

Luiz Antônio Prazeres

Leitura no PISA 2000: acadêmicos e jornalistas  
avaliando resultados

Universidade Federal Fluminense

Niterói

2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Universidade Federal Fluminense  
Centro de Estudos Gerais  
Instituto de Letras  
Coordenação da Pós-graduação em Letras

Tese intitulada “Leitura no PISA 2000: acadêmicos e jornalistas avaliando resultados”, de autoria de Luiz Antônio Prazeres, aprovada em 13 de abril de 2009, pela banca constituída pelas seguintes professoras doutoras:

---

**Bethânia Sampaio Mariani**  
Orientadora – Universidade Federal Fluminense

---

**Alícia Maira Catalano de Bonamino**  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

---

**Belmira Magalhães**  
Universidade Federal de Alagoas

---

**Anna Elisabeth Balocco**  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

---

**Lygia Maria Gonçalves Trouche**  
Universidade Federal Fluminense

A meus amigos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas e instituições que me possibilitaram chegar a termo na consecução deste trabalho:

Professora Magda Soares, professora Bethânia Mariani, professora Regina Lúcia Péret Dell'Isola, professora Sigrid Gavazzi e Maria Mazzarello Saraiva Nunes, aos colegas do Núcleo de Letras do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais.

## **Quadros**

**Quadro 1 – Subescalas de leitura adotadas no PISA**

**Quadro 2 – Síntese da taxonomia de Bloom**

**Quadro 3 – representação dos sujeitos do discurso na Teoria Semiollingüística de Análise do Discurso**

## **ANEXOS**

**Anexo 1- PISA 2000 Relatório**

**Anexo 2 - Normas de elaboração de itens SAEB**

**Anexo 3 - Itens de leitura liberados PISA 2000**

## RESUMO

Nesta tese, intitulada “Leitura no PISA 2000: acadêmicos e jornalistas avaliando resultados”, foram feitas análises dos artigos publicados acerca dos resultados do desempenho dos estudantes brasileiros no PISA 2000 - Program of International Student Assessment, Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Foram analisados 06 textos, todos eles postados da Internet. Tais textos constituíram 02 grupos específicos, a saber: grupo com textos de acadêmicos e grupo com textos de jornalistas. O grupo formado pelos acadêmicos foi subdividido em acadêmicos da área de linguagem e acadêmicos relacionados à Educação. Os textos lidos tiveram sua macroestrutura analisada com base na Teoria Semiollingüística de Análise do Discurso. Os textos mostraram reações diversas à última colocação do Brasil nesse exame, desde reações contrárias às políticas de governo na educação, passando por considerações acerca das questões da prova e por diferenças na concepção de leitura, até considerações sobre o desempenho dos governantes brasileiros na condução do país, como um todo. Pela diversidade de opiniões acerca dos resultados e sobre prova, esta pesquisa sugere que os resultados de avaliações sistêmicas devem ser divulgados de maneira diversa e que a concepção de leitura precisa ser repensada pelos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.



## **Abstract**

In this dissertation, entitled "Reading and PISA 2000: scholars and journalists evaluating results", I conducted an investigation of a heterogeneous corpus of texts published in the Brazilian online press and in online specialized periodicals in Brazil about the performance in reading tasks of Brazilian students in PISA 2000 - Program of International Student Assessment. The heterogeneity of the corpus of six texts is accounted for in terms of their origin in different discourse domains (printed journalism and academic discourse), apart from their inscription in different disciplinary discourses (the academic texts come from the areas of Education and of Language Studies). The theoretical framework adopted in this research is that of Semiolinguistics (CHARAUDEAU, 1992, 1996, 1999) and the category adopted in the analysis of the corpus is that of "ethos", from the same theoretical framework. The analyses suggest that there were different reactions to Brazil's ranking in last position in this exam; that the texts express reactions against government policies in Education; competing opinions about the questions formulated in the test; different conceptions of reading; and, finally, the voicing of opinions about the performance of the Brazilian government, in general terms. Based on the different opinions about the results and the test, this research suggests that the results of systemic evaluations should be released or printed publicly in different media, and conceptions of reading should be reconsidered by people involved in teaching and learning processes.



## SUMÁRIO

Introdução.....	1
<b>A leitura no PISA 2000: acadêmicos e jornalistas avaliando resultados</b>	
<b>Capítulo 1</b>	
1.1 - A avaliação e os domínios da atividade humana .....	16
1.2 - A avaliação sistêmica do ensino .....	18
1.3 - A configuração do PISA 2000 .....	19
1.3 – Relatório do PISA 2000 .....	22
1.4 – Letramento e leitura .....	23
1.5 – O PISA e letramento .....	25
1.6 – A taxonomia de Bloom .....	27
1.7 – A elaboração de itens para o PISA .....	29
1.8 – Tipos e gêneros textuais .....	31
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Metodologia</b>	
2.1 – Corpus .....	36
2.2 – Procedimentos de análise .....	37
2.3 – Hipótese .....	39
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Pressupostos teóricos</b>	
3.1 – <i>Mise en scène</i> .....	42
3.2 – Os sujeitos na <i>mise en scène</i> discursiva .....	43
3.3 – O direito à palavra .....	45

3.4 – A legitimidade e a credibilidade em artigos . . . . .	46
3.5 – O <i>ethos</i> discursivo . . . . .	48
3.5.1 – O <i>ethos</i> da credibilidade . . . . .	52
3.5.2 – O <i>ethos</i> da competência . . . . .	53
3.5.3 – O <i>ethos</i> da identificação . . . . .	53
3.6 – Modalidades discursivas . . . . .	54
3.6.1 – O modo enunciativo . . . . .	55
3.6.2 – O modo argumentativo . . . . .	56
3.6.3 – O modo narrativo . . . . .	56
3.6.3 – O modo descritivo . . . . .	57
<b>Capítulo 4</b>	
<b>Análises dos dados</b>	
<b>4.1 – Artigos midiáticos</b>	
4.1.1 – Primeiro artigo de jornalista . . . . .	58
4.1.2 – Segundo artigo: Editorial de jornal . . . . .	83
<b>4.2 – Artigos de acadêmicos de Educação</b>	
4.2.1 – Primeiro artigo de acadêmico de Educação . . . . .	92
4.2.2 – Segundo artigo de acadêmico de Educação . . . . .	101
<b>4.3 – Artigo de acadêmicos da área de Linguagem</b>	
4.3.1 – Primeiro artigo de acadêmico da área de Linguagem . . . . .	109
4.3.2 – Segundo artigo de acadêmico da área de Linguagem . . . . .	119
<b>Capítulo 5</b>	
<b>Conclusão . . . . .</b>	<b>.133</b>

**Capítulo 6**

**Referências .....138**

## Introdução

### A leitura no PISA 2000: acadêmicos e jornalistas avaliando resultados

Nesta tese, analisam-se os discursos produzidos a respeito dos resultados em leitura dos estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) <sup>1</sup> 2000.

O PISA é uma avaliação sistêmica realizada de três em três anos, desenvolvida por países membros da OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico<sup>2</sup>. Avaliações de Leitura, Matemática e Ciências são aplicadas a grupos amostrais de estudantes de 15 anos, a fim de que se possa aferir se competências e habilidades importantes para a construção de um sujeito ativo socialmente são desenvolvidas pelos jovens em sua vida, no contexto intra e extraescolar, de acordo com os princípios expostos no volume *Measuring Student Knowledge and Skills, The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*, segundo o qual, *THE OECD's Program Student Assessment (PISA) is a new, regular survey of 15-years-old which assesses aspects of their preparedness for adult life*. Para a realização desse programa, o Ministério da Educação brasileiro conta desde sua primeira aplicação, em 2000, com o apoio de especialistas, entre eles, o autor desta tese.

Tomando-se como referência textos produzidos por diferentes sujeitos que se manifestaram acerca dos resultados e do teste, quando da publicação de relatório contendo seus resultados, busca-se, nesta pesquisa, explicitar aspectos relevantes dos discursos produzidos sobre esse exame em duas diferentes instâncias: a mídia e a Academia. Os textos que se enquadram no gênero acadêmico pertencem a dois grupos distintos: textos produzidos por autores que se relacionam diretamente com a área das Ciências da Linguagem e a pesquisadores da área de Educação. Portanto, nesta tese, são analisados o discurso jornalístico e discurso acadêmico<sup>3</sup> acerca do

---

<sup>1</sup> *Programme for International Student Assessment*.

<sup>2</sup> O Brasil, que não é membro dessa organização, foi convidado a participar desse Programa em sua primeira aplicação em 2000, bem como das versões de 2003, 2006 e de 2009 desse exame.

<sup>3</sup> Refere-se aos discursos produzidos na universidade por acadêmicos, os estudiosos de determinada Ciência. Aqui, denominam-se acadêmicos os estudiosos vinculados a universidades e instituições ou centros de pesquisa. Nesta tese, são pesquisados, dentro da esfera acadêmica, textos produzidos por

PISA, verificando como eles são construídos, em que medida eles se aproximam ou se distanciam, e, em até que ponto, um discurso é afetado pelo outro.

Os sistemas de comunicação em geral, em todas as suas instâncias de enunciação, como jornais impressos, falados, internet, revistas, etc. tiveram grande participação na divulgação do exame como um todo, uma vez que foi o grande veiculador de notícias acerca dele. Por meio de suas manchetes, editoriais e reportagens, o grande público tomou conhecimento do teste e de seus resultados. Em linhas gerais, as reações aos resultados dos estudantes brasileiros avaliados pelo PISA refletem um estado de assombro quanto ao desempenho dos alunos. A imprensa noticiou que os alunos brasileiros 'não sabem ler', ressaltando o fato real de que o Brasil, no ano de 2000, ficou em último lugar em leitura, no âmbito dos 47 (quarenta e sete) países em que foi aplicado o PISA.

Os acadêmicos, por sua vez, ressaltaram a importância da aplicação do teste, dedicaram-se a avaliar suas bases conceituais e a buscar perceber, nos resultados obtidos pelos brasileiros, o retrato de nossa realidade educacional do país e as consequências de tal realidade espelhada nos resultados desse Programa de Avaliação na realidade atual e futura do país.

Quando são efetuadas avaliações em grandes grupos de estudantes, as denominadas *avaliações sistêmicas*, há determinadas concepções que as orientam, gerando um quadro de características que pertence a cada um dos testes, especificamente. Essas características estão associadas a um quadro teórico próprio, em termos de habilidades e competências a serem avaliadas. Conseqüentemente, os resultados obtidos devem ser interpretados a partir do mesmo quadro que orientou sua aplicação. Todavia, pode-se perceber que, quando os resultados de um programa de avaliação ou de uma avaliação sistêmica tornam-se públicos, a apropriação desses resultados e do teste, pela sociedade, nem sempre resguarda os princípios de orientação de sua base de elaboração. Assim, cada grupo leitor vê os resultados de uma forma. Cada um também os difunde de acordo com suas próprias convicções, crenças e concepções. Assim sendo, não há relação estreita entre as bases que regem a elaboração de uma avaliação e a divulgação de seus resultados para o grande público.

---

acadêmicos de duas áreas: estudiosos da Educação, que constituem o segundo grupo de análise; e de Linguagem, que formam o terceiro grupo de análise.

A questão central desta pesquisa refere-se, portanto, à análise de como são marcados formalmente os discursos produzidos pela imprensa, pela Academia, (especificamente pelos estudiosos vinculados a universidades e instituições ou centros de pesquisa), que podem produzir diferentes sentidos para os leitores acerca dessa avaliação sistêmica. Portanto, pergunta-se: como essas instituições (mídia e Academia, nas duas vertentes abordadas nesta tese) manifestam-se, por intermédio da utilização de recursos linguísticos e discursivos, sobre os resultados dessa avaliação? Por hipótese, pode-se afirmar que, ao ler os dados acerca dos resultados dos examinandos, os leitores interpretarão esses resultados com diferenças em vários aspectos.

Além dos sujeitos que leem os resultados de um programa de avaliação, os resultados são também lidos pelo seu executor, no caso do PISA, o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio de Castro Teixeira, órgão do Ministério da Educação, que, como responsável pelos exames de avaliação educacional no país, centra sua percepção do teste como gestores de seu processo, o que, fatalmente, modifica pontos de vista construídos a partir dele. O INEP publicou o relatório PISA 2000, Anexo 1 desta tese, que serviu de base para as discussões que foram realizadas acerca do desempenho dos estudantes brasileiros no programa, por parte tanto dos leitores que elaboraram textos sobre esses resultados.

Assim, primeiramente, nesta pesquisa, analisa-se de que forma os sistemas de comunicação, por não serem leitores especializados, transmitem os resultados obtidos pelos examinandos aos leitores de seu texto, o grande público, também leitor também não especializado. De modo geral, os jornalistas e articulistas têm suas próprias opiniões sobre a educação como um todo e embutem, em suas análises, seus pontos de vista sobre o tema.

Insere-se, nesse exame, a análise de opiniões dos autores dos textos, originados nos meios de comunicação para a população em geral, sobre os resultados de um programa de avaliação, em especial, além do entendimento dos autores desses textos sobre a modalidade sistêmica de teste, bem como de concepções sobre a educação no país, sobre o que é saber língua, bem como asserções sobre a população que vive aqui.

Em segundo lugar, o foco desta pesquisa recai sobre textos escritos por acadêmicos, como já assinalado, que têm se relacionado de forma direta com o sistema educacional brasileiro, mas não são profissionais da área de linguagem, especificamente. Esse



grupo também pode deixar revelar seus pontos de vista acerca dos aspectos enfocados nos outros grupos analisados.

Por fim, a ênfase desta pesquisa incide-se sobre a produção escrita dos acadêmicos da área de Linguagem, que, ao refletirem sobre o exame, deixam marcas no texto que podem deixar vir à tona as suas concepções acerca do seu objeto de estudo, no caso específico, a linguagem.

Dessa forma, é legítimo focar uma avaliação sistêmica sobre aspectos linguísticos de textos relacionados à concepção acerca do próprio teste; do objeto avaliado, no caso, a leitura; e de seus resultados, por parte de diferentes 'leitores'. Portanto, uma das hipóteses desta tese é de que os discursos construídos por quaisquer uns dos sujeitos que pertençam a um desses segmentos servem para reafirmar as concepções dos autores desses textos sobre a língua, a linguagem, a leitura, e, enfim, sobre a educação.

A linguagem pode ser analisada sob vários aspectos, uma vez que se constitui como um fenômeno cujos componentes funcionam entre si, independentemente ou subordinados uns aos outros, cujo entendimento pode vir a ser difícil e que apresenta, geralmente, várias faces através das quais pode ser vista ou analisada. Linguagem relaciona-se a múltiplos aspectos: o linguístico, o ideológico, o cultural, o interacional, o social, o psicológico, o pragmático, o cognitivo. Cada um desses aspectos pode ser tomado e observado por diversos ângulos e meios, já que concentra individualmente vários fatores.

Se, por um lado, relatórios técnicos seriam, hipoteticamente, escritos para um público específico; os artigos de jornal seriam produzidos para uma grande e diversa massa de leitores; ao passo que artigos elaborados pelos estudiosos de um assunto seriam direcionados para os seus pares. No entanto, o que se tem, na realidade, é uma abrangência bastante diversa do público-leitor de qualquer texto, uma vez que um ato comunicativo é produzido de e em todas as direções, sem que seja estabelecido um alvo específico e restrito. Segundo Charaudeau (2008:17), "o ato de linguagem não se esgota sua significação de forma explícita", isso quer dizer que o explícito é algo além do significado, realizado num contexto sociohistórico, o que faz com que um ato de linguagem seja considerado um objeto duplo, constituído de um explícito (o que é manifestado) e de um implícito (lugar de sentidos múltiplos que dependem de

circunstâncias de comunicação). Dessa forma, reforça-se, amplia-se, a concepção de que determinado texto possui uma multiplicidade possível de leituras.

Para conceber qualquer texto oral ou escrito, então, um indivíduo seleciona palavras e as reúne. Em relação a um relatório, tendo por base os dados advindos de uma fonte elaborada previamente, geralmente constituída de números que expressam uma quantidade, os quais, são, via de regra, transformados em gráficos e tabelas, o relator 'traduz' essa linguagem matemática para uma linguagem composta por palavras que têm a finalidade de acrescentar, aos dados dispostos dessa forma, mais esclarecimentos para o público em geral.

Já em um artigo produzido para um jornal, os jornalistas, quando pretendem difundir os dados desses relatórios, tendem a reunir essas informações e textos produzidos acerca dos dados e a produzir novos textos, e o fazem como um texto de divulgação voltado para um grande e diversificado público.

Os pesquisadores da Academia, por sua vez, quando desejam divulgar algum assunto, tendem a se posicionar acerca dele, buscando um maior número de fontes confiáveis para apresentarem o produto de suas reflexões acerca de um tema, apresentando a análise e a interpretação dos dados, o confronto entre suas reflexões e as de outros teóricos e estudiosos.

Todos esses profissionais da escrita, o relator, o redator de um jornal e o pesquisador desenvolvem atividade metalinguística, ao transporem de uma base, os dados obtidos em uma pesquisa, para outra forma de texto, seja ele relatório, comentário ou texto de discussão, por exemplo.

Cada um desses produtores prepara-se para escrever, com base nas fontes que possui, buscando atingir seu público com um texto que produz, segundo Alkmim (2004), utilizando determinado padrão,

praticamente dentro de um esquema taxionômico, oficializado, coerente, coeso, demonstrando uma determinada intencionalidade, respeitando aspectos situacionais, com um nível bem dosado de informatividade, deixando pistas que relacionem este texto com outros e com conhecimentos pré-existentes de seu interlocutor, para que seu material linguístico, resultado de um processo seu, com manobras pessoais, mas circunscrito a restrições impostas pelas circunstâncias do discurso possa ser adequado, eficiente e eficaz. (ALKMIM, 2004: 37)

O leitor, por sua vez, ao entrar em contato com um texto escrito que possui várias fontes, tem de lidar com as várias leituras realizadas pelos enunciadores desse texto. No caso de leitura sobre relatório ou dados desse relatório, recai sobre essa leitura o reflexo do entendimento desse material escrito que o enunciador consultou para produzir um novo texto. A análise desses pontos permitiu examinar os aspectos linguísticos dos textos, situando-os como aquilo que resulta de um processo e, ao mesmo tempo, que permite revelar esse processo. Ressalta-se que a análise empreendida nesta tese centrou-se em aspectos macroestruturais desses artigos.

À luz da Teoria Semiociológica, que focaliza os princípios do funcionamento da comunicação verbal, enfocando sua complexidade e suas implicações, realizamos uma análise dos constituintes formais de textos, que tratam do PISA, considerando-se que, para Charaudeau (2008:67), o ato de comunicação verbal é representado como um dispositivo que tem o centro ocupado por aquele que escreve ou fala, em relação a um outro parceiro.

Deve-se ressaltar que essa teoria define, hierarquicamente, as personagens envolvidas no processo de comunicação; os papéis desempenhados pelos atores envolvidos nesse ato; o seu contexto de ocorrência e o resultado do entrelaçamento desses fatores; o que um dos responsáveis pela concepção dessa vertente teórica, Patrick Charaudeau, denomina “ato de linguagem”, resultado de uma *mise en scène* discursiva.

Concordamos com Machado (2001), que chama a atenção para o fato de que a Teoria Semiociológica,

com sua diversificação de sujeitos, acaba por abranger tanto ideias como as de Ducrot e Austin – que enfatizam o poder das palavras, em um mundo a elas interno – quanto ideias de Bourdieu (1982), que preconizam a legitimidade situacional e/ou institucional dos sujeitos comunicantes. (MACHADO, 2001:60)

Ao se abordarem as formas do texto, a sua estrutura, enfim, enfatizam-se dois focos diferentes: primeiramente, a organização desse material linguístico, concentrada em seu objetivo – descrever, argumentar, opinar, por exemplo (CHARAUDEAU, 1992:634). Visando atingir esse propósito, trabalha-se no quadro conceitual da Semiociológica, destacando-se sua fundamentação sobre os ‘modos de organização do discurso’.

Ao mesmo tempo, as marcas de diversas vozes nesses textos são claras aos olhos de um leitor técnico da área de linguagem. Tal clareza leva, invariavelmente, a uma reflexão acerca da polifonia e sobre clichês, porque os textos sobre os resultados do PISA constituem-se como textos marcados pela diversidade de vozes, a qual necessita ser caracterizada.

