avaliação dos resultados das escolas, e, indiretamente o trabalho dos professores, se constroem acompanhados por mecanismos de responsabilização mais ou menos prementes”, há muitos anos.

Nesta perspectiva, como afirma Trouvé (2013, p. 5), “parece que o PISA não pode ser considerado apenas como um programa ‘neutro’, tendo o estatuto de um mero instrumento à disposição dos políticos” (tradução nossa). Com esta citação, queremos salientar que os resultados do PISA não podem ser considerados como verdades resistentes a todas as críticas e contradições. Acreditamos, por exemplo, que se deve ter em mente que o PISA é conduzido sob a égide da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE¹⁶), que inclui os países mais ricos. Os resultados do PISA devem, portanto, ser analisados à luz das variáveis sociais, econômicas, culturais e históricas que lhe são inextricavelmente constitutivas.

16 A primeira edição do PISA, em 2000, foi implementada em 43 países e “economias”, incluindo 34 países membros da OCDE, mas também em países parceiros desta organização internacional, como o Brasil (que, desde então, participou de todas as edições).

REFERÊNCIAS

- ASSIS, J. A. Posfácio: O PISA em questão: a premência de contrapalavras. In: BART, D.; DAUNAY, B. **Pode-se levar a sério o PISA?** O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional. Campinas: Mercado de Letras. 2018. p. 185-188.
- AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, n. 26, p. 91-151, 1982.
- BART, D.; DAUNAY, B. **Les blagues à PISA, le discours sur l'école d'une institution internationale**. Vulaines-sur-Seine: Editions du Croquant, 2016.
- BART, D.; DAUNAY, B. **Pode-se levar a sério o PISA?** Campinas: Mercado de Letras. 2018.
- BENDINELLI, M. Modalité, dialogisme et stratégies discursives. *French Journal of English Linguistics*, v. 15, n. 30, p. 163-183, 2011.
- BERÉNYI, E.; NEUMANN, E. Competir com o PISA: recepção e tradução no discurso político húngaro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, v. 10, p. 41-52, 2009.
- BRONCKART, J. P. Prefácio: A educação no espelho do PISA. In: BART, D.; DAUNAY, B. **Pode-se levar a sério o PISA?** O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 7-12.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- DICKEL, A. O impacto do PISA na produção acadêmica brasileira: contribuições para a discussão do currículo escolar. *Educação: Teoria e Prática*, n. 20, v. 35, p. 201-228, 2010.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed. 2009.

JAHNKE, T. Deutsche Pisa-Folgen. In: HOPMANN, S. T.; BRINEK, G.; RETZL, M. (Dir.). **PISA According to PISA. Does PISA Keep What It Promises?**. Berlin: LIT Verlag, 2007, p. 305-320.

MAROY, C.; VOISIN, A. Une typologie des politiques d'accountability en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. **Éducation Comparée**, v. 11, p. 31- 57, 2014.

MATINS, Luíza. “Tragédia”, diz ministro da Educação sobre os resultados do Brasil no PISA. **Estadão**. 6 dez. 2016. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,tragedia-diz-ministro-da-educacao-sobre-resultados-do-brasil-no-pisa,10000092856>. Acesso em : 30 mar. 2022.

MONS, N.; PONS, X. Pourquoi n'y a-t-il pas eu de “choc PISA” en France? Sociologie de la réception d'une enquête internationale (2001-2008). **Revue Française de Pédagogie**, v. 182, p. 9-18, 2013.

OCDE. Le cadre d'évaluation de PISA 2009: les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. **PISA: Éditions OCDE**. 2012.

OSHIMA, Flávia Yuri. Mendonça Filho: “Pisa mostra o fracasso retumbante da nossa educação”. **Época**. 6 dez. 2016. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/educacao/noticia/2016/12/mendonca-filho-pisa-mostra-o-fracasso-retumbante-da-nossa-educacao>. Acesso em: 30 mar. 2022.

PIMENTA, V. R.; SILVA, S. O. Regards d'enseignants brésiliens et français sur le PISA: convergences et différences. **Éducation Comparée**, v. 24-25, p. 203-226, 2020.

PONS, X. Fifteen years of research on PISA effects on education governance: a critical review. **European Journal of Education**, v. 52, p. 131-144, 2017.

PONS, X. Tracing French policy PISA debate: A policy configuration approach. **European Educational Research Journal**, v. 15, p. 580-597, 2016.

RESULTADO do Pisa de 2015 é tragédia para o futuro dos jovens brasileiros, afirma ministro. **Portal MEC**, 6 dez. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741>. Acesso em: 30 mar. 2022.

TROUVÉ, A. L'enquête PISA, un simple outil de comparaison et d'évaluation? **Colloque international "Les questions vives en éducation et formation"**. Nantes: Université de Nantes, 5, 6 et 7 Juin. 2013.