Esses aspectos podem ser desveladores do processo de produção dos textos materializados sobre essa avaliação e oferecem a possibilidade, se observados, de contribuir para a compreensão da complexidade existente na produção do texto opinativo, além de permitir um esboço da situação de ocorrência desses textos.

Um outro aspecto formal a ser destacado é a capacidade de os autores<sup>4</sup> retomarem as informações presentes num relatório técnico, texto com características próprias, ao discorrerem sobre os textos que abordam o PISA. Esse aspecto é relevante porque implica analisar a apropriação de dados estatísticos e quantitativos, apresentados em tabelas e gráficos, bem como o relato desses dados feito pelos gestores nacionais do Programa. Tal apropriação pode ser comparada à vulgarização de fato científico, como ocorre em periódicos elaborados para o grande público, nos quais os autores valem-se de dados cientificamente comprovados para relatarem um evento ou opinarem a respeito deles, transmitindo, de certa forma, um saber produzido em determinado *locus* para outro, distinto, criando uma nova instância discursiva.

Essa atividade de retomada de informações presentes em um texto, um ato de reescrita, a retextualização, para Dell'Isola (2008), consiste num

processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidencia uma série de aspectos da relação entre oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-oralidade. Retextualização é a refação ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem. (DELL'ISOLA, 2008:36)

Essa atividade pode ser vista como um processo de recriação do texto de origem. Assim o leitor/ouvinte de um texto constitui-se num produtor de textos. Para Marcuschi (2002: 48), “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo

---

<sup>4</sup> Nesta tese, parafrasticamente, os termos autor, escritor e produtor de texto referem-se àquele que escreve um texto acerca de um assunto, com um objetivo, para um leitor idealizado, uma vez, ressalta-se, não é objetivo desta tese fazer discussão aprofundada sobre a noção de autor.

quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra.” Ainda segundo esse autor,

a expressão ‘retextualização’ foi empregada por Neusa Travaglia (1993) em sua tese de doutorado sobre a tradução de uma língua para outra. O uso do termo ‘retextualização’, tal como foi feito aqui, se recobre apenas parcialmente com aquele feito por Travaglia, na medida em que aqui também se trata de uma ‘ tradução’, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua. Igualmente poderíamos usar as expressões refacção e reescrita, [...] relacionando-se a mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto) sem envolver as variáveis que incidem no caso de uma retextualização, [...], preocupado essencialmente com a passagem da fala para a escrita. (MARCUSCHI, 2002: 46).

Ao mesmo tempo, a divulgação de dados de um relatório, a despeito da leitura que ele possa produzir, insere-se na seara da divulgação de uma pesquisa feita com base científica, uma vez que, se, para chegar a termo na produção de um relatório, as etapas de construção desse relatório, que envolvem coleta e análise de dados, entre outras, têm de ser realizadas; na divulgação em outros suportes, como jornais impressos ou internet, por exemplo, há uma leitura desse relatório, apreensão dos significados subjacentes aos dados expostos no relatório, seleção desses dados, leitura analítica desses dados e produção de um texto que servirá de base para o autor do texto se posicionar em relação a esse relatório.

O número de textos para a divulgação de dados relacionados a pesquisas e à ciência em geral tem se ampliado bastante nos últimos 30 anos. Há, nas bancas de revista e nos canais de televisão, veículos interessados em divulgar o que é feito na academia. Em relação às pesquisas feitas na área educacional, há grande interesse em divulgar e em ler esses resultados, uma vez que, de uma forma ou outra, somos todos afetados pelos rumos da educação no país.

Há grande variedade na forma de divulgação de dados colhidos em uma pesquisa, de acordo com o público-alvo do texto produzido. Para Fossey (2008: 196),

as formas de divulgação emergem na vida cotidiana de modos e com propósitos múltiplos, variando o público que buscam atingir (que, embora seja genericamente nomeado de “leigo”, difere em suas faixas etárias e seus interesses, por exemplo), o suporte material que utilizam (televisivo, impresso, radiofônico,), os temas que privilegiam.

Ressalta-se que um mesmo texto pode ser retextualizado de maneiras diversas. Por isso temos, por exemplo, grandes diferenças entre os textos que se referem ao mesmo assunto. Por exemplo, num jornal dirigido a classes com menor capital cultural, um crime tende a ser relatado visando produzir efeito sensacionalista; em um jornal dirigido às classes com maior capital cultural esse mesmo crime tem, nas palavras, o uso de eufemismos, minimizando-se o apelo emocional.

Tem-se que é relevante, para o desenvolvimento da análise, o escopo de uma teoria que descreva essa transposição de ideias, apoiada em uma apropriação de conceitos e dados, como um novo texto, que possui, fora a divulgação de dados, crítica de juízo do comportamento dos estudantes brasileiros e da educação que possuem frente, ou não, a uma avaliação sistêmica. Ao mesmo tempo, essa fundamentação alia-se à concepção de que, conforme Koch (2002: 17), o texto é “o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que, – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. Assim, tem-se que o texto é um evento social, cuja existência pressupõe, indissociadamente, a participação de dois atores: o locutor e o interlocutor, ambos envolvidos em um processo de produção de sentido, com a forma linguística desse texto sendo a materialização dessa interlocução.

É importante analisar, além do modo da construção do texto, como a teoria permite investigar os textos relacionados aos resultados dos estudantes brasileiros no PISA. Por meio dessa análise, devem-se ressaltar os artifícios ou estratégias empregadas pelos produtores desses textos, diante do resultado de uma avaliação sistêmica, diante do público em geral e de outros sujeitos sociais institucionalizados – membros da Academia.

A ênfase colocada nessas análises é devida ao fato de que um texto com características formais próprias – um relatório, composto por gráficos, tabelas, e textos escritos (como, por exemplo, descrições relacionadas aos objetivos do programa e seus resultados), serve de escopo para outro texto – uma matéria jornalística relativa a esse relatório, também com marcas textuais próprias, como títulos, que possam atrair o leitor (“Brasil leva bomba em leitura”<sup>5</sup>, por exemplo), por sua vez, gerar um terceiro

---

<sup>5</sup> [www.canalkids.com.br/notavalaicaoh.htm](http://www.canalkids.com.br/notavalaicaoh.htm), acessado em 25/03/2008.

texto: o acadêmico (“Ler, Verbo transitivo”<sup>6</sup>). Esse último texto contém marcas próprias; por exemplo, presença de citações do autor as quais se referem a outros teóricos, de definição de termos científicos, dentre outras.

No tocante ao título de um texto, segundo Vigner (1988), o interesse despertado pelo título depende da comunidade interpretativa, do objetivo de leitura e do lugar em que ocorre a leitura. Como um microtexto de forma e dimensões variáveis, o título deve apresentar o essencial do conteúdo do texto, mas sob formulação concisa, já que é sede de interrogações, ao passo que o texto constitui-se na resposta.

A pesquisadora Coracini (1989) comenta que o título ocupa o lugar privilegiado da subjetividade do autor; é anafórico do ponto de vista da produção escrita, porque é redigido depois do texto; é catafórico no processo de leitura, já que anuncia, em parte, o conteúdo do texto, constituindo-se, assim, numa estratégia a serviço das intenções do autor, pois, “ao mesmo tempo em que camufla o percurso do texto, exerce grande influência sobre o leitor, na medida em que funciona como estímulo e desestímulo à leitura” (Coracini, 1989: 23).

Para van Dijk (1992), é o significado global ou macroestrutural que caracteriza o texto. Esse significado pode ser expresso pelo título, a proposição de nível mais alto derivada por macrorregras, a partir das proposições expressas pelo texto e pelo conhecimento de mundo ativado. O título tem a função de expressar o conteúdo temático de um texto, como também tem a função de orientar, em certa medida, a leitura desse texto, pois “é usado para exprimir ou inferir o tema ou tópico do texto” (van Dijk, 1992:134), fazendo com que, obrigatoriamente, seja interpretado em primeiro lugar, porque sua informação, formal ou semântica, inicia o complexo processo de compreensão. Esse componente importante do texto estabelece ou confirma o modelo de contexto comunicativo que envolve interesses, objetivos e crenças; a sua proposição ativa os esquemas pertinentes ao tema que anuncia. Em seguida, fornece a base para a decisão do leitor em obter, ou não, informações sobre o tema anunciado.

As marcas próprias dos textos orientam o caminho percorrido nesta pesquisa. Os textos analisados, teoricamente, foram elaborados tendo por base leituras de dados de um relatório, que levaram à escrita de considerações sobre os resultados apresentados

---

<sup>6</sup> [http://www.leiabrasil.org.br/doc/leiaecomente/ler\\_transitivo.doc](http://www.leiabrasil.org.br/doc/leiaecomente/ler_transitivo.doc), acessado em 28/03/2008.

nesse relatório, passando pela análise das dimensões discursivas desses textos, à luz da Teoria Semiolinguística, pelo exame de sua textualidade, a qual revela o processo de textualização, até dirigir o olhar às marcas da polifonia, as quais deixam ver o conjunto das vozes manifestadas implícita ou explicitamente nos textos aqui analisados.

Portanto, esta pesquisa originou-se numa problematização sobre textos que, abordando um mesmo assunto, possuem semelhanças e diferenças decorrentes de suas condições de produção.

Esses textos foram gerados numa situação de uso da língua, a qual possui características peculiares aos meus olhos, professor de língua materna e um dos especialistas brasileiros responsáveis por esse programa internacional de avaliação de estudantes, na área de leitura, e percebe a importância histórico-social desse exame. Busca-se, assim, estabelecer a relevância de se reconhecerem as personagens de um jogo linguageiro, a partir da divulgação, em forma de relatório, dos resultados de uma avaliação de estudantes e a criação de outros textos, jornalísticos, de opinião, acadêmicos, e o conseqüente formato dessa divulgação de resultados em outro gênero de texto, o texto de divulgação científica.

Para Koch (2002: 13), há estreita relação entre o conceito de língua e o de sujeito da linguagem. Essa autora apresenta três concepções de língua relacionadas ao sujeito: a primeira remete a **uma representação do pensamento**, à qual corresponde um sujeito psicológico, um 'ego' que constrói representações mentais acerca do que percebe do mundo exterior e interior, e objetiva que essa mensagem seja totalmente compreendida pelo seu interlocutor de maneira como foi mentalizada.

A segunda, por sua vez, tem seu foco na **estrutura**, o sujeito é determinado previamente, sem uma consciência própria.

A terceira remete à língua como **um local de interação** e o sujeito é tido como uma entidade psicossocial, que age no processo comunicativo, produzindo e reproduzindo o que ocorre no meio social, sendo agente do processo de linguagem. De acordo com essa concepção, caso os sujeitos não possuam um papel extremamente ativo na produção da criação e da recepção da linguagem, a comunicação não poderia existir.

Estabelecendo-se, portanto, a linguagem como uma atividade, muitos linguistas contemporâneos estudam a ação que se realiza na e pela linguagem, voltada para o



sentido discursivo de uma emissão linguística. Nesse caso, o que interessa é estudar, para descrever e explicar, o uso interacional dessa capacidade inerente ao ser humano de se comunicar por intermédio da palavra.

Assumindo que a língua é entendida como processo interacional, no estudo de artigos jornalísticos ou acadêmicos produzidos a partir de dados expressos em relatório sobre 'a situação em que se encontra a leitura no país', consideramos, nesta tese, aquilo que esses textos representam socialmente. Um relatório produzido por um órgão governamental ou a ele associado possui marcas textuais distintas daquelas que caracterizam artigo de jornal publicado em um veículo de comunicação de grande circulação, o qual, por sua vez, distingue-se daqueles publicados em periódicos de divulgação científica.

Para estudo de todos os textos, é necessário levar em consideração o seu contexto social de ocorrência, uma vez que o elo criado entre a linguagem e a atividade de linguagem, e entre a linguagem e o contexto são imprescindíveis para toda a prática linguageira. Assim, para este estudo das dimensões discursiva e textual de artigos que discorrem acerca dos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros em leitura, num exame de avaliação sistêmica, foram estabelecidos objetivos gerais e, também, objetivos específicos que serão apresentados a seguir.

### **Objetivos gerais**

O objetivo das análises das macroestruturas dos textos apresentadas é perceber a concepção de avaliação sistêmica que os autores que se manifestaram acerca do PISA possuem. São destacados, nessa abordagem, os elementos textuais utilizados pelos autores de artigos a respeito desse exame e de seus resultados. São buscadas, por meio desses elementos textuais, pistas que possam retratar, nos textos analisados, tais concepções.

Para se chegar a essas concepções, são usados, sob a perspectiva da semiolinguística, proposta por Charaudeau, os aspectos da organização discursiva que gerou os textos sobre os resultados brasileiros no PISA, atentando para o modo como se realizou o projeto de fala dos autores desses textos.

Tais textos foram escritos por autores diversos e foram publicados em jornais e revistas de grande circulação no Brasil. As versões desses textos analisados nesta seção do trabalho foram retiradas de páginas da Internet, a rede mundial de computadores.

Ressalta-se que essa versão eletrônica dos textos corresponde à versão impressa, conforme verificação feita pelo pesquisador. A rede mundial de computadores tem servido fortemente como *locus* em que são encontrados meios para pesquisadores de naturezas várias coletarem dados necessários para a execução de inúmeros trabalhos.

#### Objetivos específicos

Neste trabalho, que consiste na análise das dimensões discursiva e textual de artigos, centrada nas macroestruturas dos textos, que discorrem acerca dos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros em leitura, num exame de avaliação sistêmica, o PISA, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar leituras feitas acerca da divulgação dos resultados oficiais do PISA, visando caracterizar esse ato de linguagem e seu contrato de comunicação, ambos resultantes de uma situação bastante específica;
- caracterizar a leitura desses relatórios, por parte de autores de artigos para jornais de grande circulação; de pesquisadores da área de linguagem; e por pesquisadores da área de educação e de outras áreas;
- analisar a organização dos textos referidos no *caput* dessa seção, com o aparato teórico da Semiologia, de Charaudeau (1992, 1999, 2000, 2004 e 2008), enfocando o objetivo desses textos, ressaltando a capacidade de textualização dos autores; e identificar diferenças e similitudes entre esses textos.
- cotejar dois textos de três segmentos intelectuais distintos sobre os resultados dos estudantes brasileiros no PISA 2000, *Program of International Students Assessment*, e, por intermédio desse cotejo, caracterizar a situação de leitura desses relatórios, por autores de 2 artigos produzidos por jornalistas; por 2 pesquisadores da área de linguagem e 2 artigos de acadêmicos da educação, perfazendo um total de 06 textos seguidos de suas respectivas análises; e discutir a categoria *avaliação sistêmica* como subgênero do domínio discursivo pedagógico ou educacional.

Esta tese tem a seguinte estrutura: é apresentada em 06 capítulos, sendo que, no capítulo 1, são apresentados aspectos da avaliação, enfocando essa atividade humana no ensino, com enfoque no PISA, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, avaliação sistêmica de ensino internacional, cuja leitura dos resultados é estudada nesta tese, apresentando sua formatação, o relatório em que foram divulgados seus resultados, a ênfase dada à leitura e ao letramento, que regem a construção dos itens

de prova do PISA 2000; estabelecendo uma relação entre esse programa e os eixos cognitivos da taxonomia de Bloom; e, finalmente, trazendo a estrutura de elaboração de itens para o PISA. Quanto ao capítulo 2, nele é apresentada discussão sobre os tipos e os gêneros textuais. No capítulo 3, tem-se a metodologia de análise, em que são arrolados o *corpus*, as hipóteses desta tese e os procedimentos de análise. No quarto capítulo, são mostrados os pressupostos teóricos, enfatizando-se a *mise en scène* discursiva, enfocando o direito à palavra, discutindo-se legitimidade e a credibilidade, passíveis de serem percebidas em textos, por meio de diferentes *ethes* discursivos, bem como as modalidades discursivas em textos. No capítulo 5, é apresentada a análise dos dados. Em primeiro lugar, é apresentada análise de dois artigos produzidos por jornalistas; em segundo, dos artigos produzidos pelos acadêmicos da área de Educação e, por fim, dos acadêmicos de Ciências da Linguagem. No sexto capítulo, são apresentadas as conclusões desta tese, que vêm seguidas de bibliografias consultadas e anexos.

## Capítulo 1

### A avaliação e os domínios da atividade humana

O ato de avaliar está presente em todos os domínios da atividade humana, de maneira formal ou informal. Por exemplo, ao optarmos por uma atividade de lazer em detrimento a um trabalho, realizamos escolhas, avaliamos os pontos positivos e negativos da opção escolhida. A avaliação, na área educacional, abrange os mais diversos níveis, aspectos e elementos. Assim, temos que alunos, professores, métodos e estratégias, políticas de ensino, materiais didáticos, graus de ensino, equipamentos e instalações escolares, entre outros, são analisados.

Brown (1993) afirma que, percebamos ou não, nós avaliamos algo ou alguém todos os dias, independentemente de qualquer esforço cognitivo que façamos. Carroll (1968:46) define teste como: “um procedimento feito para elicit<sup>7</sup> determinado comportamento, do qual se podem fazer inferências sobre certas características de um indivíduo”<sup>8</sup>. Esse conceito é retomado por Brown (1993), quando o autor diz que um teste é um método de medir a habilidade ou conhecimento de uma pessoa em determinada área.

A avaliação, nos últimos anos, tem sido alvo de várias pesquisas no meio acadêmico, desde sua estruturação, da forma como foi elaborada, atingindo discussões a respeito de seus resultados e das políticas públicas por detrás de tais exames. Como exemplos de pesquisas realizadas, podem ser citados os trabalhos de Vasconcellos (1994), que busca uma concepção dialética acerca da avaliação escolar; Esteban (2003), que discute novas significações para a as avaliações; Hoffman (1992), que apresenta questões acerca da avaliação sobre a ótica construtivista; Kremer (1996) que segue essa mesma linha de pesquisa; Luckesi (1996) o qual estuda a avaliação escolar e estabelece proposições novas para o ato de avaliar; Melchior (1994) que se dedica à função e à necessidade da avaliação; Bonamino *et al.* (2002), que discutem a concepção de letramento em duas avaliações sistêmicas: o SAEB e o PISA; e Romão (2005), o qual explana sobre a avaliação dialógica e seus desafios, dentre outros.

---

<sup>7</sup> Elicitar significa extrair enunciado linguístico de (informante), segundo Houaiss (2001).

<sup>8</sup> As traduções das citações originariamente em inglês são de minha responsabilidade.

Na atualidade, são produzidos testes para quase todas as áreas do conhecimento humano. Esses testes, por sua vez, podem ter naturezas muito distintas. A linguagem serve, em todos os testes orais ou escritos como base para a elaboração de uma avaliação, merecendo, inclusive, orientações rigorosas acerca de seu uso nos testes (Anexo 2, Orientações para elaboração de itens SAEB).

Dessa forma, independentemente do tema de uma avaliação, os respondentes de um teste usam a linguagem para atender às demandas dele. Em testes de todas as áreas do conhecimento escolar usa-se a língua para medir a habilidade do candidato (física ou geografia, por exemplo). Nesses casos, a língua é o instrumento, não o objeto da testagem. Já nos testes de língua, usa-se a própria língua para medir a habilidade linguística. A língua é o instrumento e é também o objeto em si. Exemplos de exames em que a língua é o alvo da análise são os exames como os de proficiência em língua estrangeira e provas de redação de vestibulares, nos quais são respondidas questões de língua e são produzidos textos para correção.

É em uma determinada língua que são dadas as instruções de um teste, em que são formuladas as questões, e em que, na maioria das vezes, também são elaboradas as respostas. Quando o teste em questão é um teste de capacidade linguística, esse uso da linguagem como instrumento dificulta a definição do que está sendo testado. Por exemplo, no PISA, os variados temas que são abordados nas inúmeras questões apresentadas permitem-nos colocar em questão se esse exame avalia leitura ou se refere também à avaliação de conhecimento do assunto, dada a variedade de temas arrolados nos textos apresentados.

Essa questão pode ser estendida às demais áreas do conhecimento que não a língua materna, gerando questionamentos do tipo: o estudante não sabe ler, não sabe escrever? Ou não possui domínio sobre conteúdo específico de determinada área do conhecimento, como matemática ou biologia, por exemplo? O uso da linguagem, para fim específico de avaliar competências e habilidades em determinada área do conhecimento, permite, por sua vez, que sejam feitas conjecturas acerca do desempenho dos sujeitos frente ao uso da linguagem. Assim, após aplicação de um teste, de abrangência espacial e numérica pequena, como um exercício de sala de aula ou uma prova ministrada a um grupo de alunos, ou de grande abrangência, como o PISA, que é respondido por uma média de milhares de estudantes no mundo e no

Brasil, os seus resultados lidos permitem assertivas como: “Alunos brasileiros não compreendem o que leem” e “estudantes brasileiros leem, mas não compreendem”<sup>9</sup>.

### 1.1 – A avaliação sistêmica do ensino

O PISA, *Program of International Student Assessment*, cujo nome foi traduzido para a língua portuguesa como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, é uma avaliação sistêmica do ensino, que se constitui em uma modalidade de avaliação em larga escala, ou seja, aplicada a um grande contingente de examinandos, visando, principalmente, subsidiar políticas públicas. No caso da avaliação de sistemas de ensino, essa categoria de avaliação fornece informações sobre processos e resultados dos sistemas de ensinos aos gestores encarregados de formular e implementar políticas na área educacional. O seu objetivo é nortear o sistema educacional, de forma a garantir eficiência na aplicação de metodologias e currículos, com fins específicos. Como estratégia de política pública, pode influenciar, segundo Dalben (2005:47), “a qualidade das experiências educativas e a eficiência dos sistemas, evitando que se façam investimentos públicos de maneira intuitiva, desarticulada ou insuficiente para atender às necessidades educacionais”.

As avaliações sistêmicas de ensino têm sido, no mundo, uma prática constante nos últimos anos. Tais verificações de aprendizagem têm-se difundido amplamente, buscando abordar os sistemas educacionais, com vistas a efetuar modificações estruturais em termos de currículo, englobando formação de professores e campanhas de incentivo à leitura e uso de informática, entre outros.

Uma avaliação sistêmica diferencia-se da avaliação efetuada pelos professores no dia a dia da sala de aula, por centrar-se no sistema educacional, em suas acepções, suas orientações didático-metodológicas, visando realizar alterações que possam conduzir a educação a um nível desejado pelos órgãos educacionais, ao passo que a avaliação individual, centrada no estudante, objetiva fornecer subsídios que possam alterar, individualmente, a condução do processo de ensino e de aprendizagem localmente. A expressão `processo **de** ensino e **de** aprendizagem` é utilizada porque percebo e

---

<sup>9</sup> www.revistadigital.com.br , acessada em 25/10/2008.

concebo o ensino e a aprendizagem como processos distintos no contexto intra e extraescolar.

Em todo o mundo é prática corrente o uso de avaliações de grande número de alunos. No Brasil, a avaliação em larga escala difundiu-se bastante na última década do século XX. A partir dos anos 1980, já se delineava no horizonte, por meio de discussões em vários níveis educacionais, a necessidade de uma investigação sistematizada do quadro educacional do país, envolvendo os sistemas públicos e privados, com a finalidade de mapear e fornecer novos rumos para futuras ações no âmbito educacional no país (SOARES *et al.*, 2008:7)<sup>10</sup>.

## 1.2 – A configuração do PISA 2000

O PISA, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, é uma avaliação realizada de três em três anos, desenvolvida pelos 42 países membros da OCDE<sup>11</sup> – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. É aplicado em grupos amostrais de estudantes de 15 anos, e surge como parte dos investimentos em qualidade da educação, da necessidade de investir diretamente na melhoria das medidas de resultados.

Texto publicado em 1999, “Measuring students knowledge and skills – a new framework for assessment” (disponível em [www.ocde/pisa](http://www.ocde/pisa)), é um dos primeiros registros dos seus referenciais, que remetem a competências e habilidades que a escola deveria desenvolver para preparar o cidadão jovem (de 15 anos) para a vida moderna.

As questões a que o PISA pretende responder são as seguintes: “Até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade? As escolas estão preparando os alunos para enfrentarem os desafios do futuro? Quais estruturas e práticas educacionais maximizam oportunidades para alunos que vêm de contextos

---

<sup>10</sup> [http://www.leiabrasil.org.br/doc/leiaecomente/verbo\\_transitivo.doc](http://www.leiabrasil.org.br/doc/leiaecomente/verbo_transitivo.doc)

<sup>11</sup> No ano de 2000, os países participantes foram: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Federação Russa, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Letônia, Liechtenstein, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça.

pouco privilegiados? Qual a influência da qualidade de recursos das escolas nos resultados alcançados pelos alunos?”<sup>12</sup>.

Para responder a essas perguntas, os examinandos respondem aos seguintes documentos:

- um conjunto de questões (itens de teste), composto por cadernos com textos de vários gêneros textuais, seguidos de questões de múltipla escolha e outras para as quais os estudantes produzem suas próprias respostas, por meio de resposta aberta curta (para a qual o aluno desenvolve sua própria resposta, constituída por uma única palavra, ou frase curta, ou fórmula ou número) ou de resposta construída (mais longa explicativa); e
- questionários, formados por perguntas variadas que visam coletar informações sobre o contexto social e escolar desses examinandos.

O PISA centra-se nos sistemas educacionais dos países envolvidos, tendo como base grupos amostrais de alunos de 15 anos, que não necessariamente estão na mesma série escolar, com o objetivo de:

*i) avaliar conhecimentos e habilidades necessários em situações da vida real, ou seja, avaliar os alunos nos três áreas (Leitura, Matemática e Ciências), em situações que recaem em domínios além do contexto escolar;*

*ii) relacionar diretamente o desempenho dos alunos a temas de políticas públicas, isto é, possibilitar que os governos discutam questões como o preparo escolar dos alunos para a vida em sociedade, sobre as práticas educacionais desenvolvidas por esses países e,*

*iii) permitir o monitoramento regular dos padrões de desempenho, ou seja, busca fornecer indicadores internacionais na orientação de políticas públicas.*

---

<sup>12</sup> Relatório Brasil PISA 2000, p. 8.



Em relação à *Leitura*, é investigado o *letramento em leitura*, que, no PISA, possui enfoque no conhecimento e nas habilidades requeridas para aplicar a “leitura para a aprendizagem”. O conceito de letramento no PISA é apresentado na secção 1.4 desta tese. Na linha do que mais contemporaneamente se entende por leitura, o PISA procura mensurar a extensão do que os indivíduos são capazes de construir, expandir e refletir sobre o que leram, em um arranjo de textos com conteúdos possíveis de serem apresentados, tanto dentro quanto fora da escola. Assim, são selecionados para o PISA textos de gêneros que costumam fazer parte do cotidiano intra e extraescolar dos jovens, nas diversas situações de interlocução escrita, por exemplo, como uma pequena história, uma mensagem na Internet ou informações contidas em um diagrama.

Os estudantes que se submetem ao PISA são avaliados, em leitura, na sua capacidade de: a) recuperar uma informação específica contida em um texto; b) interpretar o que leram; e c) refletir sobre a leitura e avaliar textos, baseados no seu conhecimento de mundo. Essas capacidades avaliadas estão apresentadas nos documentos relativos ao PISA, como o Relatório Nacional do PISA 2000<sup>13</sup>. Para cada um desses três aspectos de *letramento em leitura*, é dado aos estudantes um escore com base na dificuldade dos itens respondidos<sup>14</sup>. Esses critérios adotados no PISA são detalhados na secção 1.5 desta tese, intitulada ‘O PISA e o letramento’.

### 1.3 – Relatório do PISA 2000

Nesta secção deste capítulo, é descrito sumariamente o relatório 2000 do PISA, uma vez que esse relatório foi a fonte primária em que é retratada e discutida, pelos responsáveis pelo PISA no Brasil, o INEP, a participação dos estudantes brasileiros, os resultados obtidos, as questões da prova, entre outros itens. É importante situar esse relatório nesta tese, uma vez que tal relatório serviu de base para a discussão acerca dos resultados dos brasileiros no PISA, por parte de jornalistas e de acadêmicos.

Após breve introdução em que se justifica a participação do Brasil no programa, em que se apresenta a relação da OCDE com a educação, seguem-se, na apresentação,

<sup>13</sup> Ver: [www.inep.gov.br/enem/pisa](http://www.inep.gov.br/enem/pisa).

<sup>14</sup> “Measuring students knowledge and skills – a new framework for assessment” (disponível em [www.ocde/pisa](http://www.ocde/pisa))

esclarecimentos acerca das funções do programa, feita pela presidente do INEP à época. Na introdução, são arrolados e apresentados estudos internacionais de educação em que o país participa, como os *Estudos conjuntos do Projeto Educação e Desenvolvimento Econômico do Programa Eciel*, e o projeto *Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação*, coordenado pela Unesco/Orealc, seguidos de secção em que são apresentadas a *Evolução dos indicadores educacionais no Brasil*.

O detalhamento acerca do PISA é iniciada no capítulo 2 desse relatório, sendo destacadas as suas seguintes características: *o que é o Pisa; os objetivos do Pisa; os ciclos de avaliação; desenho da pesquisa; o que é avaliado; A realização da prova; Os resultados; O Pisa no Brasil; População de referência* e, por fim, *amostra*.

No capítulo 3, por sua vez, são apresentados os indicadores socioeducacionais no contexto do Pisa, destacando-se os *Indicadores econômicos e sociais; o PIB per capita; o IDH: Índice de Desenvolvimento Humano; o Índice de Gini; os indicadores educacionais, uma discussão a respeito do analfabetismo* e, por fim, *os números da população com curso superior*.

No capítulo 4, apresentam-se o *conceito de Leitura* utilizado no Pisa, *a descrição das escalas e subescalas de leitura, a interpretação das escalas e exemplos de itens avaliados*.

No capítulo 5, há *apresentação e discussão dos resultados*, primeiro, comparativamente: *Os resultados do Brasil e dos diversos países*; adiante, é discutida *a influência da série cursada e o desempenho dos alunos*; seguida de discussão sobre *o impacto do nível socioeconômico e cultural dos alunos e os níveis mais elevados de proficiência em leitura*; e, finalmente, são arrolados os *resultados em leitura* após os ajustes pelo nível socioeconômico e cultural dos alunos.

Por fim, há as *considerações finais*, apresentadas no capítulo 6, seguidas das *referências bibliográficas*, no capítulo 7 e um anexo, *parecer sobre a participação do Brasil no Pisa*, escrito por consultor do Ministério da Educação no momento da divulgação do Relatório Pisa 2000, intitulado “A penosa evolução do ensino e seu encontro com o Pisa”.

#### **1.4 – Letramento e leitura**

A palavra letramento origina-se na língua inglesa, *literacy*, dicionarizada desde o final do século XIX nos Estados Unidos e na Inglaterra. Em meados dos anos de 1980 ocorre, ao mesmo tempo, em diferentes países, a adoção de vocábulos para denominar fenômenos distintos da alfabetização: “letramento, no Brasil, *illettrisme*, na França, literacia, em Portugal”. (SOARES, 2004: 6).

Letramento em leitura é a capacidade de se ler um texto e de entendê-lo. É uma ampliação do conceito de alfabetização, a qual compreende basicamente o saber ler e escrever. Para Soares (2003a), letrar é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida.

O conceito de letramento em leitura, evidenciado após a realização, no ano de 2000, no PISA, Program of International Students Assessment, é “a capacidade de compreender textos escritos e refletir sobre eles com vistas a alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento individual e se capacitar para enfrentar os desafios da vida em sociedade” (PISA 2000..., 2001). Essa concepção detalha aquela apresentada por Soares, e essa é a concepção de letramento adotada nesta tese, uma vez que tal ponto de vista possibilita analisar capacidades de leitura bastante amplas, abrangendo desde aspectos como decodificação e reconhecimento de frases, até inferenciação, por exemplo. Com essa conceituação adotada no PISA, o letramento em leitura assumiu importância fundamental, uma vez que a leitura é parte integrante de todas as áreas do conhecimento. Além disso, é comum hoje ouvir no contexto escolar expressões como letramento em matemática, letramento em ciências e em outras áreas do conhecimento, numa referência ao impacto dessas áreas na vida cotidiana das pessoas.

A avaliação do letramento é diferente em cada país e pode variar mesmo entre escolas de um mesmo estado ou cidade de um país. Além disso, segundo Soares (1999:86)<sup>15</sup>, “os critérios segundo os quais os testes são construídos é que definem o que é letramento em contextos escolares: um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais fora das paredes da escola”. Sendo assim, são frequentes os casos em que indivíduos “são capazes de comportamentos escolares de letramento, mas são incapazes de lidar com

---

<sup>15</sup> SOARES, Magda. *Letramento; um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não escolares” (*id. ibid*). Isso se justifica pelo fato de que, muitas vezes, a escola é um ‘mundo à parte’, e não assume o seu papel de preparar o sujeito para a realidade na qual se insere. O conceito de letramento adotado pela escola está, de certa forma, em dissonância com aquilo que é importante para a vida cotidiana, o que se reflete, conseqüentemente, nos testes de avaliação, sistêmica ou não, a que são submetidos os estudantes.

### 1.5 - O PISA e letramento

O PISA avalia habilidades e conhecimentos, visando verificar até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória, nos países membros da OCDE, estudantes que possuem 15 anos de idade, adquiriram quesitos essenciais para a participação efetiva na sociedade.

O PISA, em sua proposta de avaliação da leitura e seus processos aponta para a sociedade, para os educandos e para os educadores a importância do domínio da leitura para a vida, bem como da necessidade de um trabalho sistemático na escola, envolvendo uma visão trans e interdisciplinar do currículo.

As habilidades de leitura consideradas essenciais pelo PISA podem ser divididas nas capacidades de:

- recuperar informação;
- interpretar; e
- refletir sobre o texto.

*Recuperar informação* é habilidade tida como ato de localizar uma ou mais informações no texto; já a habilidade de *interpretar* é definida como construir significado, incluindo a produção de inferências, para uma ou mais partes do texto; e, finalmente, *refletir sobre o texto* é relacionar o texto à experiência pessoal, ideias e conhecimentos próprios<sup>4</sup>. As habilidades de recuperação, interpretação e reflexão em leitura, verificadas no PISA 2000 estão detalhadas no Quadro 1, a seguir:

---

<sup>4</sup> Measuring Student Knowledge and Skills, 2000.

### Subescalas de Leitura<sup>16</sup>

Nível	Identificação e recuperação de informação	Interpretação	Reflexão
1	Localizar uma ou mais partes independentes de informação explicitamente apresentada. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.	Reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em textos sobre tópico familiar. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.	Fazer conexão simples entre informações no texto e conhecimentos simples do cotidiano. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.
2	Localizar uma ou mais partes de informação, podendo ser necessário o uso de inferência e a consideração de diversas condições.	Reconhecer a ideia central de um texto, entendendo relações e construindo significados no contexto de partes limitadas do texto quando a informação não está proeminente e o leitor precisa fazer inferências básicas. Efetuar comparação ou contraste a partir de uma característica apresentada no texto.	Fazer comparações ou diversas conexões entre o texto e conhecimentos externos derivados da experiência ou atitudes pessoais.
3	Localizar e em alguns casos reconhecer a relação entre diversas partes de informação que contemplem múltiplas condições. Lidar com informações concorrentes ou com outros obstáculos, tais como ideia oposta às expectativas ou expressões que contenham duplas negativas.	Integrar diversas partes de um texto de modo a identificar uma ideia central, entender uma relação ou construir o significado de uma palavra ou expressão. Comparar, contrastar ou categorizar a partir de diversas características. Lidar com informações concorrentes ou outros obstáculos textuais.	Fazer conexões, comparações, dar explicações, ou avaliar característica presente em um texto. Demonstrar entendimento acurado do texto em relação a conhecimentos familiares ou considerar conhecimento menos familiar para estabelecer relacionamento com o texto em um sentido mais amplo.
4	Localizar e organizar diversas partes relacionadas de informação.	Interpretar o significado de nuances de linguagem em parte do texto a partir de considerações sobre o texto completo. Entender e aplicar categorias em contextos não familiares. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.	Usar conhecimento formalizado ou público para fazer hipótese ou avaliar criticamente um texto. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.
5	Localizar e organizar diversas partes profundamente relacionadas de informação.	Demonstrar entendimento completo e detalhado de	Avaliar criticamente ou construir hipóteses a partir

<sup>5</sup>.PISA 2000. Relatório Nacional. INEP, Brasília, 2001: 59.

	inferindo quais informações no texto são relevantes. Lidar com conceitos contra-intuitivos.	textos cujos conteúdos ou forma sejam não familiares. Lidar com conceitos contra-intuitivos.	de conhecimento especializado. Lidar com conceitos contra-intuitivos.
--	---	--	---

Quadro 1 – Subescalas de Leitura adotadas no PISA<sup>17</sup>.

No quadro 1, é possível visualizar as três operações em que incidem a análise de leitura no PISA e os cinco níveis de desempenho em que tais operações são classificadas, de acordo com a atuação dos estudantes. Nota-se semelhança entre os níveis indicados nas bases de elaboração do PISA e a taxonomia de Bloom, importante teórico da educação do século XX.

## 1.6 – A taxonomia de Bloom

A taxonomia dos objetivos educacionais é uma estrutura de organização hierárquica desses objetivos. Resultado do trabalho de uma comissão multidisciplinar de especialistas de várias universidades dos Estados Unidos, liderada por Benjamin S. Bloom, dentro da pedagogia tecnicista, a qual considerava fundamental definir, de forma clara, precisa e verificável, o objetivo a ser atingido ao final de uma ação educacional. A taxonomia dos objetivos educacionais foi popularizada a partir dos anos 1950 como *Taxonomia de Bloom*.

Para alcançar a definição pretendida, Bloom e equipe dividiram as possibilidades de aprendizagem em três grandes domínios: o cognitivo, abrangendo a aprendizagem intelectual; o afetivo, abrangendo os aspectos de sensibilização e gradação de valores; e o psicomotor, abrangendo as habilidades de execução de tarefas que envolvem o organismo muscular. Para Cavalcanti (2008), como outras taxonomias, a de Bloom é hierárquica, significando que aprender, nos mais altos níveis, é dependente de ter atendido um pré-requisito de conhecimento e habilidades em níveis mais baixos<sup>18</sup>.

Cada um desses domínios tem diversos níveis de profundidade de aprendizado. Por isso, a classificação de Bloom é denominada taxonomia, já que, em uma taxonomia, cada nível é mais complexo e mais específico do que o anterior. O terceiro domínio não teve seus estudos concluídos, e apenas o primeiro foi implementado em sua totalidade.

<sup>17</sup> <http://www.pisa.ocde.org>, acessado em 15 ago 2006.

<sup>18</sup> <http://jccavalcanti.wordpress.com>, acessado em 21/02/2008.

Como o foco de análise desta tese é um programa que avalia conhecimentos adquiridos no contexto intra e extraescolar, o foco de comparação é voltado, nesta secção para o domínio cognitivo.

Segundo Bloom (1973:16), a estrutura da taxonomia, no domínio cognitivo, está constituída de seis classes principais: *Conhecimento*; *Compreensão*; *Aplicação*; *Análise*; *Síntese*; e *Avaliação*. Cada uma dessas classes configura-se da seguinte forma: *Conhecimento*: caracteriza-se pela compreensão e memorização de fatos específicos, de padrões, de procedimentos e de conceitos; *Compreensão*: é a possibilidade de criar significado, traduzir, interpretar problemas e instruções, e os extrapolar; *Aplicação*: é a capacidade de utilizar o aprendizado em novas situações; *Análise*, refere-se à capacidade de analisar elementos, relações e princípios de organização; *Síntese*: consiste em estabelecer padrões; *Avaliação*: julgar com base em evidência interna ou em critérios externos. O domínio cognitivo, da Taxonomia de Bloom, pode ser sintetizado, no quadro a seguir, em que são apresentados os níveis, objetivos e competências a construir dos examinandos:

Domínio Cognitivo		
Níveis	Objetivos	Competências a construir
Conhecimento	Lembrar informações acerca de: fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos, etc.	Definir, descrever, distinguir, identificar, listar, rotular, memorizar, ordenar, reconhecer, reproduzir, etc.
Compreensão	Entender uma informação ou um fato, captar o significado, utilizá-la em contextos diferentes.	Classificar, converter, descrever, discutir, explicar, generalizar, identificar, inferir, interpretar, prever, reconhecer, redefinir, selecionar, situar, traduzir etc.
Aplicação	Aplicar o conhecimento em situações concretas	Aplicar, construir, demonstrar, empregar, esboçar, escolher, escrever, ilustrar, interpretar, operar, praticar, preparar, programar, resolver, usar etc.
Análise	Identificar as partes e suas interrelações	Analisar, calcular, comparar, discriminar, distinguir, examinar, experimentar, testar, esquematizar, questionar etc.
Síntese	Combinar partes não organizadas para formar um todo	Compor, construir, criar, desenvolver, estruturar, formular, modificar, montar, organizar, planejar projetar etc.
Avaliação	Julgar o valor do conhecimento	avaliar, criticar, comparar, defender, detectar, escolher, estimar, explicar, julgar, selecionar etc.