VENTURA, Manoel. Resultados do Pisa são uma "tragédia", diz ministro da Educação. **O Globo**. 16 dez. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/resultados-do-pisa-sao-uma-tragedia-diz-ministro-da-educacao-20598718>. Acesso em: 30 mar.2022.

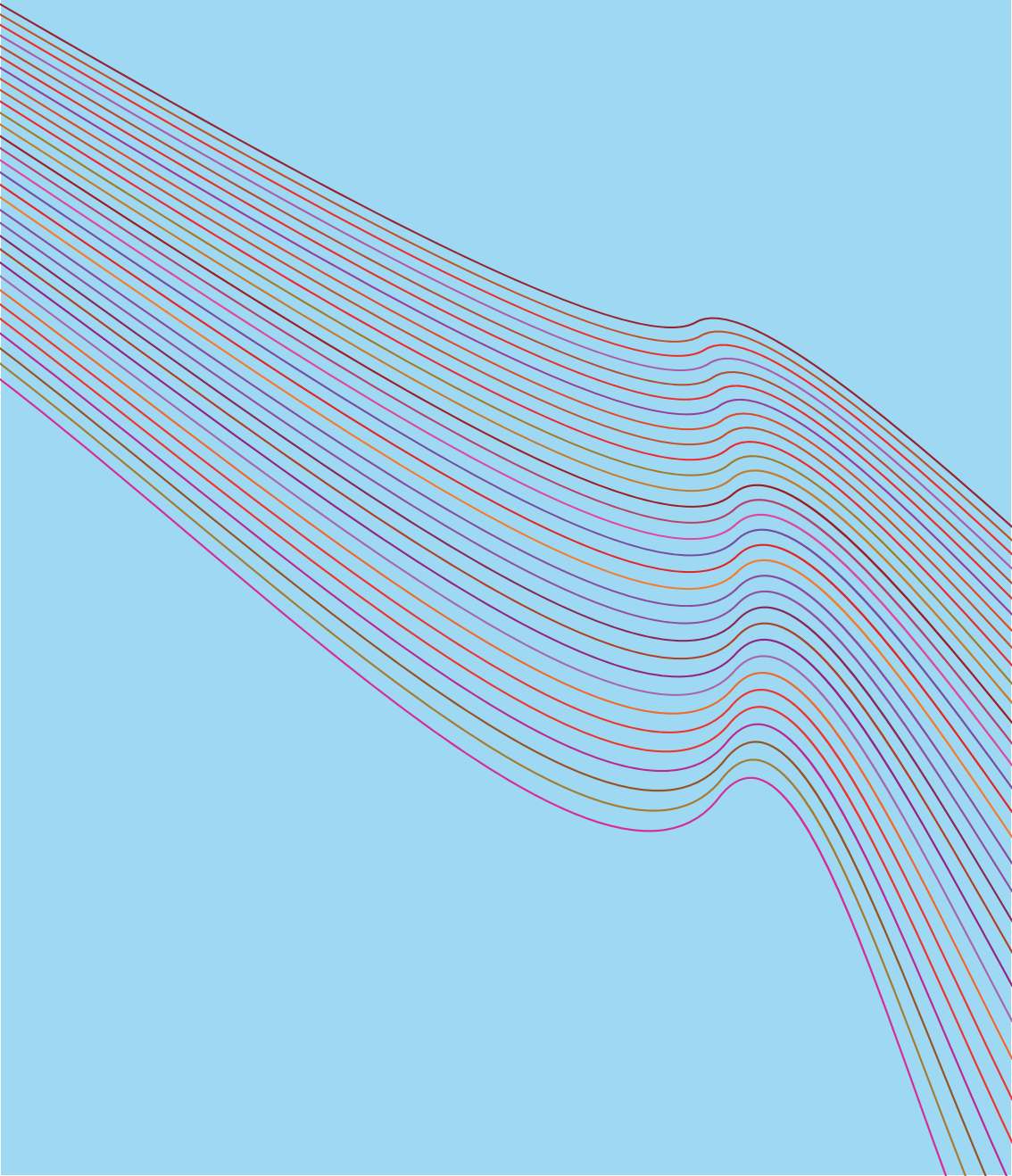
VERDIÈRE, J. L'évaluation des établissements secondaires en France, un accueil différencié des chefs d'établissement et des enseignantes – L'exemple de l'Académie de Lille. **Éducation Comparée**, 5, p. 61-81, 2011.

YIN, R.K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso. 2016.

(Footnotes)

1 Os códigos que se seguem aos excertos referem-se às entrevistas em questão (a letra B para o Brasil e F para a França, designa o país, e o número, o número da entrevista).

POSFÁCIO



A PROVA DO PISA: VITRINE DE
UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO
INTERNACIONAL DO RENDIMENTO
ESCOLAR?

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY

O tema da avaliação do rendimento escolar, enquanto critério de aferição do desempenho dos estudantes, por meio de exames externos, se tornou presente em nossas políticas educacionais, a partir dos anos noventa do milênio e século passados.