Quadro 2 - Síntese da Taxonomia de Bloom, domínio cognitivo. WAAL, Paula de & TELLES, Marcos. In: <http://www.dynamiclab.com/moodle/mod/forum/post.php?reply=1280> (adaptado)

As subescalas de leitura do PISA têm em comum com a taxonomia de Bloom, primeiramente, o fato de também serem divididas em níveis de proficiência crescentes. Além disso, os verbos que orientam as competências a serem construídas pelos examinandos para responderem aos itens de prova do PISA pertencem ao mesmo campo semântico daqueles apresentados na taxonomia de Bloom. Vejamos: no PISA, os verbos apresentados na subescala de leitura são: no **nível 1**, localizar, reconhecer relacionar; no **nível 2**, inferir, reconhecer, compreender, construir; no **nível 3**, localizar e reconhecer; integrar e ordenar para identificar, compreender, construir; no **nível 4**, localizar e organizar, interpretar, formular ou avaliar; no **nível 5**, organizar, inferir, avaliar, demonstrar.

Na taxonomia de Bloom, os verbos que designam os seus objetivos são: no **nível 1**, *lembrar*; no **nível 2**, *entender e utilizar*; no **nível 3**, *aplicar*; no **nível 4**, *identificar*; no **nível 5**; *combinar* e, no **nível 6**, *julgar*. Verificando-se as similaridades entre os verbos empregados, tem-se que os princípios que norteiam a subescala de leitura do PISA, de certa forma, se espelham na Taxonomia de Bloom, o que constituiria uma releitura, usando jargão atual, de uma estrutura utilizada para avaliar estudantes, a qual é retomada.

### **1.7 – A elaboração de itens para o PISA**

Primeiramente, tem que se ressaltar o fato de que o PISA foi criado a fim de monitorar, internacionalmente, a aprendizagem de estudantes para oferecer respostas a questões como: *Os estudantes estão preparados para enfrentar os desafios do futuro? São capazes de analisar, elaborar e comunicar eficientemente suas ideias? Têm capacidade de continuar a aprender ao longo da vida?* Com base nessas indagações, tem-se que os itens utilizados no PISA obedecem a critérios que definem a estrutura criada para esse exame, de forma que sejam mantidas características únicas, independentes da região do planeta em que foram produzidos. Isso é conseguido porque há processo interativo entre os membros de um consórcio internacional criado para a elaboração e aplicação do teste, governos envolvidos e especialistas de cada país. Para isso, foram identificados os conhecimentos e habilidades relevantes nas respectivas áreas de avaliação, visando garantir a participação dos estudantes. Como critérios prévios, o desenvolvimento dessa avaliação envolve as seguintes etapas:



1. Atenção à diversidade nacional, cultural e linguística entre os países em que o teste foi aplicado;
2. uso de linguagem comum a todos os países;
3. classificação dos itens de acordo com desvios potenciais de cultura, gênero ou outros desvios, visando dirimir possíveis diferenças entre os países envolvidos;
4. classificação dos itens, também, quanto a sua relevância no contexto dentro e fora da escola para jovens de 15 anos de idade.

Para a consecução de seus propósitos junto ao PISA, a OCDE criou um consórcio internacional, formado pelos países participantes do exame, mesmo sendo na posição de convidados, caso do Brasil, que tem por objetivo promover a realização do teste.

O consórcio internacional responsável pelas várias etapas do PISA também define conceitos e estabelece critérios para a elaboração dos itens que comporão os seus cadernos de prova, em todas as áreas avaliadas. Por esse consórcio, também são definidos os critérios de escolha dos estudantes que farão a prova. Normalmente, a regra adotada pelo consórcio internacional do PISA para a escolha de questões e de estudantes serve-se de critérios amplos, como localização geográfica e importância do tema para o mundo contemporâneo.

Os **textos** dos cadernos de prova são, via de regra, aqueles encontrados em comunidades em que a escrita faz parte do cotidiano, constituindo, tais textos, elementos imprescindíveis para a vivência plena da cidadania. Entre eles, encontram-se nos cadernos de prova os seguintes gêneros: texto ficcional, texto de campanha institucional, tabela de horários de partidas de avião, mapas, e tabela contendo características gerais de objetos, entre outros. Percebe-se, nitidamente, a intenção, na escolha dos textos para o PISA, de se privilegiarem textos de uso frequente em uma sociedade letrada.

Quanto aos **itens**, isto é, às questões das provas, os elaboradores devem obedecer às seguintes determinações técnico-pedagógicas, presentes na maioria das avaliações realizadas no mundo: ineditismo; respeito ao cotidiano dos examinandos, dentro e fora

da escola; relação direta com os objetivos propostos para cada um dos itens, além de não conter afirmações preconceituosas sobre etnia, religião ou gênero.

No quesito **linguagem**, os enunciados devem apresentar, por completo, o problema a ser resolvido; ser gramaticalmente consistentes; incluir um ou mais problemas a serem resolvidos, podendo avaliar vários tópicos ou possuir vários passos para a produção da resposta; ser claros e diretos.

No caso de os itens serem compostos por questões de identificação de respostas, as **alternativas** devem incluir uma única resposta correta e respostas incorretas plausíveis em relação à primeira; ser aproximadamente da mesma extensão; não devem conter detalhes irrelevantes e conteúdos absurdos; ser mutuamente excludentes; não devem incluir frases do tipo “todas as anteriores” ou “nenhuma das anteriores”. Além disso, a alternativa correta e os distratores, isto é, as alternativas incorretas, devem ser justificadas pelo elaborador do item.

## 1.8 – Tipos e gêneros textuais

Nas sociedades letradas contemporâneas, circulam inúmeros textos. Ao tentarmos agrupá-los em gêneros, ou seja, em um conjunto com caracteres comuns, como espécie, classe, variedade, ordem, qualidade, tipo, por exemplo, inevitavelmente encontramos dificuldades. Os critérios a serem utilizados para essa classificação, como a forma, o suporte ou o ambiente nem sempre são suficientes para que determinado texto seja categorizado em determinado gênero. Embora se constitua uma dificuldade, por meio do nosso contato com textos diversos, percebemos as diferenças e semelhanças entre eles. Uma descrição possui pontos comuns com um relatório – ambos expõem características de determinado evento. Por outro lado, descrições e relatórios possuem objetivos e funções comunicativas diferentes, fazendo-se dentro de maneiras distintas de lidar com a realidade e com o código linguístico.

Nos últimos anos, a noção de gênero está presente na maioria dos trabalhos de lingüística, e em vários outros documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em livros didáticos de língua materna. A preocupação com o ensino e os estudos de gêneros tem gerado trabalhos relevantes na lingüística, como por exemplo, Marcuschi (2008), Meurer *et al.* (2002), Bonini (2002), Magalhães *et al.* (2003) e outros.

A existência de grande número de estudos sobre os gêneros faz com que tal conceito se torne uma noção essencial para as ciências da linguagem.

Para Marcuschi (2002), os gêneros textuais não se caracterizam nem se definem por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, mas por aspectos sociocomunicativos e funcionais. Para esse teórico, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2002: 29).

Como temos inúmeras práticas sociais, teremos, conseqüentemente, uma infindável variedade de gêneros. Acrescente-se a isso o fato de que o volume de novos gêneros amplia-se em vistas do desenvolvimento tecnológico na comunicação diária.

Para que um gênero textual se realize, é necessário que algumas condições estejam presentes. Sob essa ótica, uma avaliação se constituiria num gênero textual, tendo-se em vista que, para que ela se realize, são necessários, por exemplo, o examinador e o examinando.

Por vezes, os gêneros são tratados como tipos textuais. Esse equívoco advém do fato de haver trocas indevidas nessa classificação. Os gêneros serão nomeados gêneros, tendo por base critérios externos – função, conteúdo, composição e canal; ao passo que os tipos textuais são definidos por seus traços linguísticos predominantes – critérios internos.

Marcuschi (2002: 22) define tipo textual como 'uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas), predominando a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras das categorias conhecidas como narração, argumentação, descrição e injunção.

Os gêneros, por sua vez, podem apresentar sequências canônicas de categorias variadas, realizando dois ou mais tipos de textos. Para que possamos determinar um texto como pertencente a um específico gênero, devemos nos ater à sequência de base predominante.

Assim, de modo geral, os textos narrativos estruturam-se por meio de sequências indicativas de eventos e ações (com indicações de circunstâncias de tempo e lugar, por exemplo). Já os textos descritivos têm como característica principal sequências com

verbos de existência ou de localização no espaço, acompanhados de caracterização ou de uma indicação circunstancial. Os expositivos, a seu turno, apresentam mais seqüências de identificação e explicação analítica. Os argumentativos destacam-se pela presença de comentários e pela avaliação de conceitos. Os injuntivos, finalmente, contam com o predomínio de seqüências imperativas ou de seqüências de orientação e de instrução.

Uma avaliação sistêmica, nos moldes em que se configura o PISA, por exemplo, em que os textos utilizados e as perguntas feitas aos examinandos são variados em forma e função, apresenta-se tipologicamente variada. No entanto, compreende predominantemente a base tipológica injuntiva, composta por verbos no imperativo – leia o texto, responda às perguntas, pertencendo ao domínio do discurso pedagógico ou educacional.

Numa esfera que extrapola os conceitos de texto e de gênero, Charaudeau (1992: 143) postula o conceito de *Domínio discursivo*, o qual se configura como uma instância de produção discursiva ou das grandes esferas da atividade humana. Esses domínios não são textos, no entanto, favorecem o surgimento de discursos bastante específicos. Mais adiante, nesta tese, abordaremos as modalidades discursivas tal como propõe a Análise Semiolinguística do Discurso. Para Marcuschi (2002), texto é uma realização materializada de algum gênero textual; discurso, por sua vez, é aquilo que o texto produz ao manifestar em algum nível discursivo. Dessa forma, o discurso se realiza nos textos.

Assim, para essa concepção, temos o discurso religioso, o jurídico, o jornalístico e o pedagógico, entre outros, uma vez que as atividades religiosas, jurídica, jornalística e educacional não formam um gênero específico, mas originam vários deles. Na esfera do discurso educacional, por exemplo, temos exercícios orais, escritos, agenda escolar, diário de classe, redações, provas, entre outros. Nas faculdades de educação, via de regra, a esfera do discurso educacional é estudada.

Segundo Charaudeau (2000:4), os gêneros textuais são determinados no “ponto de articulação entre as limitações situacionais determinadas pelo contato global de comunicação, as imposições das formas de organização discursiva e as características das formas textuais”.

Charaudeau (1992:167) ressalta que a sociedade estrutura a prática social em grandes setores de atividades, nos quais a experiência de comunicação humana organiza em

espaços de palavra: os domínios, classificando-os em domínio político, religioso, jurídico, científico, econômico, educativo, midiático, etc. (grifo nosso).

Segundo Oliveira (2003), os discursos possuem formas de organização ligadas a suas funções específicas. Tais formas são maneiras de 'organizar a *mise en scène* do projeto de comunicação do Eu-comunicante', sendo distinguidas por Charaudeau (2001: 25) dos tipos de textos, que seriam, entre outros, o jornalístico, o legislativo, o literário, por exemplo, cada um deles relacionado a uma atividade humana, podendo ser divididos em subgêneros, como o literário, que pode ser classificado em épico, lírico, dramático, epidíctico, entre outros.

A partir dessa afirmativa, tem-se que o discurso é regulado pelas forças sociais em que é produzido, o que faz com que a sua natureza social determine a sua forma. Assim, para Souza (2003:65),

o domínio educativo determina a natureza comunicacional dos textos suscetíveis de serem produzidos no espaço da educação, ou seja, os seus *rituais linguageiros*: a própria configuração discursiva das aulas, a estrutura dos manuais de ensino, as resoluções e portarias, os diários de classe, as reuniões dos órgãos colegiados, a estrutura estereotipada das avaliações. (grifo do autor)

Dessa forma, tem-se que a avaliação, uma das etapas do processo educativo estabelecida pelas sociedades letradas e constituída por, entre outras etapas, a de apurar o processo de ensino e de aprendizagem, via atividades escritas específicas a que os estudantes são submetidos, pertence ao domínio educativo.

Assim, o gênero educativo constitui *corpus* definido, formado por um conjunto de textos pertencentes a uma mesma natureza comunicacional, determinada pelo contrato de comunicação. Fazem parte desse gênero os planos de aula, as anotações de sala de aula, as exposições dos professores e dos alunos, os exercícios diários e, também, as avaliações, independentemente de sua forma.

Neste capítulo, foram discutidos, primeiramente, aspectos da avaliação, com ênfase na avaliação sistêmica do ensino. Em seguida, é apresentado o PISA, com enfoque específico em sua versão do ano 2000 e o seu relatório de resultados, que serviu de base para a produção dos artigos analisados nesta tese. Após essa explanação, são apresentados os conceitos de letramento e leitura; a relação do PISA com letramento, como também do PISA com a taxonomia de Bloom; seguidos das normas de elaboração de itens para o PISA. Por fim, é apresentada discussão em que se

discutem os Tipos e gêneros textuais, visando à relação entre avaliação e gêneros textuais, tendo por base a Teoria Semiológica de Análise do Discurso.

## Capítulo 2

### Metodologia

Neste capítulo, apresentam-se o *corpus*, os objetivos, a metodologia, a análise feita em textos publicados acerca do PISA<sup>19</sup>, *Program of International Students Assessment*, avaliação sistêmica aplicada em estudantes de 47 países, abrangendo as áreas de Leitura, Matemática e Ciências, e as hipóteses desta pesquisa.

#### 2.1 – Corpus

O trabalho de análise abrange uma amostragem que envolve textos publicados após a divulgação dos resultados do PISA 2000. Primeiramente, textos jornalísticos, publicados em órgãos de imprensa, caracterizando-se como um editorial de um jornal destinado ao público infanto-juvenil e uma artigo de opinião. O segundo grupo é formado por textos cujos autores são pesquisadores de áreas da educação. Enfim, o terceiro bloco de análise é formado por textos de pesquisadores, cujo enfoque de trabalho reside no ensino e na aprendizagem de língua materna.

Portanto, os três grupos definidos são: Grupo 1, formado por 2 textos produzidos por jornalistas; Grupo 2, com 2 textos escritos por pesquisadores em Educação; e , finalmente, o Grupo 3, com 2 textos de autoria de pesquisadores das Ciências da Linguagem *stricto sensu*.

Especificamente, temos a seguinte relação entre grupos e textos: Grupo 1, formado pelos seguintes textos de jornalistas: **Estudantes brasileiros fazem feio em avaliação internacional...** e **Poderia ser pior, senhor Ministro?**; Grupo 2, por pesquisadores em educação, especificamente, com os artigos intitulados: **Educação das elites no Brasil: Bélgica não existe** e **A avaliação da qualidade da educação**; e , finalmente, o Grupo 3, da autoria de pesquisadores da área da linguagem *stricto*

---

<sup>19</sup> A ênfase maior desse exame, no ano de 2000, foi em leitura. Os textos a respeito desses resultados foram escolhidos como alvo desta pesquisa.

*sensu*, em que são apresentados e analisados os seguintes textos: **Ler, Verbo transitivo** e **Avaliação educacional da leitura: as propostas do SAEPE e do PISA**.

Para um confronto com vistas a delinear melhor algumas características de artigos sobre os resultados do PISA, será feita discussão da apropriação da divulgação dos resultados, e sua transformação em notícia e, também, como tema-base para emissão de artigos, feita por pesquisadores, de forma a abrir possibilidades de estudos futuros, referentes, por exemplo, ao gênero de texto ou de discurso.

Os textos analisados foram alocados em sítios da Internet, sendo publicados, primeiramente, em jornais e revistas acadêmicos brasileiros, após a divulgação dos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros na primeira versão da aplicação do PISA ou primeiramente em sítio da Internet.

Os resultados desse programa foram divulgados pelo governo federal do Brasil, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio de Castro Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação brasileiro. O exame foi aplicado em 2000 e no mês de dezembro do mesmo ano.

## **2.2 – Procedimentos de análise**

Para atingir os objetivos de analisar leituras feitas acerca da divulgação dos resultados oficiais do PISA, são caracterizados, na escrita, as características da organização discursiva de artigos de acadêmicos da área de linguagem e de outras áreas, acrescidos de artigos de jornalistas da mídia impressa em geral, enfocando o modo como se realizou o projeto de fala dos autores desses textos.

Nesta tese, o foco de análise é o modo enunciativo, enfatizando-se os aspectos desse modo de organização discursiva, visando depreender as marcas que evidenciam a presença dos sujeitos de um fazer discursivo em relação aos interpretantes desse fazer discursivo, nos textos publicados a respeito do PISA.

Em relação à mídia, tem-se que, historicamente, ela tem se caracterizado por ser responsável, em grande parte pela construção do imaginário social, uma vez que, por meio da divulgação que faz dos acontecimentos, coloca-os em debate, constituindo



uma visão de mundo, que resulta de algum fato ou de considerações sobre ele e da análise do que está sendo dito.

Quanto à Academia, ao longo dos tempos, credita-se a ela a capacidade de refletir aprofundadamente a respeito dos fatos do mundo que a cerca, criando e analisando formas de produção do conhecimento. Acrescenta-se a isso o fato de que os acadêmicos, geralmente, optam por basear seus textos em fatos comprovados por algum viés teórico ou quantitativo, em que números conferem credibilidade ao que está sendo dito.

Tomando todo ato de comunicação como um ato interlocutivo, os textos publicados a respeito do PISA pressupõem um contrato entre tais textos e os seus leitores. Esse contrato pode ser resumido nos seguintes pontos: trazer informações, refletir sobre essas informações e ser confiável. No capítulo 4 desta tese, são apresentadas as análises dos artigos sobre o PISA.

Na análise da macroestrutura dos textos que versaram a respeito dos resultados do PISA 2000, é realizada:

- a) observação dos elementos linguísticos que compõem a sua estrutura textual-discursiva, visando compreender o ato enunciativo, determinando a que ordem ele pertence;
- b) detecção do papel ou posição assumida pelo eu-comunicante, quando se referir ao tu-interpretante na enunciação;
- c) detecção das marcas da enunciação;
- d) verificação de indicação explícita ou não do público-alvo ou tu-interpretante;
- e) determinação do uso de classes gramaticais, como substantivos, adjetivos, interjeições e advérbios, entre outros, na construção da argumentação;
- f) apreensão do efeito pretendido no texto produzido pelo enunciador; e
- g) análise da imagem produzida pelo eu-comunicante no tu-interpretante, o *ethos* discursivo.

### **2.3 – Hipótese**

Considerando-se, por exemplo, que os resultados do PISA 2000 foram divulgados em todos os canais de televisão aberta, tendo em vista o alcance das redes de televisão no país, tem-se que, praticamente, toda a população tomou conhecimento do resultado de nossos estudantes nesse exame.

Pode-se afirmar, além disso, que a sociedade brasileira letrada tomou ciência dos resultados do PISA 2000, por intermédio dos inúmeros artigos impressos publicados sobre esse programa, por diversos segmentos sociais. Os textos orais ou escritos em relação ao PISA referem-se a esse programa como um certame internacional sobre leitura, o que nos permite levantar a hipótese de que a concepção de linguagem que permeia esses textos tem a noção de língua como uma norma rígida; como um produto acabado e a ser adquirido, assimilado pelo falante/produtor de textos; que uma avaliação sistêmica revela por completo a realidade do ensino de um país; e que saber leitura significa saber usar por completo a linguagem em todas as suas modalidades.