Com efeito, nossa tradição, seja nos anos iniciais do ensino fundamental (outrora denominados como *instrução primária, primeiras letras, ensino primário*), seja nos anos finais (já chamados de *primeiro ciclo do secundário, ginásio* ou *anos finais do ensino de primeiro grau*) e no ensino médio (no passado, *segundo ciclo do secundário* e, depois, *colegial, ensino de segundo grau*), se pautou por uma avaliação interna. Cada matéria era avaliada pelo docente, de acordo com os programas de estudos da etapa de ensino, ao longo do processo educativo e, ao final, mediante um boletim de notas, o estudante era aprovado ou reprovado.

É certo que, até 1967, havia, na passagem dos anos iniciais para os anos finais, o *exame de admissão* que, mediante provas escrita e oral, selecionavam os estudantes que poderiam continuar cursando a escolaridade nas escolas públicas. Tais provas eram elaboradas pelas secretarias de educação e aplicadas por inspetores de ensino. Importa saber que, salvo disposições estaduais específicas, antes de 1934, o ensino primário não era gratuito, em nível nacional. Sabe-se, também, que, desde 1911, com a Reforma Rivadávia, a entrada no ensino superior se dava mediante o denominado *vestibular*. Em 1934, a Constituição proclamada dispõe sobre a gratuidade e a obrigatoriedade em nível nacional. Em 1967, tem-se a Constituição determinada ao Congresso pelo Ato Institucional nº 4. Em todos esses casos, há uma predominância da avaliação interna, mediatizada por currículos mínimos estabelecidos, ora pelas autoridades estaduais, ora pelas autoridades federais.

Pode-se trazer uma iniciativa de avaliação, antes da entrada da escolaridade, com a obra de Manuel Bergström Lourenço Filho, de

1933, denominada Teste ABC, que buscava medir o grau de maturidade das crianças em vista do aprendizado da leitura e da escrita. Embora não ganhasse uma aplicação como política nacional, a importância de estudiosos da psicologia experimental, entre os quais Lourenço Filho com o Teste ABC, significou uma presença importante quando a gratuidade e a obrigatoriedade se faziam presentes na Constituição de 1934, ampliando o acesso ao ensino primário. Pelos resultados dos testes mentais, seria possível estabelecer uma divisão inicial dos entrantes em três graus de classificação de homogeneidade dos estudantes enquanto indivíduos: os fracos, os médios e os fortes. Tratava-se, pois, de uma prova de entrada para a gestão da aprendizagem pelos docentes.

Também cumpre estabelecer que, para as escolas estaduais e privadas, de ensino secundário, que quisessem ter seus certificados com validade nacional, justamente para poder pleitear a seleção para o ensino superior, havia o estatuto da equiparação. Por esse dispositivo, tais escolas deveriam conformar seu programa de estudos de acordo com o programa do Colégio Pedro 2^o, pertencente à União. Esse colégio era a instituição padrão, de acordo com as Reformas Educacionais havidas no Império e na Velha República.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o Brasil, no campo da educação, conhecia processos de avaliação que, de um lado, cobravam dos estudantes avaliações mensais, sob a responsabilidade dos docentes e, de outro, uma espécie de exame geral relativo àquela etapa da escolaridade. Sobrepondo-se a esse processo, a seletividade se casava com uma estratificação social que condicionava a continuidade dos estudos, perfazendo um elitismo de classe.

Com a Constituição Federal de 1988, o capítulo da educação estabelece o *padrão de qualidade* como princípio do ensino. Paralelamente, duas dimensões se impõem: o Ministério da Educação

queria a expansão das matrículas do ensino fundamental. Para tanto era preciso um retrato de como estava essa etapa do ensino. E esse Ministério estabelece um acordo com o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) para uma experiência-piloto de avaliação, nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte.

Em vista desse retrato e em busca da daquela expansão, o MEC inicia um programa denominado Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau (SAEP) para cuja elaboração se contou com a participação das unidades federadas por meio de suas secretarias de educação. Era um tempo em que o *planejamento participativo* vinha fazendo eco ao *regime de colaboração* como princípio do federalismo na educação.

Esse processo passou a ser dirigido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP) a partir de 1992. Era um tempo de tramitação dos projetos de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, em que *a avaliação institucional* constante dos projetos ficaria a cargo do Conselho Nacional de Educação, ao qual caberia o estabelecimento das normas. Já o outro projeto, que se tornaria vencedor, estabelecia *a avaliação do rendimento escolar em âmbito nacional*, sob a supervisão da União e em colaboração com os sistemas de ensino. Concomitante, em 1995, dois novos fatores entram nesse processo. O governo federal aprova a Lei nº 9.131/95, pela qual o Ministério determina a realização de *avaliações periódicas das instituições e dos cursos superiores* a fim de aferir *a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão*. E estabelece um convênio com o Banco Mundial cujos empréstimos serviriam para a formulação e realização do agora Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para tanto, houve uma grande reformulação do INEP, que passou a estabelecer diretrizes e normas dessa avaliação de saída e passando a realização das provas (bianuais) para entidades

particulares com expertise em avaliação, sem deixar a organização das estatísticas educacionais. Por conta disso, arrefeceu-se o *regime de colaboração* com as universidades e com os sistemas de ensino. Esses últimos passaram, então, a fazer suas provas próprias.