### Capítulo 3 – Pressupostos teóricos

A teoria básica que sustenta a análise empreendida é a Semiologia, de Patrick Charaudeau. A escolha do modelo de Charaudeau deve-se ao fato de que os textos a serem analisados foram movidos por várias vozes, uma vez que se percebe que há uma sobreposição de papéis desempenhados pelos enunciadores nos textos em pauta.

Já que é feita uma leitura do discurso veiculado pelo gênero artigo (de jornais, constituídos por editorial e artigo assinado, ou de revista científica, especificamente com ênfase em artigos científicos), responsável pela visão que se pode ter do PISA 2000 e de seus resultados, torna-se necessário ultrapassar o campo linguístico, assumindo que a condição linguística não pode ser dissociada de seu contexto situacional e cultural específico. Logo, para melhor compreender o uso da língua na comunicação, necessitou-se estabelecer correlações entre mecanismos formais/gramaticais e os contextos discursivos em que ocorrem.

Nos textos analisados, a superposição de papéis pode ser percebida por meio dos seguintes eventos: o autor de uma matéria de jornal narra o fato – o resultado obtido pelos estudantes brasileiros em um teste, com base em dados obtidos em relatório oficial do governo brasileiro; esse mesmo fato serve de base para a análise de pesquisadores da área da educação, especificamente da avaliação educacional; por sua vez, especialista em linguagem, uma vez que o enfoque maior desse teste recaiu sobre a leitura, lança seu olhar sobre os dados, sobre o fato narrado na mídia e em artigos de especialistas de área diferente da linguagem. Assim, temos o mesmo fato servindo de escopo para a fala de diferentes sujeitos, com diferentes histórias de vida e que ocupam diferentes lugares sociais.

A mídia em geral, quando enfocou o resultado dos estudantes brasileiros no exame PISA, postava-se, segundo Mariani (1998: 60-61), realizando um *discurso sobre*, porque nos artigos os jornalistas nomeiam, produzem explicações, tornam objeto aquilo sobre o que falam. Ainda para essa pesquisadora, os *discursos sobre* são intermediários, transitando na correlação entre o narrar/descrever um acontecimento, relacionando esse acontecimento ao campo de saberes já conhecidos do interlocutor. Assim, o jornalista divulga um fato, trazendo para seu texto conhecimentos disseminados popularmente, aplicando sua própria experiência e a experiência de outros, procurando convencer, o que aproxima essa visão daquela defendida por

Traquina (1993: 267), para quem as notícias não contam as coisas como na verdade o são, porém as contam segundo seu significado.

Os acadêmicos, *stricto sensu*, ocupam o papel da autoridade, de 'entendedores do assunto de sua área'. Por sua vez, os pesquisadores *lato sensu* discutem os resultados dos estudantes no teste, sem se aterem à área específica. Quando o fazem, manifestam-se de maneira superficial.

Nessas operações, manifestam-se os sujeitos de 'carne e osso', o 'eu-comunicante' do modelo de Charaudeau, embora investidos do papel social que ocupam.

A apropriação de determinado texto, transformando-o em outro, com outras características é, também, tema de secção desta pesquisa.

A Teoria Semiolinguística baseia-se na ação comunicativa, ou seja, ocupa-se de uma situação de comunicação, considerando os campos físico e mental em que se encontram os parceiros de troca linguageira e entende que, entre os participantes dessa ação, instaura-se um contrato de comunicação. Considerando que esse contrato é a primeira *surdetermination* do sentido do discurso, pode-se dizer que entre leitor e autor, ou entre falante e ouvinte, cria-se um vínculo, um compromisso tácito no momento da leitura/audição. Ainda com o apoio dessa teoria, seria possível examinar o texto produzido, no seu aspecto formal, através do que Charaudeau (1992) propõe como modos de organização do discurso, ou seja, os aparelhos enunciativo, descritivo narrativo e argumentativo, que configuram o texto, atingindo também a questão do sentido que ali subjaz.

Visando compreender o uso da língua nesse *locus* específico de comunicação, estabelecem-se correlações entre mecanismos formais gramaticais e os contextos discursivos em que aparecem. Ao mesmo tempo, esse teórico estabelece que essa interação entre os sujeitos da fala determina-se sob um 'contrato de comunicação', o que leva à ultrapassagem do âmbito linguístico, acolhendo, em seu processo de análise, elementos enunciativos antes associados a ciências afins, como a Sociologia e a Psicologia.

Considerando-se que esta pesquisa centrou-se na leitura do discurso veiculado pelo gênero artigo, escrito por diferentes tipos de autores, que emitem seu discurso de diferentes lugares sociais, em cada um dos artigos analisados, há diferentes opiniões acerca do resultado obtido pelos estudantes brasileiros em uma avaliação

internacional. Esse fato faz com que seja necessário ultrapassar o campo linguístico, situando esse fazer discursivo no seu contexto situacional e cultural específicos.

Para Charaudeau (1996:35), a significação discursiva resulta da união dos componentes linguístico e situacional. O primeiro é o material verbal, a língua; e o segundo, o material psicossocial, retrato dos comportamentos humanos o qual colabora na definição dos seres, como atores sociais e sujeitos comunicantes, ao mesmo tempo.

### **3.1 – *Mise en scène***

A semiolinguística situa a interação entre os sujeitos a um contrato preestabelecido. Pressupõe a existência de um acordo entre as partes em torno de um compromisso comum, o que faz com que um ato de linguagem bem-sucedido condicione-se à existência de determinadas regras implícitas que o norteiam. Por exemplo, quando uma pessoa pergunta para outra se sabe onde fica determinado ponto na cidade, quando ocorre numa situação em que há teste de conhecimentos, essa pergunta difere-se, quando utilizada num momento em que uma pessoa se encontra perdida em um ponto da cidade e quer tomar a resposta a essa pergunta como referência o momento de preparação de uma carne.

No primeiro momento, há uma pergunta que tem a função de determinar se a pessoa sabe a localização de ponto na cidade para demonstrar conhecimento. No segundo, há uma solicitação; existindo significação diferente nos dois momentos. Além disso, para a primeira fala, raramente, haverá recusa.

Tendo por base esse exemplo, estabelece-se que os atos de linguagem resultam de regras implícitas estabelecidas socialmente, partilhadas pelos interlocutores, formando um conjunto de limitações, restritivas das condições de produção e de interpretação da linguagem.

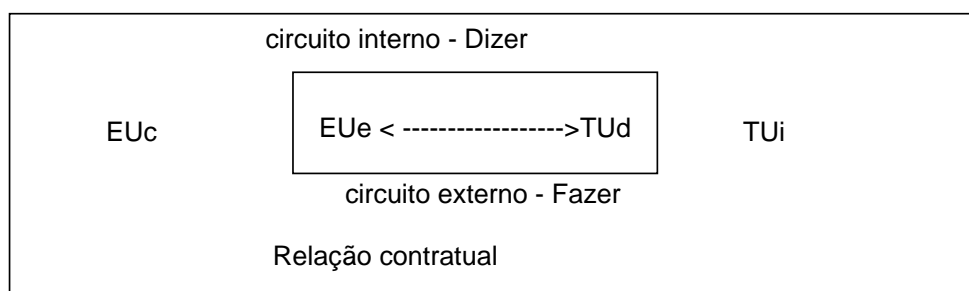
Nesse modelo de compreensão do processo enunciativo, o ato de linguagem corresponde a uma *mise en scène* da significação, da qual participam os parceiros da interação e de cujos saberes compartilhados a produção e a interpretação dependem. O contrato define as regras do jogo comunicativo. Há, então, um condicionamento inicial imposto aos participantes do evento comunicativo: a sujeição aos limites das práticas psicossociais compartilhadas, ou seja, às restrições de um contrato de fala.

### 3.2 – Os sujeitos na *mise en scène* discursiva

Deve-se considerar a importância dos interlocutores quando se comunicam no ato da linguagem. Os interlocutores, para Charaudeau, são denominados sujeitos do ato de linguagem, que é “um fenômeno que combina o *fazer* e o *dizer*”, segundo Charaudeau (2008:47). O *dizer* é o lugar da instância discursiva e o *fazer*, o lugar da instância situacional. O ato de linguagem relaciona-se a uma dada expectativa de significação por parte dos envolvidos nele, ou seja, conta com uma junção de intencionalidades, usando-se as devidas estratégias para que sejam alcançados os objetivos preestabelecidos. Acrescente-se a isso o fato de que todo ato de linguagem “é produto da ação de seres psicossociais”, testemunhas das práticas sociais, para Charaudeau (2008: 49).

O teórico apresenta o seguinte quadro que sintetiza suas hipóteses que constituem a síntese de sua teoria acerca dos sujeitos no processo discursivo:

#### Fazer-Situacional



Quadro 3 - Representação dos sujeitos do discurso na Teoria Semiolinguística. Fonte: Charaudeau, 2001 (*apud* MARI, 2001:29).

No circuito externo, os seres são de *ação*, instituídos pela produção (EUc) e pela interpretação (TUi), sendo guiados pelo *fazer* da situação psicossocial. Já no circuito interno, estão os seres da fala, instituídos pelo *dizer*.

O sujeito, nesse quadro-síntese, é considerado pelo teórico o lugar de produção da significação linguageira, a qual o constitui. O sujeito não é o indivíduo, nem a coletividade, mas uma abstração, definida de acordo com o lugar que cada sujeito ocupa no ato da linguagem. Assim, os sujeitos serão constituídos por, respectivamente, a) sujeito comunicante (EUc), aquele no qual se inicia o processo de interpretação; b) sujeito interpretante (TUi), quem inicia o processo de comunicação. Já o (EUe) e o (TUD), são, respectivamente, o sujeito enunciador e o sujeito destinatário, seres de fala de encenação do *dizer*, gerada pelo EUc e interpretada pelo TUi.

O EUe e o TUD não são pessoas reais, mas imagens formadas pelo sujeito comunicante e pelo tu interpretante, que, como já dito, possuem existência teórica, abstrata, com faces diferentes diante dos papéis a eles atribuídos pelos parceiros no ato de fala.

Ainda segundo Charaudeau (2008: 48), nessa relação de parceria, os sujeitos abstratos veem-se envolvidos em uma relação contratual, que se baseia na expectativa do sucesso no ato linguageiro. Dessa forma, só haverá parceria, caso haja reconhecimento do estatuto que um sujeito tem do outro.

Para que uma relação contratual seja levada a termo, há dependência de três tipos de componentes: o *comunicacional*; o *psicossocial*; e o *intencional*. O primeiro refere-se à concretude dos sujeitos e dos canais que utilizam; o segundo é formado por estatutos reconhecíveis de maneira bipolar entre os parceiros, como sexo, idade, profissão; e o terceiro refere-se à visão prévia que os parceiros possuem um do outro, com possibilidade de confirmação ou não dessa visão durante o ato linguageiro.

### **3.3 – O direito à palavra**

No contrato de comunicação, há um quesito essencial: o direito à palavra que um parceiro deve conceder ao outro, para que se processe o jogo comunicativo. Torna-se indispensável, pois, que cada falante seja reconhecido como tal pelo seu parceiro na interlocução.

Charaudeau (1996:25) salienta que “ele não é um sujeito falante sem o outro – nada de locutor sem interlocutor, nada de EU sem TU.” Existem, portanto, três condições que fundamentam o direito à palavra na perspectiva semiolinguística: a primeira refere-se ao SABER; a segunda ao PODER; e a última ao SABER-FAZER do sujeito comunicante.

O SABER refere-se ao conhecimento partilhado entre os actantes da comunicação. Nesse domínio, circulam os consensos que não são necessariamente a verdade sobre o mundo. No entanto, apresentam forte grau de verossimilhança. Os indivíduos, em uma dada sociedade, são levados à troca de práticas discursivas, em um campo de representações supostamente partilhadas. Ora, os parceiros do intercâmbio linguageiro em estudo, possuem domínio de um determinado saber: a posição dos alunos brasileiros no PISA<sup>20</sup>.

Analisando-se a condição que se refere ao PODER, tem-se que os indivíduos são levados a ter comportamentos diversos e a desempenhar papéis sociais diferentes uns dos outros que, em troca, dão-lhes status específicos (professor, jornalista,...). Assim, o sujeito está impregnado de realidade psicossocial no jogo comunicativo que o define.

Quando analisaram os dados do relatório do PISA, nos documentos que compõem o *corpus*, os autores dos artigos acadêmicos ou jornalísticos receberam o direito à palavra, ou seja, pelo seu estatuto socioprofissional, foi conferido a eles o PODER de analisar dados de um relatório.

A terceira condição, o SABER-FAZER, permite avaliar a atuação do indivíduo, como sujeito comunicante, julgando-o competente ou não. Para Machado (1996:101), o SABER-FAZER refere-se “ao grau de encenação discursiva que o sujeito comunicante mantém nas diferentes circunstâncias comunicativas, sem esquecer a importância do *projeto de fala* do sujeito comunicante (...).”

O projeto de fala do sujeito comunicante se posta nas suas intenções conscientes ou não de comunicação. Como a intencionalidade está vinculada a uma situação de comunicação específica, o projeto de fala resulta de um movimento contínuo entre os espaços externo e interno da cena enunciativa.

---

<sup>20</sup> O reconhecimento do ponto de vista do SABER contribui para fundar a legitimidade do sujeito falante.



Para Charaudeau (1996: 87), “É na aptidão em *saber ligar esses dois espaços e seus componentes* que pode ser julgado o SABER FAZER do sujeito e que pode ser reconhecida sua competência enquanto sujeito, tendo um projeto de fala.”, acrescentando que o projeto de fala do EUC é construído em torno de objetivos comunicativos, a saber, o *factitivo*, o *informativo*, o *persuasivo* e o *sedutor*.

O objetivo *factitivo* consiste em *fazer fazer* ou em *fazer dizer* – ordenando ou sugerindo – num sentido que seja favorável ao sujeito falante. O objetivo *informativo* correlaciona-se a uma finalidade de *transmissão de saber*, a um *fazer saber* algo, presumivelmente desconhecido, ao outro. O objetivo *persuasivo* consiste em *fazer crer*, tentando fazer o outro aderir à suas verdades. Já o objetivo *sedutor* corresponde ao propósito de controle do outro, mas pelo caminho do agrado, levando-o a produzir comportamentos discursivos resultantes da emoção, do lúdico, do imaginário.

### **3.4 – A legitimidade e a credibilidade em artigos**

Para que um falante tenha direito à palavra, necessário é que atenda a três condições fundamentais – SABER, PODER e SABER-FAZER, as quais resultam em legitimidade e em credibilidade.

A legitimidade, juntamente com a credibilidade e com a captação, é um dos três espaços em que são trabalhadas as *estratégias do discurso*. Para (Charaudeau, 2004: 62), estratégia de discurso é o modo como o sujeito (individual ou coletivo) é conduzido a escolher (de maneira consciente ou não) certo número de operações languageiras para atingir um objetivo.

A legitimidade vai depender da posição que o sujeito ocupa nos domínios do SABER e do PODER. Quando falamos, reproduzimos ideias de um determinado grupo (ou classe) em relação a crenças, julgamentos e verdades. O reconhecimento do SABER e do PODER em relação a tais ideias contribui para instituir a legitimidade daquele que constrói um projeto de fala e necessita interagir socialmente. Na apresentação dos autores dos artigos, há uma referência a seu status profissional.

Essa legitimidade, *a priori*, pode derivar tanto de uma condição de fato, como do lugar que lhe é dado por uma instituição qualquer. Como nos artigos analisados, os autores têm o direito de utilizar os dados do relatório, por serem pessoas que se interessam pelo assunto, porque dominam o assunto, de certa forma, e, ao mesmo tempo, em

função de seu estatuto profissional, é legitimada para desempenhar o papel de debatedor de assunto de interesse coletivo: o desempenho de estudantes brasileiros em uma avaliação internacional.

A legitimidade não é exclusiva dos autores dos textos, mas também dos suportes em que esses textos são publicados. Os artigos são legitimados por um estatuto do SABER, ao demonstrarem que seu objetivo está ligado a um determinado universo de discurso. Os artigos propõem-se a DISCUTIR os resultados de estudantes brasileiros, uma vez que seus autores demonstram ter conhecimento para tal. Legitima-se, também, por um estatuto de PODER: os artigos são veiculados pela mídia – o que lhe confere um status específico, com papel reconhecido pela sociedade.

A credibilidade está relacionada ao SABER-FAZER do sujeito falante diante do que se objetiva em cada texto. Para o autor, a credibilidade é “uma noção que define o caráter de veracidade dos propósitos de uma pessoa (‘o que ele diz é verdadeiro’) ou de uma situação (‘essa situação é confiável’).” Assim, todo eu-comunicante cria seu discurso visando à aprovação do tu-interpretante.

Nos artigos relativos aos resultados do PISA, a presença de referências profissionais explícita dos autores no corpo do texto objetiva mostrar ao leitor a legitimidade deles. Assim, eles possuem o direito de discutir os resultados do exame, pois se destacam no meio a que pertencem, isto é, já foram legitimadas por um público e pelo suporte em que o seu texto é publicado.

A credibilidade, por sua vez, é solicitada junto à opinião pública, uma vez que, por meio de sua forma de dizer, o acadêmico ou o jornalista mostrará que seu perfil condiz com aquele esperado pelo leitor.

Assim, ao contrário da legitimidade, a credibilidade não é predeterminada: é adquirida. No entanto, a credibilidade confirma a legitimidade. Se aquela for abalada, essa precisará ser reavaliada.

### **3.5 – O *ethos* discursivo**

Escrever algo faz necessariamente com que aquele sujeito que escreve construa uma imagem de si mesmo, uma auto-imagem. Circula nos meios de comunicação uma

frase, que já foi usada como título de livro, de matérias diversas, de propagandas e campanhas institucionais, de programas alimentares, e outros, visando estimular as pessoas a realizarem alimentação saudável, com os seguintes dizeres; “Você é o que você come”. Parodiando essa máxima, acerca de alimentação, pode-se afirmar que *você é o que fala, o que escreve*.

Num texto, a forma como a pessoa estrutura a sua argumentação dispensa que ela se autodescreva. Por meio das escolhas lexicais, do estilo, dos conhecimentos que traz à tona numa enunciação, pode-se desenhar uma representação dessa pessoa. Tal representação é perceptível nos textos elaborados para testes, nos artigos, nos diálogos, nas palestras, etc.

Segundo Amossy (2005: 10), para os Antigos, a construção da imagem de si mesmo para garantir sucesso num momento em que o sujeito ia pronunciar algo em público era denominada *ethos*<sup>21</sup>. Atualmente, a Análise do Discurso, juntamente com a Pragmática, retoma esse termo e, “à maneira de Aristóteles, procuram compreender e explicar como o discurso se torna eficaz”, de modo que

a maneira de dizer autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si e, na medida em que o locutário se vê obrigado a apreendê-la a partir de diversos indícios discursivos, ela contribui para o estabelecimento de uma inter-relação entre o locutor e seu parceiro.

Para Maingueneau (2008: 15), essa afirmação de que o locutor cria em seus destinatários uma imagem é trivial, mas precisa ser estudada no interior da argumentação construída pelo sujeito, uma vez que o público também constrói representações do *ethos* do enunciador, antes mesmo que ele se pronuncie. Esse teórico estabelece os seguintes princípios mínimos acerca do *ethos*, a saber:

- o *ethos* é uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma imagem do locutor exterior a sua fala;
- o *ethos* é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro;
- é uma noção fundamentalmente híbrida (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada a ela mesma, numa determinada conjuntura sócio-histórica. (MAINGUENEAU, 2008: 17).

---

<sup>21</sup> AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

Assim, nesta tese, são apresentados e analisados, por meio de marcas discursivas presentes nos textos publicados, os *ethes* dos seguintes produtores de textos publicados acerca do PISA: **1.** jornalistas; **2.** pesquisadores de área relacionada à Educação; e **3.** pesquisadores da área de Linguagem.

Os *ethes* analisados nos textos que servem de *corpus* deste trabalho resultam da interação de vários fatores: a imagem que os autores dos textos analisados têm de si mesmos, que é denominado *ethos* pré-discursivo; e o *ethos* mostrado, isto é, o *ethos* discursivo, a imagem de si que o sujeito falante constrói com seu discurso, e não de sua pessoa real.

Essa imagem construída garantirá (ou não) o alcance dos objetivos comunicativos, em cuja função o sujeito falante idealiza a imagem que pretende construir. Barthes (*in* Maingueneau, 2002:98) define *ethos* como

os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa impressão: são os ares que assume ao se apresentar [...] O orador enuncia uma informação, e ao mesmo tempo diz: eu sou isto, eu não sou aquilo.