Começa, pois, uma avaliação de larga escala, em determinados anos do ensino fundamental e do ensino médio em que o processo atenua a dimensão federativa em favor de uma maior centralização na União, a qual terceiriza a realização das provas. Essa situação se reforça com a aprovação da Lei nº 9.394/96 que confirma um *sistema nacional de avaliação do rendimento escolar*, mediante um *processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior*.

Um outro passo importante, nessa direção, será acionado, em 1998, com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o fito de medir o desempenho dos estudantes ao término do ensino médio, apoiado no artigo da LDB (supracitado) e regulamentado pela Portaria nº 438 de 28 de maio de 1998.

Estava, pois, criado o terreno no qual convergiriam ações coordenadas entre a União, organismos da sociedade civil e organismos internacionais, seja pelo SAEB, pelo ENEM ou pelo Exame Nacional de Cursos (Provão).

No ano 2000, o Brasil entra no Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA).

O PISA é uma das ações da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 1961, antes denominada de Organização para Cooperação Econômica (OECE) de 1947. O Brasil não é membro da OCDE, mas participa de várias de suas reuniões. A OCDE é uma organização internacional que tem como objetivo o crescimento da economia de mercado, o combate à evasão fiscal e à corrupção, como meios de assegurar o bem-estar das pessoas.

Dentro dessa missão, há um Comitê para a Educação, que, ao lado de orientações de políticas e de práticas educacionais para os países membros e outros, tem no exame do PISA uma espécie de principal vitrine.

Embora a OCDE não possa *determinar* políticas, suas *orientações* ganharam tal visibilidade na mídia que se pode afirmar que ela se tornou uma espécie de autoridade em matéria de governança global. Tais orientações se compõem de definições e de medidas educacionais compatíveis às políticas educacionais dos Estados Nacionais. Ademais, não se pode ignorar que muitos próceres da vida política, ocupando cargos na burocracia pública, estiveram como assessores ou consultores nesses organismos internacionais.

Pode-se aventar uma linha de análise da atual Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional que, ao lado de dispositivos incontrariáveis da Constituição, tem um perfil que se adapta a algumas das *orientações* de organismos multilaterais. E por quê? Porque esta lei tem dois pilares que a constituem: flexibilidade e avaliação. A flexibilidade comparece, em primeiro lugar, na *descentralização* de atribuições para entes federativos, e, também, descentralização em direção à escola. Nesse sentido, pode-se dizer que ela, não fora alguns dispositivos constitucionais, ficaria responsabilizada, na figura de seus docentes, pelo sucesso ou insucesso do desempenho dos estudantes. Outra dimensão da flexibilidade é a diminuição das exigências cartoriais e burocráticas relativas aos controles até então existentes. Trata-se de uma *desregulamentação* que, no nível estadual ou local, pode escorregar perigosamente para formas de privatização do público, como já vem sendo denunciado por pesquisas relativas à proposição de materiais didáticos fornecidos por entidades privadas e compradas pelos sistemas públicos. Portanto, há uma maior flexibilidade na base e no processo da educação básica. Essa flexibilidade pode ensejar um

biombo para a passagem da flexibilidade para o encobrimento da *precariedade* de muitas escolas, hoje escancarada na quarentena da COVID-19, em insumos pedagógicos básicos, com especial ênfase no acesso e domínio das tecnologias da informação e da comunicação.

A esse pilar flexível contrapõe-se o da avaliação. A União se encarrega do controle do processo avaliativo, coordenando e avaliando o *rendimento escolar, de modo permanente*, quase como um agente externo. Trata-se do sistema nacional de avaliação e que tem se pautado por resultado por meio de provas de larga escala, aferíveis por testes de conhecimento.

É nesse sentido que, ao lado das avaliações nacionais a cargo da União, vem se dando uma avaliação, por opção, com vistas a uma governança global da educação, por meio de definições, classificações e medidas em que o papel dos governos nacionais cede o passo para uma organização internacional. Nesse sentido é que a OCDE vai se impondo como uma autoridade transnacional na aferição da qualidade da educação básica.

A reestruturação da LDB, ainda que com os “amortecedores” postos pela Constituição e replicadas na lei, deixa margem para que o Brasil participe do perfil de um exame como o do PISA, inclusive com ênfase na gestão da educação.