No entanto, a imagem que o sujeito constrói para argumentar, para convencer, não é de sua propriedade exclusiva, uma vez que o *ethos* é produto de um cruzamento de impressões: impressão do outro sobre aquele que fala/escreve; impressão daquele que fala/escreve sobre o modo como ele pensa que o outro o vê (Charadeau, 2005:65).

Dessa forma, temos que a identidade social e a identidade discursiva se fundem em torno do *ethos*, isto é, a imagem de si que o eu-comunicante constrói para o tu-interpretante provém tanto do que ele é quanto do que ele diz.

Nos artigos científicos, por exemplo, o autor confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo construído em seu enunciado. Dessa forma o *ethos discursivo*, enquanto responsável pela criação da imagem do enunciadador, firma-se em marcas enunciativas que permitem delinear, por exemplo, o perfil de pesquisador: faz citações, fornece dados confiáveis, possui pensamento que difere do senso comum, comprova o que afirma, etc. Num artigo de jornal, por sua vez, o perfil de um jornalista: é determinado por possuir fontes seguras, citar falas de personalidades do mundo que enfoca, etc.

Cada texto, dessa forma, apresenta mais probabilidade de eficácia quanto mais a *maneira de dizer* aproxima-se da *maneira de ser* aguardada pelo leitor. Portanto, se as ideias perpassadas pelo discurso assemelham-se ao imaginário do tu-interpretante, o eu-comunicante terá sua credibilidade aumentada.

Para que tal representação seja válida, o eu-comunicante precisa tomar conhecimento das ideias e valores pertencentes ao imaginário do destinatário. Somente dessa forma poderá eleger a maneira mais apropriada para se expressar, condizente com o seu projeto de fala. Maingueneau (2002:99) afirma que “a qualidade do *ethos* remete (...) à imagem do fiador que, por meio da fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado”.

Há grupos, políticos, por exemplo, que constroem seu *ethos* sendo considerados mais pela maneira de dizer do que pelas ideias reveladas, numa prevalência de comportamento, voz, apresentação de si, em detrimento do conteúdo exposto (Charaudeau, 2005).

Por outro lado, observa-se que a eficácia do *ethos* reside, sem estar explícito no enunciado, no envolvimento da enunciação, por meio da escolha das palavras, dos dados que apresenta, dos argumentos, do ritmo e da entonação de seu discurso.

Ao mesmo tempo em que o eu-comunicante trabalha na construção desse *ethos*, o tu-interpretante constrói uma imagem que antecede a construção do discurso, o *ethos* prévio, responsável pela identificação do grupo ao qual pertence o falante (AMOSSY, 2005: 17). No tocante aos textos analisados nesta tese, o tu-interpretante sabe, pelo contrato pré-estabelecido, que terá informações acerca dos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros no PISA e comentários acerca desses resultados por meio dos eu-comunicantes, acadêmicos ou jornalistas e que tais informações e comentários revelam representações culturais do grupo ao qual tais enunciadorees pertencem.

Assim, temos que os *ethe* construídos por meio do discurso não é uma imagem totalmente genuína. Na verdade, ela se constitui de uma mistura de outras imagens (ou figuras), ancoradas culturalmente e partilhadas entre os sujeitos do ato de fala.

Tendo como foco os artigos analisados, apresento a seguir as principais imagens que constituem as duas grandes categorias nas quais Charaudeau (2005) agrupa o *ethos*: a da credibilidade e a da identificação, com ênfase nos autores dos textos analisados: acadêmicos e jornalistas.

### 3.5.1 – O *ethos* da credibilidade

A credibilidade resulta de uma construção efetuada pelo sujeito falante com sua identidade discursiva, construída de tal forma que leva o leitor a acreditar no que é escrito/falado. A credibilidade é resultado de um julgamento feito por aquele que lê/ouve determinado texto e, conseqüentemente, sobre o sujeito falante que pode ser julgado como merecedor de credibilidade, como confiável ou não.

A forma com que o sujeito constrói sua imagem perante o público deve levar à construção de credibilidade. Para que o perfil de acadêmico ou de jornalista, autores de textos analisados nesta tese, possua credibilidade, devem possuir algumas características, alguns atributos.

Nos artigos acadêmicos e jornalísticos, em especial naqueles em que são discutidos os dados de um relatório, a credibilidade necessita satisfazer, simultaneamente, quatro condições:

- 1) A *sinceridade* (ou *transparência*), pela qual se faz necessário revelar no discurso que aquilo que é dito corresponde ao que se pensa.
- 2) A *seriedade*, a qual obriga a expor, por meio de citações de fontes confiáveis, o cuidado e a responsabilidade para com os dados analisados.
- 3) A *eficácia*, que obriga a demonstrar o *saber-fazer*, bem como comprovar experiência no que declara.
- 4) A *referenciação*, a qual permite buscar, nos pares, parceria dentro discurso.

Segundo Charaudeau (2005: 36), o *ethos de credibilidade* é, ao mesmo tempo, uma construção e uma atribuição, especificamente, uma construção sobre uma atribuição. É uma construção, devido à forma como o sujeito se situa em sua identidade discursiva; uma atribuição, por meio da identidade social que possui o sujeito e que depende, ao mesmo tempo, de seu estatuto e da forma como o público o percebe. Portanto, o *ethos de credibilidade* constrói-se em uma interação entre a identidade social e a identidade discursiva, entre o que quer parecer o sujeito, e o que ele realmente é, em seu ser psicológico e social.

### 3.5.2 – O *ethos* da competência

O *ethos* da competência remete diretamente e ao mesmo tempo para o “saber” e o “saber-fazer”. Isso faz com que ele requeira conhecimento aprofundado necessário ao desempenho da atividade à qual o eu-comunicante se propõe. Uma outra característica marcante do *ethos* da competência é o fato de que ele é atribuído a quem possui poder e experiência para realizar seus objetivos, obtendo resultados positivos.

Para a construção do *ethos da competência*, os suportes em que os textos são apresentados contribuem de forma bastante significativa. Os textos são publicados em respeitáveis sítios da Internet e veículos de comunicação impressos dentro do universo em que se encontram. Os artigos dos acadêmicos apareceram originalmente em revistas tidas como formadoras de opinião em sua área, a mesma situação se observa nos artigos jornalísticos que se valem da competência do autor, por meio de suas credenciais, no caso do texto do jornalista Gilmar Piolla ou do apoio claro de instituição corresponsável pelo PISA nos países consorciados para a realização do exame, a UNESCO, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, como no caso do texto do Canal Kids. Na parte introdutória dos textos analisados, há referências explícitas desses elementos.

### 3.5.3 – O *ethos* da identificação

No discurso jornalístico, as figuras do *ethos* são, ao mesmo tempo, voltadas para si mesmas, para o público e para os valores de referência. Dessa forma, o *ethos da identificação* é capaz de fazer com que o texto conquiste o leitor, pois, na medida em que o eu-comunicante procura se assemelhar aos valores de referência, aumenta sua credibilidade junto ao público.

Charaudeau (2005) procura classificar os tipos de imagem que caracterizam o *ethos da identificação*, com a complexidade que é inerente a essa caracterização, porque o público não é homogêneo. Logo, em função dos valores das pessoas, o que, para uns, pode assumir conotação positiva, pode, para outros, ser negativa. Um uso de palavras

que denotem intimidade com pessoas que ocupam altos cargos públicos como utilizadas no texto “Poderia ser pior, senhor ministro”, em que o jornalista se dirige de forma coloquial ao Ministro da Educação, pode ser considerado agressivo por determinado grupo de pessoas e soar cabível, por outros.

Quanto aos textos dos acadêmicos, os autores mantêm a formalidade que o público-leitor espera encontrar nesse gênero textual. Assim, nos artigos analisados, a linguagem empregada não conta com elementos informais. Além dessa característica, num texto científico, nota-se que os seus autores falam da ciência como alguém que participa dos processos que envolvem a própria produção da ciência, numa clara referência ao seu fazer, bem como fazendo, segundo Fossey (2008:221), “uso de construções linguísticas mais complexas, uso de metáforas, a preferência pela relação tópico X comentário, uso de citações,” às quais podem ser acrescentadas as seguintes convenções: uso de título, subtítulos, dados numéricos, remissão a textos posteriores, declarações de outras fontes consideradas autorizadas; apoio em crenças, questões, idéias e declarações amplamente difundidas; e outras características empregadas na construção dos *ethos* da credibilidade e da competência, necessários à construção desse *ethos*.

### 3.6 – Modalidades discursivas

A *mise en scène* discursiva depende de várias ordens de organização e cada uma delas compreende diversos componentes que a definem e que constituem os componentes da competência linguística do sujeito, sendo esses componentes sinalizados *no* e *pelo* explícito do discurso.

Para a Semiologia, o estudo da matéria linguageira do ato de linguagem deve se dar por meio de quatro grandes ordens de organização, correspondentes à finalidade comunicativa do sujeito falante, quatro modalidades discursivas: a enunciativa, a argumentativa, a narrativa e a descritiva. Essas modalidades definem os modos discursivos, sendo que o modo enunciativo refere-se aos comportamentos, aos lugares, às relações que têm entre si os protagonistas do ato de linguagem; o argumentativo leva à organização, no texto, do mundo que é contactado, o modo pelo qual esse mundo é apresentado, do ponto de vista das operações mentais cognitivas; o



modo narrativo organiza o universo do discurso sob a ótica das ações humanas e das qualificações dos seres que as realizam, situando esse fazer segundo relações de temporalidade, espacialidade e causalidade; e o modo descritivo ocupa-se em nomear, localizar/situar e qualificar os seres, atribuindo-lhes características que os singularizam (Charaudeau, 1992: 658).

### **3.6.1 – O modo enunciativo**

O modo enunciativo refere-se aos protagonistas do ato de linguagem e tem, como funções, estabelecer uma relação entre locutor e interlocutor e revelar o ponto de vista do locutor. Por meio dessa revelação, é possível captar a relação que o falante estabelece com o fato relatado.

Por intermédio do modo enunciativo, o locutor pode agir sobre o interlocutor, levando-o, por exemplo, a produzir alguma reação em relação ao fato, com o locutor podendo, portanto, influenciar o interlocutor; a posição do locutor acerca do fato é proferida, podendo ser uma posição de saber, de avaliação, de motivação, de engajamento, entre outras; da mesma forma que o sujeito falante pode se fazer transparecer no texto, ele pode também apagar suas marcas no texto, assumindo uma postura de quem vê o mundo numa posição de fora. Charaudeau (1983: 59) aponta algumas marcas linguísticas como os pronomes pessoais, os dêiticos e os verbos modais, como seus característicos.

### **3.6.2 – O modo argumentativo**

Quanto à função, a ordem argumentativa é dirigida ao outro do ato de linguagem. Para Assunção (1998: 126), o objetivo desse modo de organização é “provocar o interlocutor, fazendo-o refletir sobre uma dada proposição, com o objetivo de persuadi-lo de uma determinada verdade”. Na busca desse objetivo, o locutor estabelece uma tese sobre o mundo, com um posicionamento específico e legítimo, que buscará fazer com que o outro compartilhe de seu ponto de vista.

Os componentes do modo argumentativo são definidos em termos lógico-linguísticos que descrevem relações abstratas.

Charaudeau (1983: 66-67) indica os recursos linguísticos conjunções coordenativas e subordinativas, ou as proposições coordenadas e subordinadas como aqueles que expressam tais relações.

### **3.6.3 – O modo narrativo**

A função do aparelho narrativo é dirigir-se ao *locus* do ato de linguagem. É o lugar onde se organiza o discurso do ponto de vista das ações humanas (o fazer) e das qualificações dos seres que essas ações colocam em cena (os seres).

Quanto a seus componentes, o autor descreve-os em termos de relações que definem os tipos de fazer do ponto de vista dos actantes e os tipos de ser do ponto de vista de suas qualificações. Assim, teremos:

- o narrativo-qualificação, que se caracteriza por uma relação que atribui uma entidade, uma qualidade ou um comportamento a uma entidade-base. Entre possíveis tipos de qualificação, o autor aponta a “definicional”, a “descritiva estática” – interna ou externa –, a “descritiva comportamental”, a “caracterização situativa”;
- o narrativo-ação, caracterizado por uma relação ativa que estabelece relações de poder entre as entidades presentes e as diferencia em papéis actanciais. Diferentes tipos de fazer são apontados: o de agir, o agir sobre alguma coisa, o de agir para alguém;
- o narrativo factivo, que se caracteriza por uma dupla relação ativa, na qual o primeiro fazer provoca um segundo fazer do qual o resultado global é da responsabilidade de dois.

### **3.6.4 – O modo descritivo**

A função do modo descritivo é permitir ao sujeito falante dar ao mundo uma forma e uma substância particulares. Segundo Charaudeau (1992: 663), descrever consiste em

dirigir ao mundo um foco de atenção que faz com que os seres existam, nomeando-os, localizando-os e atribuindo-lhes qualidades que os singularizam, por meio de uma atividade de classificação.

Os componentes da construção descritiva, segundo o autor (p. 659-666), são: nomear, localizar/situar e qualificar. Tais componentes são, ao mesmo tempo, autônomos e indissociáveis.

Neste capítulo, foram elencados os pressupostos teóricos da Análise do Discurso, como o desempenho dos sujeitos na *mise en scène discursiva*. Além disso, foi feita apresentação e discussão sobre o *ethos* discursivo, com destaque para os *ethe* da credibilidade, da competência, da identificação, como também das modalidades discursivas, englobando os modos argumentativo, narrativo e descritivo.

## Capítulo 4– Análises dos dados

Nesta seção da tese, são apresentadas análises efetuadas em textos publicados acerca do PISA, quando da divulgação de seus resultados a partir de sua primeira aplicação no ano de 2000, cuja ênfase recaiu sobre a leitura. Os textos apresentados obedecem à seguinte categorização:

- 1) artigos redigidos por jornalistas, profissional da imprensa;
- 2) artigos redigidos por especialistas da área de Educação; e
- 3) artigos de especialistas da área de Linguagem, especificamente.

### 4.1 – Artigos midiáticos

#### 4.1.1 – Primeiro artigo de jornalista

Nesta seção, é apresentada análise de artigo de Gilmar Piolla, jornalista. Este artigo foi publicado no Portal Aprendiz, sítio<sup>22</sup> que trata de educação, cidadania e trabalho. o artigo analisado, intitulado **Poderia ser pior, Sr. Ministro?** atende aos objetivos primeiros desse sítio: “discutir temas relacionados à educação”, definido em texto lá apresentado. O autor postou esse artigo em 2001, na seção Coluna Livre, a qual conta com produções textuais de colaboradores que enviam artigos, a serem publicados posteriormente, para um endereço eletrônico específico<sup>23</sup>. Nesse texto, o autor estabelece comparações entre o PISA e outras avaliações aplicadas no Brasil: O SAEB e o ENEM<sup>24</sup>.

O texto a que esta tese se refere encontra-se no Anexo 3.

Primeiramente, tem-se que o eu-comunicante busca estabelecer com o tu-interpretante uma relação de diálogo indireto, uma vez que formula uma questão que não se dirige diretamente ao seu interlocutor, o leitor, mas a um interlocutor indireto, o Ministro de Estado de Educação, por meio da pergunta **Poderia ser pior, Sr. Ministro?**

---

<sup>22</sup> <http://aprendiz.uol.com.br/content/>

<sup>23</sup> [jkimieck@terra.com.br](mailto:jkimieck@terra.com.br).

<sup>24</sup> Acerca do ENEM e do SAEB, ver [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

No título desse texto, **Poderia ser pior, Sr. Ministro?** o eu-comunicante usa expressão idiomática da língua portuguesa que possui o sentido de que a situação a que se referirá está muito ruim. Essa pergunta, com a sua dose de ironia, trata-se de uma pergunta que é, ao mesmo tempo, resposta, porque não deixa ao tu-interpretante alternativa alguma, a não ser concordar com o eu-comunicante, que pode guiar o tu-interpretante para as conclusões a que o eu-comunicante quer chegar.

Coracini (1989:233), que tem o título como o lugar privilegiado da subjetividade do autor; categoriza o título como anafórico, do ponto de vista da produção escrita, já que é que é redigido depois do texto; e como catafórico no processo de leitura, porque anuncia, em parte, o conteúdo presente no texto. Isso faz com que o título constitua-se numa estratégia a serviço das intenções do autor, pois, “ao mesmo tempo em que camufla o percurso do texto, exerce grande influência sobre o leitor, na medida em que funciona como estímulo e desestímulo à leitura” (*op. cit.*: 235).

No início do texto, o eu-comunicante apresenta a seleção brasileira de futebol, à época da Copa do Mundo de 2002, qualificando-a como quase totalmente desacreditada, e vai além, usando de ironia, hipotetisa sobre a possível derrota da seleção brasileira, na primeira fase da Copa, para **três sofríveis seleções**, da China, da Turquia e da Costa Rica, ainda as chamando de **temidas**. E acrescenta: **Além de voltar mais cedo para casa, a seleção canarinho fica em último lugar da classificação geral entre os 32 países participantes do mundial**, para questionar: **Qual seria o impacto dessa "tragédia" nacional na opinião pública? Que tratamento seria dispensado aos jogadores, comissão técnica e dirigentes no regresso da delegação?** Essas perguntas, apresentadas sem um destinatário específico, seria o tu-interpretante ou o Ministro? Ambos, porque futebol é assunto nacional. Essas perguntas serviriam na interlocução para estabelecer critérios de comparação entre futebol e educação. Além disso, as duas perguntas possuem um viés, uma vez que elas são feitas com o objetivo de envolver o leitor, de conduzi-lo para um determinado raciocínio. Tal condução é percebida nas respostas dadas pelo próprio enunciador a essas perguntas formuladas: **Com certeza haveria pressões para mudar tudo no comando da CBF e da seleção. E é certo que o técnico pediria o boné antes de desembarcar no aeroporto do Galeão - ou pediria asilo por lá.** As aspas, nesse trecho, têm a função de delimitar o constituinte representado pelo adjetivo substantivado tragédia.

Para Charaudeau (2004:66), as aspas, nesse caso, servem para identificar um termo autonímico, isto é, aquele termo que “é uma sequência linguística (constituída por um fonema, por um morfema, por um lexema ou um sintagma) formalmente idêntica a uma sequência ordinária, mas que tem um comportamento semântico específico”. A palavra tragédia, nesse caso não se refere a seu sentido dicionarizado, denotativamente, mas possui esse sentido de modo figurado, com sentido conotativo de um grande mal.

Voltando a essa introdução, temos que ela serve de mote para o eu-comunicante atrair o tu-interpretante, por meio do possível estranhamento que tal introdução possa vir a provocar. Afinal, que relação o eu-comunicante quer que seja estabelecida entre os temas futebol e educação?

Continuando nessa analogia do universo esportivo, no segundo parágrafo do texto, afirma que **o Brasil acaba de participar de uma "competição" internacional bem mais séria do que a Copa do Mundo e o resultado foi exatamente desastroso**. A qualificação utilizada para essa suposta competição, **bem mais séria**, e aquela utilizada para definir o resultado, **exatamente desastroso**, nesse trecho, indica que o foco do assunto está sendo redirecionado para o seu tema principal. E prossegue nesse rumo, estabelecendo mais comparações dentro do quadro de resultados: **Além de amargar o último lugar, ficamos longe do penúltimo colocado (México) e a anos-luz dos primeiros (Finlândia, Japão e Coréia)**.

Nesse trecho, o eu-comunicante introduz dados da escala de classificação de alguns países, retirado do relatório a que faz menção mais à frente em seu texto. A introdução de dados de uma fonte segura, confiável, dá ao jornalista o *ethos* de credibilidade, necessário ao texto jornalístico.

Assim, o eu-comunicante começa a construir o seu *ethos* de credibilidade, de jornalista que discute questões relevantes, trazendo dados para subsidiar o seu texto. Para definir mais precisamente, no quadro internacional, o resultado dos estudantes brasileiros, arremata: **O vexame foi completo, acachapante, humilhante**. O uso reiterado de adjetivos com mesmo valor semântico negativo, nessa passagem, constitui-se numa estratégia discursiva que visa reforçar a imagem que o eu-comunicante pretende construir acerca do tema.