Ora, é desse quadro geral que este livro, em boa hora, traz uma contribuição inestimável, ao repropor uma prova do PISA em torno de um trecho do célebre livro de García Márquez, a um conjunto de professores brasileiros e franceses. Desse modo, o livro traz a voz dos docentes experientes em relação à prova de compreensão do texto. E essas vozes, então, são submetidas a uma análise que, por aproximações sucessivas, levanta questões relevantes quanto ao perfil dessa prova. Submetida à dura prova, ressaltam das análises

expressões como: *não transparência plena dos dados, um instrumento de poder* para controle do processo de trabalho dos docentes, uma limitação do processo escolar atinente *apenas a dimensões cognitivas* do letramento, desconhecendo *fatores extraescolares* como desigualdades socioculturais.

Por isso, o que emerge da leitura dos capítulos é um aceno à *cautela* na disseminação classificatória dos resultados que ranqueia países dentro de um maniqueísmo redutor a partir de um mínimo denominador considerado como uma espécie de *universalismo curricular*.

Este livro, por conta de um real processo fenomenológico, é um convite a uma *reflexão crítica* sobre os limites de uma avaliação que se pretende de caráter global. Mas, ao ignorar as particulares condições que dão o contexto socioeducacional dos diversos países, gera imprecisões que este livro traz à tona. A forma de divulgação pela mídia, com grande ressonância, torna-se mais um instrumento de controle do processo de trabalho dos docentes, podendo afetar o princípio constitucional da valorização do profissional da educação. Se é certo que os resultados do PISA podem ser vistos apenas como um termômetro da situação, é preciso ir mais a fundo nas causas. E delas, este livro nos traz indicações preciosas para um aperfeiçoamento das políticas educacionais, consoante o disposto na Lei de Diretrizes e Bases, que determina a *prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos* como forma de garantir um padrão de qualidade.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Decreto n. 8659, de 05 de abril de 1911. **Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Lei n. 9131, 24 de novembro de 1995. **Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm#. Acesso em: 18 jul. 2022.

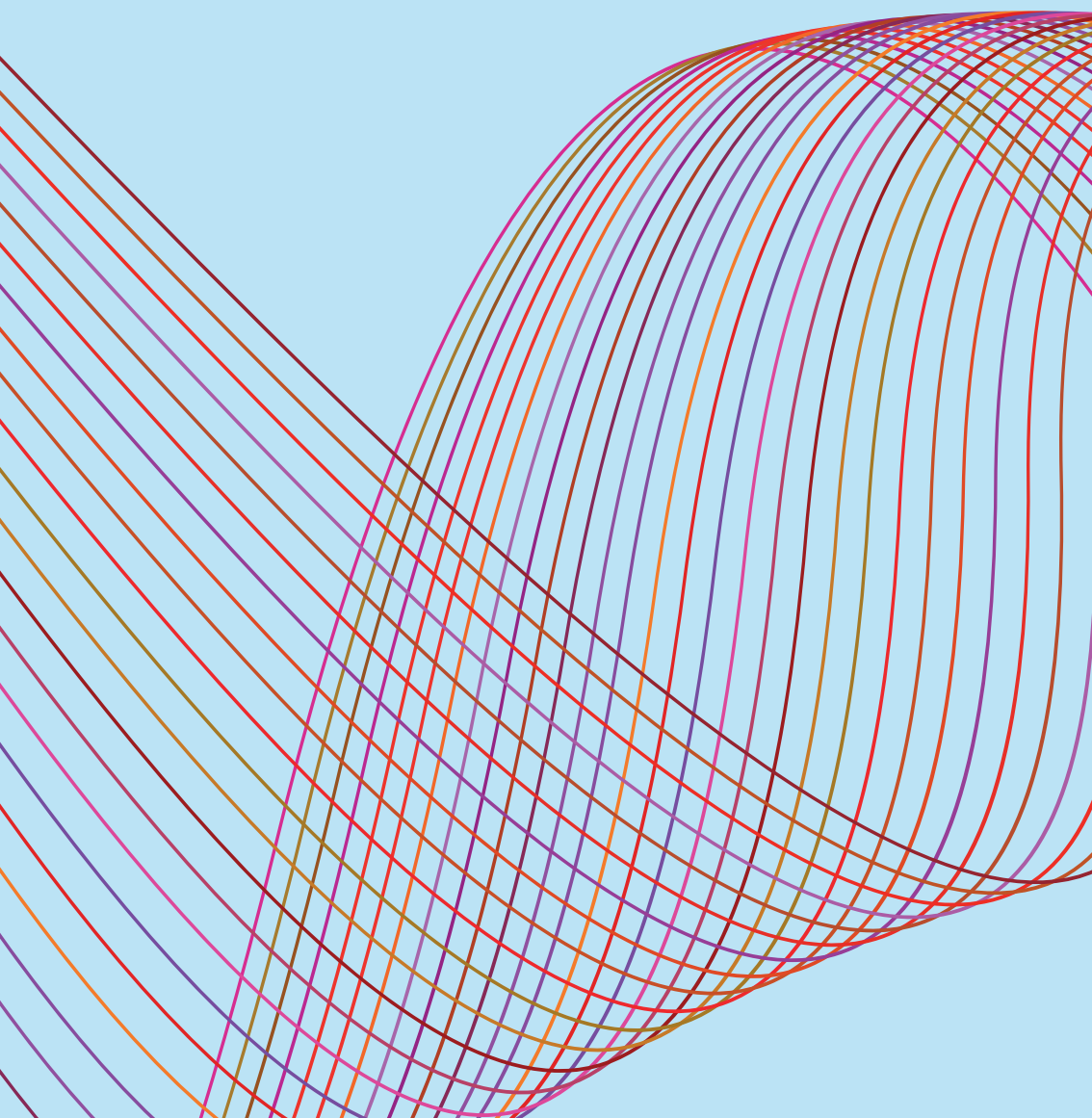
BRASIL. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Portaria n. 438, de 28 de maio de 1998. **Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. Publicado no *DOU* em 1 jun. 1988. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1121401. Acesso em: 17 jul. 2022.

CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo. **Todas as Constituições do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1976.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita**. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

SOBRE OS AUTORES, ORGANIZADORES E TRADUTOR



AUTORES

ADA MAGALY MATIAS BRASILEIRO é doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas e professora da UFOP (MG), atuando na graduação e na pós-graduação em Letras, com ênfase em Escrita Acadêmica, Métodos Científicos, Didática da Língua Portuguesa, Interação na Sala de Aula, *Métier* e Formação Docente. Dos seus livros, destacam-se *A emoção na sala de aula* e *Como produzir textos acadêmicos e científicos*. É membro-fundadora do Laboratório de Linguagens (LALIN), líder do Grupo de Estudos em Letramentos e Profissionalização do Professor (GELP), coordenadora do projeto de extensão *Métier* Docente, todos da UFOP, e membro do Núcleo de Estudos sobre Linguagens, Letramentos e Formação (NELLF/PUC Minas). *E-mail*: ada.brasileiro@ufop.edu.br

ADILSON RIBEIRO DE OLIVEIRA é doutor em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas e professor titular do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG – *Campus* Ouro Branco). É membro do Núcleo de Estudos sobre Linguagens, Letramentos e Formação (NELLF/PUC Minas) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica (GEPET/ProfEPT/IFMG). *E-mail*: adilson.ribeiro@ifmg.edu.br

ANA PAULA MARTINS CORRÊA BOVO é doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas e professora titular da Universidade do Estado de Minas Gerais/Unidade Passos/Letras. Desenvolve trabalhos de ensino,

pesquisa e extensão junto ao Laboratório de Linguagens, ao Grupo Aprendizagens, Linguagens e Tecnologias Digitais e ao Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (NELLF/PUC Minas). *E-mail*: anapmcbovo@gmail.com

BERTRAND DAUNAY é doutor em Ciências da Educação e professor de Ciências da Educação e da Formação na Universidade de Lille (França). É membro da equipe de pesquisadores do Théodile-CIREL e especialista em didática do francês como língua materna, com ênfase na literatura. Atualmente, dedica-se ao estudo da escrita acadêmica e do discurso metatextual. *E-mail*: bertrand.daunay@univ-lille.fr

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY é doutor em Educação pela PUC-SP e professor do Departamento de Educação da PUC Minas, atuando na graduação e na pós-graduação. Realizou estágios de pós-doutorado na Faculdade de Direito do Largo S. Francisco (USP), na Universidade de Paris V (René Descartes), na École des Hauts Études en Sciences Sociales – EHESS (França) e na UFRJ. Tem especialidade em Direito à Educação, legislação educacional e políticas da educação, tendo publicado vários livros e artigos sobre esses assuntos. *E-mail*: crjcury.bh@terra.com.br

DANIEL BART é doutor em Educação pela Universidade de Toulouse (França) e professor de Ciências da Educação e da Formação na Universidade de Lille (França). É membro da equipe de pesquisadores do Théodile-CIREL, desenvolvendo pesquisas, em perspectiva crítica, sobre a avaliação, com destaque sobre o Programa de Avaliação PISA. Dedicase também ao estudo da escrita de pesquisa na formação universitária. *E-mail*: daniel.bart@univ-lille.fr

DANIELA DE FARIA PRADO é doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas e professora titular do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Triângulo Mineiro *Campus* Paracatu. É membro e atual presidente da Academia de Letras do Noroeste de Minas. Dedicar-se ao estudo da escrita e suas representações, em especial a direcionada à formação do professor e à avaliação do Enem. *E-mail*: danielaprado@iftm.edu.br

DANIELLA LOPES DIAS IGNÁCIO RODRIGUES é doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP e professora do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), atuando na graduação e na Pós-graduação. Realizou pós-doutorado na Universidade de Lille (França). É coordenadora do NELLF – Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (PUC Minas/ CNPq). *E-mail*: daniellalopesrodrigues@gmail.com