Nessa construção, refuta a possibilidade de se utilizar de argumento presente no senso comum, que poderia ser usada para justificar a nossa posição no PISA, de que **Não serve de consolo nem a alegação de que o País não tem tradição neste "esporte"**,

uma vez que, segundo suas fontes, **nos últimos anos cansamos de ouvir das autoridades brasileiras e dos experts de organizações internacionais maravilhas sobre nossos progressos**, acrescentando que **Falava-se até num novo milagre brasileiro - uma verdadeira "revolução," conforme anunciou recentemente uma prestigiosa revista brasileira (Veja, 12/9/01)**. Nesse trecho, para sustentar sua argumentação traz o título da matéria publicada nesta revista (ANEXO 4): **Isso é uma revolução**.

O uso de outras fontes de referência, além do relatório do Pisa, serve para reforçar o *ethos* pretendido pelo jornalista, daquele que possui várias fontes de pesquisa, que não se atém a uma só fonte, para construir seu discurso. Esse fato faz com que o *status* de jornalista construa para si o *ethos* de credibilidade.

Nas referências a reportagens dessa revista de grande circulação, há início de uma desconstrução da face, da imagem pública criada para o Ministro. A imagem pública que o sujeito constrói a seu respeito é denominada face, e essa face pode ser positiva ou negativa. No caso de um alto funcionário do Governo Federal, sua indicação à ocupação de um cargo indicado de antemão determina, previamente a face positiva do indicado. O conceito de face é muito utilizado na Pragmática e na análise das interações. O conceito de face abarca que distingue duas faces complementares e distintas ao mesmo tempo: a face positiva (conjunto dos territórios do eu: território corporal, espacial, temporal, com seus bens materiais ou simbólicos) e a face negativa (conjunto das imagens valorizadoras de si mesmos que os interlocutores constroem e tentam impor na interação), segundo Charaudeau e Maingueneau (2004: 235)

Ao atacar a face do Ministro, por meio de críticas ao sistema de ensino brasileiro sobre o qual detém autoridade, o eu-comunicante constrói, por sua vez, o *ethos* de conhecedor do assunto a que se refere, no caso, a educação.

Em relação à matéria da revista e à posição dos estudantes brasileiros no PISA, afirma que **Já estávamos quase certos do nosso sucesso internacional**. O uso do tempo verbal pretérito imperfeito indica: que esperávamos, mas não tínhamos a certeza de que teríamos concretizada essa esperança, em termos de resultados positivos na educação brasileira. Prossequindo nessa desconstrução da face /*ethos* construída, mostra aquilo que os resultados obtidos pelos estudantes brasileiros no PISA indicam: **de repente, descobrimos que as expectativas criadas eram falsas. Ouro de tolo. Puro produto de marketing**. O uso de duas expressões, idiomáticas com mesmo

valor semântico, **Ouro de tolo** e **Puro produto de marketing**, junto à infeliz descoberta, têm a função de reforçar o sentido percebido inferencialmente por leitor proficiente a essa descoberta: a de que fomos enganados pela revista.

Nesse trecho, é observável a inclusão que o eu-comunicante faz do tu-interpretante, com a flexão do verbo descobrir, **descobrimos**. Essa junção dessas duas pessoas do discurso em uma só leva a um compartilhamento de sentimentos, fazendo com que ambos sejam alvo da mesma frustração.

No terceiro parágrafo do texto, o eu-comunicante introduz uma pergunta si mesmo e a seu tu-interpretante: **Afinal de que estamos falando?** A estratégia discursiva de elaborar perguntas em artigos, faz com que o tu-interpretante crie expectativas de que, no desenrolar do texto, essa pergunta seja respondida. *Ipsus factum*, o eu-comunicante cumpre a função esperada no modo do saber-fazer e responde à pergunta formulada: **Da educação, é claro.**

E prosseguindo no seu fazer discursivo, o eu-comunicante apresenta o tema de seu texto: os resultados dos brasileiros no PISA, introduzindo sua apresentação com a expressão: **Para ser mais preciso**. Na construção do *ethos* de competência, essa expressão denota um fato importante: a exatidão no dizer, uma vez que, as informações que traz no seu texto devem ser de fontes seguras, confiáveis. E, para garantir essa precisão, acrescenta **dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos [sic] PISA, divulgado na última semana pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)**. Visando dar maior credibilidade a sua fala, ampliando o *ethos* de conhecedor do assunto do qual fala, acrescenta o nome do organismo internacional responsável pelo exame, a OCDE. No entanto, engana-se e escreve erroneamente o nome do exame a cujos resultados se refere, traindo o *ethos* da credibilidade.

Por perceber a possibilidade real de comparar resultados, o eu-comunicante retoma a analogia estabelecida entre o PISA e um campeonato internacional de futebol, destacando, também, a coincidência havida entre o número de países participantes do exame, na condição de convidados, e na Copa do Mundo de Futebol: **Por coincidência, desta "competição" também participaram 32 países - os 28 membros da OCDE e quatro convidados: Brasil, Letônia, Rússia e China.**

E prosseguindo na construção da face de jornalista, aumentando o *ethos* da credibilidade, apresenta os objetivos do PISA e a natureza dos examinandos, com base



em dados do relatório do Programa: **Este estudo comparado teve como objetivo avaliar em que medida os estudantes que se aproximam do final da educação compulsória adquiriram o conhecimento e as competências necessárias para participar integralmente na sociedade atual**, seu público-alvo, a saber: **a avaliação foi feita apenas com estudantes de 15 anos de idade, independente da série cursada** e o enfoque principal do a ênfase: **Por isso, O Pisa 2000 teve ênfase na capacidade de leitura e de compreensão de texto.**

Para ainda reafirmar seu *ethos* de credibilidade, o eu-comunicante fornece ao tu-interpretante a fonte de onde foram retirados os dados acerca do PISA relacionados no artigo: **Nas 322 páginas do relatório "Conhecimento e competências para a vida: primeiros resultados do Pisa 2000"**<sup>25</sup>, fornecendo, também, a data de publicação: **divulgado no último dia 4** [de dezembro de 2001].

E o eu-comunicante traz à luz o *leit-motiv* de sua discussão e de sua descrença, reforçando o modo do saber: **não há uma única notícia boa sobre a educação brasileira. Só ruins.**

E apresenta uma leitura dos resultados, em que mostra sua constatação e descrença: **Começamos pela pior de todas: o Brasil ficou em último lugar tanto na classificação geral quanto na que leva em conta fatores socioeconômicos, bem como na comparação que considera apenas os estudantes com mais escolaridade.**

E se valendo da capacidade de analista de uma realidade por meio de dados fornecidos por fontes confiáveis, a qual caracteriza o *ethos* de competência, por meio do modos do poder que lhe foi confiado, apresenta em sua reflexão acerca dos resultados que: **Mas a "última colocação" diz pouco sobre o desempenho desastroso dos estudantes brasileiros.** Essa observação, introduzida pela conjunção **mas**, que tem, na língua portuguesa, a função de acrescentar a uma informação uma idéia contrária àquilo que vinha sendo afirmado, no caso, introduz o fato de que a situação é pior do que a última colocação possa representar. Para sustentar essa opinião, o eu-comunicante informa que **A escala de avaliação utilizada pelo Pisa associa o desempenho médio dos alunos com cinco níveis de proficiência,**

---

<sup>25</sup> Referência ao relatório publicado pela OCDE, disponível em [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).

definição apresentada no referido relatório que serviu de base para a elaboração deste artigo analisado.

Num claro objetivo de estabelecer comparação entre o desempenho do Brasil e dos demais países, o eu-comunicante afirma, com base na leitura das tabelas presentes no relatório, que **O Brasil foi o único a ficar no nível 1**. E, continuando a comparação estabelecida, prossegue **Pior ainda: 23% dos estudantes brasileiros não chegaram nem ao nível 1. São quase analfabetos funcionais**. Além de estabelecer comparação, o jornalista, em seu *ethos* da credibilidade, que exige base sólida de informação para escrever um artigo, acrescenta, nesse trecho, expressão que indica conhecimento de conceito da área de ensino de linguagem: ‘analfabetos funcionais’. E continua citando e analisando os dados numéricos do relatório do PISA fazendo operações matemáticas que darão mais crédito a seu enunciado: **Somados aos 33% classificados no nível 1, nada menos do que 56% dos estudantes brasileiros tiveram um desempenho abaixo de sofrível**. Voltando à comparação, neste mesmo parágrafo, compara o Brasil ao México, país cujos alunos tiveram desempenho igualmente fraco: **O México, penúltimo colocado, teve 44% dos estudantes no nível 1 ou abaixo**. Para referendar seu discurso, traz conceituação presente no relatório, acerca do desempenho nesse nível: **No nível 1, os estudantes apresentam dificuldade para completar tarefas simples de leitura, como localizar uma informação ou identificar o tema principal de um texto**. Ainda nesse trecho analisado, cita sua fonte, de forma a conferir o *ethos* de credibilidade a sua enunciação: **De acordo com o relatório do Pisa**, e prossegue, citando conceito presente no relatório: **os estudantes no nível 1 ou abaixo mostram graves deficiências no processo de alfabetização, o que prejudica a continuidade do seu aprendizado e compromete a possibilidade de que venham a se beneficiar de futuras oportunidades educacionais**.

Numa análise dos resultados dos estudantes brasileiros, passa, também, retomando o tópico exposto no título do texto, a se referir ao Ministro da Educação brasileiro, citando-o nominalmente, pela primeira vez no texto, considerando que essa autoridade pública releva o mau resultado de nossos estudantes: **Os resultados medíocres obtidos pelo Brasil não envergonharam o ministro da Educação, Paulo Renato Souza**. Além disso, o jornalista acrescenta que, numa clara oposição ao desencanto geral da população com os resultados brasileiros, o ministro ameniza, num uso

explícito de eufemismo, o desempenho fraco de nossos estudantes. Essa situação de clara adversidade é introduzida pelo jornalista com a expressão *ao contrário* que denota uma ruptura de expectativas: **Ao contrário, ele disse que ficou satisfeito e surpreendido com o desempenho do Brasil, pois esperava resultados piores. Ainda completou: "Não é que o ensino seja ruim. É que há muita repetência." (Folha de S. Paulo, 5/12/01).** Nesse trecho, além de expor seu ponto de vista, com o uso da expressão *ao contrário*, o jornalista introduz um discurso polifônico, ao apresentar uma fala direta do político: **"Não é que o ensino seja ruim. É que há muita repetência."** Segundo Maingueneau (2004: 139), 'o jornalista não se coloca como responsável de', ou seja, não assume a autoria desse trecho, em que há introdução de fala alheia, o discurso citado, porque o enunciador é o Ministro. Acrescenta-se que cita a fonte de onde retirou o a fala, de modo a dar credibilidade a sua enunciação.

Comparativamente com outros países em que os resultados no PISA foram igualmente lamentáveis o jornalista cita a reação de um signatário americano: **Reação bem diferente teve o Secretário de Educação dos Estados Unidos, Rod Paige, que se declarou muito desapontado com a performance dos estudantes americanos, que ficaram na média das demais nações industrializadas. E acrescentou: "Na economia global, estes países são os nossos concorrentes. A média não é suficiente para os estudantes americanos". (New York Times, 5/12/01, p.A21).**

Prosseguindo em sua análise, compara as reações dos políticos, desmerecendo a reação do Ministro brasileiro: **Como se vê, as expectativas são completamente diferentes. Enquanto o ministro brasileiro se declara satisfeito com o pior desempenho entre os 32 países avaliados, seu colega americano manifesta profundo descontentamento com uma posição apenas intermediária.**

Analisando seu próprio texto, exerce o que Maingueneau (2004: 151) denomina discurso relatado, quando profere uma enunciação sobre enunciação já realizada: **A comparação com o futebol, na abertura deste artigo, não é original nem apropriada**, e, ao mesmo tempo, qualifica sua fala como desgastada. Essa análise da própria linguagem, em que refere a sua própria fala de maneira indireta, reflete o *ethos* de credibilidade, demonstrado por meio da *eficácia*, que obriga o eu-comunicante a confirmar a sua qualidade de *saber-fazer*, bem como comprovar experiência no que declara.

Prosseguindo, ao fazer uma citação sobre outra enunciação, de outro eu-comunicante, utiliza o que Maingueneau (2004: 139) denomina *discurso segundo*, no qual há uma enunciação sobre outra enunciação: **O economista Cláudio de Moura Castro já disse em certa ocasião que se a população brasileira fiscalizasse a educação com o mesmo interesse com que acompanha a seleção e cobrasse responsabilidade dos dirigentes educacionais como cobra dos que comandam o futebol, a escola pública seria outra.** E contrapõe, no tempo, a época em que o enunciador estabeleceu a comparação e a época da divulgação dos resultados: **Hoje, diante do descrédito que cerca a seleção, esse argumento parece exagerado.**

Retomando o caminho da reflexão sobre a enunciação de outrem, prossegue na construção de sua enunciação, autoproclamando-se plagiador: **Além da falta de originalidade dessa comparação,** e acrescenta: **é claro que não devemos ver a educação como uma "competição".** Esse excerto causa certa surpresa, já que se espera num texto em que a educação é explicitamente equiparada ao futebol, que o jornalista permaneça na direção adotada. Com essa fala destacada, o jornalista redireciona o seu discurso, estabelecendo o que entende por um dos objetivos de avaliações internacionais: **No entanto, avaliações internacionais, como o Pisa, têm justamente o objetivo de oferecer um parâmetro para que cada país participante possa comparar o seu desempenho em relação aos demais.**

E prossegue na sua enunciação, reafirmando o *ethos* de competência, de quem conhece e analisa a situação que focaliza, voltando seu olhar para os resultados dos estudantes brasileiros no PISA, por meio da versão oficial emitida pelo Ministério da Educação, citando nominalmente o Ministro, desconstruindo a face pública do funcionário de Governo e construindo o seu *ethos* de bom analista de uma situação posta: a educação nacional tem muitas mazelas, opondo-se àquilo que é mandado saber pelas forças políticas do poder e da análise do Ministro acerca do fato: **Nesta perspectiva, o resultado desta avaliação mostra o que os relatórios oficiais têm escondido: a situação da educação brasileira segue alarmante, a despeito de toda retórica sobre as maravilhas operadas na gestão do ministro Paulo Renato.**

Analisando os resultados, produz crítica de juízo em relação ao PISA, afirmando-o como positivo, pois permitiu desvelar verdades não reveladas no discurso oficial: **Assim, a grande contribuição que o Pisa trouxe para o Brasil foi mostrar que o quadro do ensino é muito, mas muito mais grave do que sugere o cenário róseo**

**vendido pela propaganda oficial.** Para reforçar essa visão, sugere que o leitor recorra a outras fontes: **Basta comparar o que diz o relatório do Pisa com os relatórios oficiais e press-releases divulgados pelo Ministério da Educação sobre os resultados do Provão, Saeb e Enem.**

Prosseguindo sua enunciação, analisa o órgão do Ministério da Educação brasileiro, responsável pela aplicação do PISA no Brasil, o INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio de Castro Teixeira: **O Inep é uma instituição séria e competente.** Ressalta-se que, em apresentação em site próprio, o jornalista afirma ser ex-funcionário desse instituto. Logo, ao afirmar que o órgão é sério, o próprio *ethos* de confiável é preservado. Essa qualificação do instituto serve, também, de preâmbulo para a hipótese que levanta sobre o uso de resultados por parte de organismos oficiais: **Seria irresponsável suspeitar que os resultados das avaliações nacionais sejam manipulados.** Porém, voltando ao tom de crítica a respeito das falas oficiais, **O que ocorre, sim, é uma leitura capciosa, parcial e enviesada dos resultados,** entendendo que há mascaramento da realidade, com objetivo claro: **de forma a apresentar um quadro menos negativo do que a situação real.**

E completa sua análise, colocando a responsabilidade da leitura enviesada dos resultados em sua categoria profissional: **A imprensa tem a sua parcela de responsabilidade por confiar, de olhos fechados, nas análises oficiais.** Para corroborar sua afirmativa, utiliza novamente o *discurso segundo*, voltando-se para uma revista de grande circulação nacional: **Vai ao extremo, como fez a revista Veja, de deslumbrar-se diante dos números e de proclamar sem pejo: "Isso é uma revolução" (Veja, 12/9/01).** Nesse trecho, desconstrói a imagem da revista de grande circulação, ironizando, por meio da expressão qualificadora negativa *sem pejo*, construindo para si a persona de analista da real situação, ao passo que essa revista não tem competência para fazer o que ele faz. E pergunta, ironicamente, ampliando os eu *ethos* de competente, de quem sabe-fazer: **Diante dos resultados do Pisa, caberia perguntar que revolução é essa que produz resultados tão catastróficos.** E sugere uma revisão, a partir dos resultados dos estudantes brasileiros no PISA, da educação no país: **É à luz dessa avaliação que podemos fazer uma releitura dos resultados do Saeb, provão e Enem.** Os exames a que o jornalista alude são outras avaliações sistêmicas aplicadas no Brasil, direcionadas à educação básica, superior e de terminalidade do Ensino Médio, respectivamente.

Respondendo ao convite que faz ao seu tu-interpretante, o leitor, o jornalista, o eu-comunicante, apresenta sua análise sobre esses exames. Esse parágrafo inicia-se com o uso de verbo no plural - **Comecemos-**, em que há o jornalista, na função de enunciador, e o seu possível leitor investido do papel de quem efetua também a análise. Essa relação é construída por meio do uso de verbo no plural, no imperativo, anunciando uma ação, a análise, a ser efetuada. Assim: **Comecemos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).**

No início de sua análise sobre o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, o jornalista inicia o parágrafo apontando o fato de que a divulgação dos resultados desse exame ter sido feita um dia depois de terem vindo a público os resultados do PISA. E o eu-comunicante inicia sua comparação entre os resultados nos dois testes, com o advérbio **ironicamente**, e explica esse uso, quando expõe que o governo desejava fazer propaganda positiva de sua administração na área da educação, com os resultados do ENEM, mas, por outro lado, não aventou a possibilidade de se relacionarem os resultados desses dois exames. Esse fato é classificado pelo eu-comunicante como *falta de "timing"*, expressão de língua inglesa que denota falta de bom senso, e prossegue, introduzindo em sua análise expressões pouco usuais, como 'conspícua divulgação' preservando o *ethos* de inteligência, de cidadão do mundo: **Ironicamente – numa demonstração de urgência política e de falta de "timing" – os resultados do Enem/2001 foram divulgados um dia após a conspícua divulgação do relatório do Pisa 2000.**

Indo adiante na análise paralela dos resultados do PISA e do ENEM, centra novamente seu julgamento na relação entre os dois resultados: **A incongruência entre os resultados das duas avaliações não poderia ser mais chocante.** E, para situar essa análise mais profundamente no campo político, acrescenta que: **Nem o pior adversário político poderia urdir uma trama que colocasse o ministro da Educação numa situação tão vexatória.** E prossegue, atacando a face do Ministro da Educação, citando-o nominalmente pela segunda vez, afirmando que age como um ator: **Mas numa prova definitiva da sua capacidade de representar, Paulo Renato não corou em dizer que considerava os dados do Enem "positivos",** e apresenta justificativa para a sua crítica em relação à fala do político, exibindo dados numéricos, que permitem trazer para si o *ethos* da credibilidade: **mesmo quando estes revelam que a média caiu cerca de 10 pontos, numa escala de zero a cem, em relação ao**

ano anterior. Na prova objetiva, a média despencou de 51,85 para 40,6 e na redação, de 60,87 para 52,58.