ELIANE GERALDA DA SILVA FONSECA é doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas e professora titular da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ibirité. Realizou pós-doutorado na PUC Minas. Atua nos seguintes temas, em torno dos quais se organizam suas publicações: leitura, letramento, sujeito-leitor, gêneros textuais/discursivos e aprendizagem significativa. *E-mail*: elianesilvafonseca@yahoo.com.br

FERNANDA ZILLI DO NASCIMENTO é doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas. Atualmente desenvolve pesquisas sobre escrita acadêmica

e comunidades científicas. É membro do Núcleo de Estudos sobre Linguagens, Letramentos e Formação (NELLF/PUC Minas). *E-mail*: fezilli@gmail.com

IVETE LARA CAMARGOS WALTY é pesquisadora 1 do CNPq. Possui mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (1980), doutorado em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (1991) e Pós-doutorado na Universidade de Ottawa, no Canadá. Professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Tem experiência na área de Letras, com ênfase na linha literatura e sociedade, atuando principalmente nos seguintes temas: identidade, alteridade, exclusão social, territorialidades e projetos literários. Além disso tem se dedicado à formação de professores de literatura/leitura a partir da questão da enunciação. *E-mail*: iwalty2@yahoo.com.br

JANE QUINTILIANO GUIMARÃES SILVA é doutora em Linguística pela UFMG e professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Fez pós-doutorado no Teachers College – Columbia University, NY (EUA). É líder do grupo de pesquisa Subjetividades e modos de dizer nas práticas discursivas da esfera acadêmica, cadastrado no CNPq, e coordenadora do NELLF – Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (PUC Minas/ CNPq). Livros organizados: *Entrevista sobre Escrita Acadêmica*. V. 2. Editora PUC Minas, 2020; *Estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa*. Editora PUC Minas, 2020. *E-mail*: janequinguimaraes@yahoo.com.br

JULIANA ALVES ASSIS é doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG e professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Realizou estágio de pós-doutoramento na Universidade de Grenoble Alpes (França). É líder do Grupo de Pesquisa Práticas formativas e profissionais: identidades e representações nos discursos e coordenadora do NELLF – Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (PUC Minas/ CNPq). Vem atuando sobretudo nos seguintes temas: letramentos acadêmicos, formação de professores, tecnologia digital, desinformação e educação científica. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. *E-mail:* juliana.alves.assis@gmail.com

KARINY CRISTINA DE SOUZA é doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas e professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e do Centro Universitário de Sete Lagoas (UNIFEMM). É membro dos grupos de pesquisa Aprendizagem, Linguagens e Tecnologias Digitais (UEMG); Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (NELLF/PUC Minas) e Práticas formativas e profissionais: identidades e representações nos discursos (PUC Minas). *E-mail:* karinysraposo@gmail.com

LILLIAN GONÇALVES MELO é doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas e professora do IFNMG-Araçuaí, onde atua também como Diretora do Departamento de Ensino. É Editora-chefe do periódico ReviVale. Áreas de pesquisa: Linguagem e Discurso, Formação de Professores, Letramento, Variação Linguística, Identidade e Povos Indígenas, Representações Femininas, Memória e Cultura. *E-mail:* lillian.melo@ifnmg.edu.br

MARIA ANGELA PAULINO TEIXEIRA LOPES é doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG e professora associada do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Minas. Fez pós-doutorado na Université Grenoble Alpes, França. É coordenadora do NELLF – Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (PUC Minas/ CNPq). Tem experiência na área de Linguística, no domínio da Linguística Aplicada, atuando sobretudo nos temas: referenciação, gêneros discursivos, letramento acadêmico, formação docente, representações sociais e construção identitária. É coautora de livros didáticos de língua portuguesa para a Educação Básica. *E-mail*: mpaulinoteixeiralopes@gmail.com

RAQUEL BEATRIZ JUNQUEIRA GUIMARÃES é doutora em Estudos Literários pela UFMG e professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Coordena o grupo de pesquisas Versiprosa, no Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas, que desenvolve estudos sobre a poesia brasileira contemporânea. É coordenadora do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros, Cátedra do Instituto Camões, onde dirige uma série de trabalhos voltados para a divulgação da cultura de língua portuguesa. Na Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, é professora de Literatura do Ciclo de Formação Humanística. *E-mail*: raquelbjg60@gmail.com

RÉGIS MALET é doutor em Ciências da Educação pela Université de Tours (França) e professor de Ciências da Educação e da Formação na Universidade de Bordeaux. É membro sênior do Instituto Universitário da França e

do Laboratório Cultura, Educação, Sociedades (LACES). É especialista em educação comparada, e seus trabalhos se concentram mais particularmente na área das políticas escolares e educativas, bem como da epistemologia do comparativismo em educação. *E-mail:* regis.malet@u-bordeaux.fr

ROBSON FIGUEIREDO BRITO é doutor em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas e professor do Departamento de Filosofia do Instituto de Filosofia e Teologia da PUC Minas. É membro do Núcleo de Estudos sobre Linguagens, Letramentos e Formação (NELLF/PUC Minas) e Coordenador de Extensão do Curso de Filosofia e do Projeto Ler no Curso de Direito da PUC Minas. *E-mail:* robsonpucminas@gmail.com

SÉRGIO DE FREITAS OLIVEIRA é doutor em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas e professor dos Departamentos de Educação e de Letras da PUC Minas. É membro do Núcleo de Estudos sobre Linguagens, Letramentos e Formação (NELLF/PUC Minas). É editor-chefe da Revista Pedagogia em Ação e da Revista do Instituto de Ciências Humanas, publicadas no Portal de Periódicos da Biblioteca da PUC Minas. É coordenador executivo do vestibular da PUC Minas e dos processos seletivos da Fundação Mariana Resende Costa (FUMARC). *E-mail:* sergiofoliveira48@gmail.com

SIBELY OLIVEIRA SILVA é doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas e professora do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) da

Universidade Federal de Lavras (UFPA). É colaboradora do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação e coordenadora do Programa de Apoio Universitário (PRÉ-UNI), na mesma universidade. É integrante do Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (NELLF-PUC Minas). *E-mail*: sibelyolliver@gmail.com

VIVIANE RAPOSO PIMENTA é doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas, professora na UFOP, atua na Graduação e Pós-Graduação em Letras e na Pós-Graduação em Educação, com ênfase para a área da Linguística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Línguas Inglesa e Portuguesa, Formação de Professores de Línguas, Leitura e Escrita, Multiletramentos, Letramento Crítico, Autonomia docente e discente, *Métier* Docente, Escrita Acadêmica em Língua Inglesa e Educação como Direito Humano Fundamental. É membro-fundadora do Laboratório de Linguagens (LALIN), coordenadora do Grupo de Estudos em Letramentos e Profissionalização (GELP), coordenadora dos projetos de extensão: Grupo de Estudos de Aprendizagem da Docência (GEAD), Oficina de Ensino de Línguas Estrangeiras, Escrevendo com professores e *Métier* Docente e da Ação Institucional Centro de Línguas e Culturas (CLIC). Também atua como coordenadora pedagógica do NucLi – IsF – Rede Andifes – Diretoria de Relações Internacionais e como vice-coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas – DEETE/UFOP. Membro do Núcleo de Estudos sobre Linguagens, Letramentos e Formação (NELLF/PUC Minas). *E-mail*: viviane.pimenta@ufop.edu.br

ORGANIZADORES

DANIEL BART é doutor em Educação pela Universidade de Toulouse (França) e professor de Ciências da Educação e da Formação na Universidade de Lille (França). É membro da equipe de pesquisadores do Théodile-CIREL, desenvolvendo pesquisas, em perspectiva crítica, sobre a avaliação, com destaque sobre o Programa de Avaliação PISA. Dedica-se também ao estudo da escrita de pesquisa na formação universitária. *E-mail:* daniel.bart@univ-lille.fr

JULIANA ALVES ASSIS é doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG e professora do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), atuando na graduação e na pós-graduação. Realizou estágio de pós-doutoramento na Universidade de Grenoble Alpes (França). É líder do Grupo de Pesquisa Práticas formativas e profissionais: identidades e representações nos discursos (PUC Minas/CNPq) e coordenadora do NELLF – Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (PUC Minas/ CNPq). Vem atuando sobretudo nos seguintes temas: letramentos acadêmicos, formação de professores, tecnologia digital, desinformação e educação científica. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. *E-mail:* juliana.alves.assis@gmail.com

TRADUTOR

Celso Fraga da Fonseca é mestre em Língua Portuguesa pela PUC Minas. Paralelamente à docência, dedica-se à atividade de revisão e de tradução de textos, tendo atuado profissionalmente no serviço público e na iniciativa privada. Atualmente é professor em cursos de Pós-graduação *lato sensu* da PUC Minas.

“Este livro, por conta de um real processo fenomenológico, é um convite a uma reflexão crítica sobre os limites de uma avaliação que se pretende de caráter global. Mas, ao ignorar as particulares condições que dão o contexto socioeducacional dos diversos países, gera imprecisões que este livro traz à tona. A forma de divulgação pela mídia, com grande ressonância, torna-se mais um instrumento de controle do processo de trabalho dos docentes, podendo afetar o princípio constitucional da valorização do profissional da educação. Se é certo que os resultados do PISA podem ser vistos apenas como um termômetro da situação, é preciso ir mais a fundo nas causas. E delas, este livro nos traz indicações preciosas para um aperfeiçoamento das políticas educacionais, consoante o disposto na Lei de Diretrizes e Bases, que determina a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos como forma de garantir um padrão de qualidade.”

Carlos Roberto Jamil Cury

CESPUC - MG
CENTRO DE ESTUDOS
LUSO-AFRO-BRASILEIROS
DA PONTIFÍCA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS

C **CAMÕES**
INSTITUTO
DA COOPERAÇÃO
E DA LÍNGUA
PORTUGAL
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS


editora
PUC Minas