No próximo parágrafo do texto, apresenta mais dados que possam amparar sua argumentação: **A diferença é que na edição de 2000, participaram do Enem cerca de 352 mil estudantes, grande parte oriundos de escolas privadas (43%), enquanto em 2001, com a isenção da taxa de inscrição, o exame contou com a participação recorde de cerca de 1,2 milhão de estudantes, a grande maioria proveniente da rede pública (66%).**

Nesse mesmo parágrafo, destaca-se a referência à seguinte fala do Ministro da Educação, tal referência situa-se como um discurso indireto, que, para a Análise do Discurso reflete o *conteúdo do pensamento*<sup>26</sup>, seguida de reflexão que faz sobre essa fala: **Para o ministro, foi o aumento da participação dos alunos de escolas públicas que decretou a pronunciada queda observada na média geral tanto da prova quanto da redação. Esta justificativa, é preciso que se diga, é sensata e rigorosamente correta. Basta comparar a diferença entre a média dos alunos de escolas privadas com a média dos alunos de escolas públicas.** Adiante, mais uma vez ataca a face do alto signatário com análise crítica negativa, em que define, negando, qual seria o papel a ser desempenhado pro esse político: **Mas o papel do ministro não é culpar a escola pública cada vez que aparece um resultado negativo.**

O jornalista prossegue sua análise e, no trecho seguinte, faz referência à fala desse mesmo Ministro a respeito de outro exame nacional, o SAEB, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: **A mesma desculpa já tinha sido usada para justificar o queda no desempenho dos alunos indicada pelo Saeb/1999, divulgado em dezembro de 2000**, acrescentando que **Na ocasião, o ministro Paulo Renato atribuiu a queda generalizada das médias em língua portuguesa e matemática à incorporação de alunos de baixa renda ao sistemas de ensino**, contrapondo essa análise sobre a participação das camadas populares nos resultados ao desempenho dos estudantes das escolas privadas: **– embora não tenha encontrado uma justificativa plausível para explicar o mau desempenho da rede particular.** – No mesmo parágrafo, o jornalista traz, em discurso direto, o qual, para Maingueneau, é uma encenação que visa criar um efeito de autenticidade, a seguinte fala: **"Ganhamos**

---

<sup>26</sup> Maingueneau, 2004: 149.

**a batalha da incorporação de alunos. Agora temos que ganhar a batalha da qualidade,"** anunciava o ministro (O Globo, 29/11/00). Ressalta-se que o teórico afirma ser o discurso direto uma '*encenação*, porque não é possível comparar uma ocorrência de fala efetiva e um enunciado citado entre aspas, em contexto totalmente diverso' (MAINGUENEAU, 2004: 141). Prosseguindo na sua desconstrução da face do Ministro, o eu-comunicante categoricamente afirma que o uso de estratégias da retórica torna-se inócuo: **Os resultados do Pisa/2000 e do Enem/2001 revelam que, apesar de todo malabarismo retórico, não dá mais para esconder o sol com a peneira.**

Continuando em sua análise, apresenta, de forma a dar credibilidade ao seu texto, fonte, com base em documento governamental, que define a base norteadora do ENEM: **O Documento Básico do Enem anuncia, de forma solene, que o seu propósito fundamental é "avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania" ([www.inep.gov.br/enem](http://www.inep.gov.br/enem)).** A citação entre aspas, retirada diretamente da fonte, mais uma vez dá credibilidade; já o uso da expressão **de forma solene**, ironicamente, sua capacidade de análise, revelando o *ethos* de competência no que faz. E afirma que **Se a prova atende ou não este objetivo são outros quinhentos**, revelando o mesmo *ethos*. E, comparando o PISA ao ENEM, categoriza, com base nos resultados: **Mas, adotando a premissa de que o Enem tem buscado avaliar o desenvolvimento de competências fundamentais, então os resultados não podem ser considerados "positivos"**, reforçando o *ethos* de competente, que pode preferir ataque direto ao responsável pela divulgação dessa nota jornalística, o Ministro da Educação: **nem pelo mais celerado analista, quando mais pelo ministro da Educação.** E, voltando ao princípio de comparar exames aplicados no Brasil, coloca os resultados do PISA e do ENEM no mesmo nível, uma vez que, como demonstra, as similaridades entre os resultados dos examinados brasileiros nos exames dois exames corrobora seu ponto de vista: **O que o Enem/2001 mostrou é que a imensa maioria dos alunos está concluindo o Ensino Médio sem as competências requeridas para participar ativamente da sociedade. O mesmo quadro foi traçado pelo Pisa.** O *ethos* da competência marca esse trecho, em que o jornalista demonstra saber analisar o que há por detrás dos dados oficiais.

Após essa constatação, aprofunda na análise dos resultados do ENEM, valendo-se, novamente de leitura de resultados quando emitidas por órgãos oficiais e de crítica a



sua categoria, a mídia, quando lê tais resultados, afirma que **Entretanto, a leitura oficial dos resultados do Enem, absorvida em grande pela mídia, mostra um quadro mais "positivo", para usar o eufemismo ministerial.** E busca explicar os mecanismos utilizados pelos governantes para que o desempenho dos alunos nessa modalidade de exame possa ser lido de forma mais amena: **A mágica para "dourar a pílula" é simples. Embora a filosofia do Enem seja avaliar competências fundamentais, o ministério da Educação e o Inep não querem correr o risco de definir qual seria o desempenho satisfatório correspondente ao "perfil de saída do aluno da escolaridade básica" (Documento Básico 2000).** A definição de uma nota de corte implicaria em reconhecer que a maioria dos alunos não demonstra ter adquirido as tais "competências fundamentais". Como alternativa, adota-se um critério frouxo, pelo qual considera-se 'Regular' e 'Bom' o desempenho variando entre 40 e 70 (numa escala de zero a 100). Assim, mesmo diante de uma média de 40,6% na prova e de 52,58% na redação, o press-release do MEC trombeteia que 68% dos participantes tiveram desempenho de Regular a Bom ([www.mec.gov.br/acs/asp/noticias](http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias)). E acrescenta crítica a essa leitura dos resultados que considera enviesada, mostrando e reforçando o seu *ethos* de competência, novamente citando fontes oficiais: **A falta de modéstia é ainda mais aviltante na página do Inep, que não hesitou em manchetejar: "Desempenho dos participantes é melhor na redação: Cerca de 80% dos textos produzidos obtiveram médias acima de Regular" ([www.inep.gov.br/noticias](http://www.inep.gov.br/noticias)).**

No parágrafo seguinte de seu texto, o jornalista apresenta mais dados acerca do ENEM, de forma que, na sequência, possa comparar esses dois exames. Primeiramente, apresenta o que o leitor comum consegue depreender de dados oficiais, o que obrigatoriamente o distingue dos demais leitores, lembrando que o uso do adjetivo **comum**, nesse trecho remete ao incomum, tipo de leitor que o jornalista quer demonstrar ser, reforçando o adjetivo **incomum** com o uso da locução adjetiva **mais desavisado: Um leitor mais desavisado poderia concluir: se o Enem mostrou que cerca de 80% dos alunos foram capazes de produzir textos "acima de Regular", então a situação do ensino vai bem, obrigado.** Em seguida, referindo-se a seu *ethos* como analista, que sabe demonstrar o que por está por trás de enunciações oficiais, afirma que: **Mas com que base aponta-se um quadro tão otimista se a média da redação foi tão baixa (52,58)? Simples: adotando um critério malandro pelo qual nota acima de 40 já é considerado um sucesso.** E

questiona, desviando-se dos dados para a realidade que tem como concreta: **Cabe perguntar: que escola séria neste país aprovaria um aluno com este nível de desempenho?** Ao qualificar a escola como séria uma escola que não daria a promoção a um aluno com esse nível de aprendizado, por meio do não-dito, desqualifica a educação brasileira como um todo, pois nesse não-dito encontra-se o que o jornalista quer afirmar: não há escola séria neste país. Em relação ao ENEM, conjectura que: **Ou melhor: se a prova do Enem é elaborada para avaliar as "competências fundamentais", como considerar 'Regular' a 'Bom' menções entre 40 e 70? Na prova objetiva, 57% dos alunos tiveram desempenho entre Insuficiente e Regular - isto é, notas inferiores a 40. Apenas 5% dos participantes obtiveram notas acima de 70, classificando-se na faixa de desempenho de Bom a Excelente. Na redação, 11% dos participantes se situaram nesta faixa. Este seria o percentual dos concluintes do Ensino Médio que demonstra dominar as "competências fundamentais" que o Enem se propõe a avaliar.** Nessa conjectura, temos mais uma vez a construção do *ethos* de credibilidade, uma vez que o jornalista cita dados para confirmar sua opinião.

Na próxima seção de seu artigo, reafirmando o *ethos* de competente, faz análises comparativas, nas quais lembra a posição superior dos estudantes da escola privada nesse exame: **Não é preciso dizer que a imensa maioria dos participantes que tiveram desempenho de Bom a Excelente no Enem, tanto na redação quanto na prova escrita, veio de escolas privadas.** Ressaltando que **São estes que vão ocupar a maioria das vagas nos cursos mais prestigiados das universidades públicas** aproveitando para analisar o aproveitamento que algumas universidades brasileiras fazem dos resultados obtidos pelos estudantes no ENEM:- **graças, em parte, ao resultado do Enem,** ao mesmo tempo em que na construção de seu texto expõe a posição dos menos privilegiados socialmente, no reforço do *ethos* de competente.

A comparação com os resultados do ENEM prossegue. É importante ressaltar que há diferenças básicas entre esses dois exames – enquanto o ENEM é individual; o PISA de sistema de ensino - no primeiro, o sujeito se inscreve; no segundo, é escolhido por critérios de escolha de avaliação amostral, entre outras diferenças.

Correlacionando, novamente os resultados do PISA aos resultados do ENEM, afirma, com base em dados das mesmas fontes, que: **É interessante notar que o resultado**

da prova objetiva do Enem, na qual apenas 5% dos participantes foram classificados de Bom a Excelente, é bastante consistente com o resultado do Pisa/2000, no qual apenas 4% dos estudantes brasileiros tiveram desempenho correspondente aos níveis 4 e 5 de proficiência. E conclui, neste parágrafo que: **Portanto, todas as interpretações dos resultados do Enem que vão além do reconhecimento de que apenas uma parcela ínfima dos concluintes do Ensino Médio possui os conhecimentos e as competências fundamentais "ao exercício pleno da cidadania" - para usar a linguagem diletante do Documento Básico do Enem - é puro diversionismo.** Nesse trecho, o eu-comunicante usa do modo argumentativo em sua enunciação, dirigindo-se ao eu-comunicante, provocando o seu interlocutor, fazendo-o refletir sobre a proposição apresentada – a de que a leitura oficial **é puro diversionismo**, isto é, estratégia usada para impedir que se discuta algo, desviando-se a atenção dos participantes para assunto diferente do que está sendo tratado. Estabelecendo uma tese sobre o assunto, posicionando-se, buscando fazer com que o tu-interpretante compartilhe de seu ponto de vista e fortalecendo seu *ethos* de competente.

E discutindo manobras políticas do grupo do poder à época no Brasil, insere, nos quatro parágrafos seguintes de sua enunciação, apresentação e discussão dos resultados obtidos pelos estudantes no Provão, exame que foi aplicado de 1998 a 2002, quando os estudantes terminavam o curso de graduação. Esses parágrafos são importantes na tessitura da argumentação, uma vez que o autor utiliza dos resultados dos estudantes brasileiros no PISA discutir o descredenciamento de universidades e faculdades particulares cujos alunos não obtêm êxito no Provão. Após a discussão acerca do Provão e do ensino superior no país, o jornalista retoma o PISA e os seus resultados, afirmando que não considera um problema a colocação dos estudantes brasileiros no programa internacional, por não tê-lo como um campeonato. No entanto, repetidas vezes, como visto, o entendimento de que essa avaliação, bem como outras, ENEM e Provão, se tratam de uma disputa entre pessoas, entre sistemas educacionais, entre países... Vejamos: [...] **Voltando ao ponto inicial deste artigo, cabe sublinhar que não é só o problema de ficar em último lugar numa avaliação internacional. Como já disse, não se trata de competição** e investe em sua análise, desviando o foco de sua discussão para questões de mercado, provavelmente balizado pelo fato de a OCDE ser uma organização econômica: **- por mais que a educação venha sendo tratada como mera variável econômica, perdendo seu caráter**

**humanista.** E prossegue na comparação, estabelecendo, definido o que considera mais propício para definir o desempenho dos brasileiros no teste: **O desempenho dos estudantes brasileiros foi catastrófico em comparação com seus pares de outros países.** E, numa análise em que se percebe discurso polifônico, reflete sobre a qualificação por ele dada a esse resultado: **Não há outra palavra mais precisa.** E prossegue, desconstruindo a face pública do alto funcionário do governo, responsável por políticas públicas, expondo as estratégias utilizadas pelo Ministro, para indicar as causas plausíveis responsáveis pelo resultado: **O ministro da Educação tentou várias explicações para essa calamidade. De um lado, atribuiu a responsabilidade ao sistema educacional, que seria culpado pelas altas taxas de repetência e de distorção idade/série.** E cita o órgão de governo em que prestou serviço na área de comunicação como repetidor da mesma enunciação **O press-release divulgado pelo MEC repete o refrão: "o atraso escolar, provocado pelos altos índices de reprovação e abandono às aulas, é apontado como uma das principais causas do baixo desempenho dos estudantes brasileiros na primeira edição do Pisa" ([www.mec.gov.br/acs/asp/noticias](http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias)).** No final deste parágrafo, reafirmando a repetição, buscando responsabilização pela fala, numa referência a um discurso que foi feito baseado na fala de outrem, faz uma pergunta e a responde, categoricamente: **Quem aponta esta causa? O ministro.**

No parágrafo seguinte, prossegue no jogo dialógico estabelecido, por vezes, em sua enunciação, em que exerce o papel daquele que pergunta e, em seguida, o papel daquele que responde, usando para isso o discurso reportado, com mesma função de discurso indireto<sup>27</sup>, em que se apodera da fala do Ministro: **Se os altos índices de reprovação e abandono - e o seu sub-produto, que é o atraso escolar - não denunciam a má qualidade do ensino, conforme argumenta o ministro, então quais seriam as verdadeiras causas do insucesso escolar?** (grifo nosso) A essa pergunta que formulou apresenta resposta atribuída ao Ministro da Educação à época: **Paulo Renato oferece uma resposta corajosa: o Brasil seria o pior em educação por que tem a pior distribuição de renda do mundo.** E prossegue: **O ministro lembrou, de forma apropriada, que o Brasil tem o maior índice de Gini - justamente o indicador internacional que mede a desigualdade na distribuição de renda - entre os 32 países que participaram do Pisa 2000. Além disso, o Brasil**

---

<sup>27</sup> Maingueneau (2004: 140).

**teria o menor PIB per capita.** Nesse trecho, usando de fala reportada, a do Ministro, acrescenta credibilidade a sua fala; quando explica ao seu interlocutor o que essa fala significa revela competência, ambos são traços do status de jornalista, fortalecendo seus *ethes*. **Assim nossas condições sociais (desigualdade) e econômicas (renda per capita) seriam determinantes do nosso fracasso educacional.** Nesse ponto, o jornalista comunga do discurso ministerial e considera que: **Não há como discordar do ministro num ponto básico: a pobreza, fruto de uma estrutura perversa de concentração de renda, é o maior limitador de oportunidades educacionais. Políticas redistributivas, como o Bolsa Escola, são apenas paliativos - sobretudo quando utilizadas com propósitos eleitoreiros, transformando o benefício numa esmola.** Nesse trecho, ao construir sua argumentação, o jornalista contra-argumenta a fala do Ministro, o que, para Garcia (1992: 376), configura-se em uma *refutação* ou *contestação*, isto é, oposição aos argumentos favoráveis que precedem a uma enunciação.

Aprofundando nas relações passíveis de serem estabelecidas entre a distribuição de renda, a educação e os possíveis resultados em uma avaliação, aponta: **Mas redistribuição de renda nunca foi prioridade, de fato, do governo FHC.**

E afirma, na sua análise do quadro que lhe é apresentado, com postura inerente ao *ethos* de competente que constrói, mais uma vez contra-argumentando, que: **Ao contrário do diagnóstico traçado pelo ministro da Educação para justificar o fisco do País no Pisa, o governo tem insistido que é a educação que vai melhorar a distribuição de renda e reduzir a pobreza.** Para apontar uma incoerência perceptível no discurso do Governo Federal, como um todo, demonstrando que não há discurso coerente na alta esfera governamental, aponta que: **Agora, Paulo Renato sugere o contrário: sem melhorar a distribuição de renda do País, a escola vai continuar reproduzindo o insucesso escolar.** E argumenta, posicionando-se: **As contradições são gritantes.** Em seguida, afirma, com base em dados de relatórios, que dão credibilidade ao seu *ethos* que: **Recentemente, quando o Unicef e o Ipea divulgaram o relatório sobre Desenvolvimento Humano, a educação foi apontada como um dos fatores que mais contribuíram para a elevação do IDH.** No seu intuito de esclarecer ao tu-interpretante os dados em que se baseia, esclarece: **Entretanto, o critério utilizado é puramente de cobertura escolar, sem maiores apreciações sobre a qualidade do ensino. Na retórica oficial, a educação estava desenhando**

**um novo quadro social.** E ironiza os elogios públicos feitos pelo Presidente da República ao seu Ministro da Educação, valendo-se, dessa vez, de discurso direto, com citação da fonte de onde retirou a fala, uma revista de grande circulação no país: **Vale aqui citar o mimo do presidente Fernando Henrique ao seu ministro da Educação: "Paulo Renato está fazendo uma revolução silenciosa no Brasil. A revolução pela educação, que promove a verdadeira inclusão social pela igualdade de oportunidades de acesso do analfabeto ao saber, ao conhecimento e à cidadania" (IstoÉ, 27/12/00, p. 29).** A citação de outra revista de grande circulação nacional revela o *ethos* de credibilidade que está sendo construído, ao mesmo tempo o jornalista usa dessa fala presidencial para ironizar a relação estabelecida entre o máximo dirigente do país, atacando também a face desse presidente, e seu Ministro, à época suposto candidato à Presidência da República, desconstruindo, mais uma vez, a face pública desse Ministro.

E o jornalista prossegue na análise de declarações desses dois políticos, fortalecendo o seu *ethos* de competente, apresentando, para isso, levantamento de discursos proferidos, apontando neles contradições, o que também reforça esse *ethos*, devido a sua capacidade de análise, apontando as incoerências do discurso do Presidente da República como se pode ver, quando apresenta o seguinte argumento ministerial: **Pelas declarações públicas dadas pelo ministro para justificar o desempenho medíocre dos estudantes brasileiros no Pisa e no Enem, ele não acredita no que diz o seu chefe.** Para sustentar sua contra-argumentação em relação a essa fala afirma que: **Ao contrário, reconhece que o governo tem vendido uma ilusão ao prometer a cura dos males sociais através da educação.** E esclarece, mostrando seu *ethos* de competência: **O que Paulo Renato tem dito é que sem melhorar a distribuição de renda e minorar as desigualdades sociais, não tem saída.** Usando de discurso direto para atacar a face do Ministro, ironiza a pretensão política do alto funcionário, acrescentando à função exercida a função desejada, citando como fonte jornal de grande circulação no país: **Com a palavra o ministro-candidato: "O Enem reflete a exclusão social brasileira" (Folha Online, 05/12/01).** E prossegue na desconstrução da imagem pública do Presidente da República, ao qualificá-lo como *soberbo*, destacando posição assumida pelo Presidente à época de não dar crédito aos seus detratores, ao rir das declarações daqueles que se opunham ao seu governo: **Enquanto isso, o presidente soberbo diz que "quando as pessoas dizem que o governo é neoliberal, eu rio. São pessoas que não entendem nada do mundo nem**

do Brasil" (Folha de S. Paulo, 05/12/01). Voltando ao tema utilizado para discutir as questões que apresenta em seu texto, volta ao desempenho brasileiro no PISA: **Diante dos resultados do Pisa e do diagnóstico traçado pelo ministro, segundo o qual a desigualdade social é uma camisa de força que impede a melhoria da educação, a graça presidencial deveria dar lugar à indignação.** E pergunta, fortalecendo o *ethos* de quem sabe, de competente, porque conhece as entranhas governamentais e seus programas: **O que este governo, que não aceita o carimbo de neoliberal por que tem um "setor de planejamento corporificado no "Avança Brasil", fez nos últimos sete anos para resolver a equação da distribuição de renda?** Esta pergunta retórica consiste naquele tipo de pergunta que não inclui a obrigatoriedade de resposta; ao contrário, a dispensa. Esse tipo de interrogação pode ser encontrada em todas as situações de comunicação, Segundo nascimento (2008), 'normalmente, elas ocorrem dentro de contextos (real ou fictício), indispensáveis à sua concretização, e onde os destinatários não têm voz ativa'. Assim, o jornalista, ao dispensar o eu-comunicante de responder a uma pergunta que formula, ampliando o seu *ethos* de competência.

Na sua análise, em que busca as causas do mau resultado dos estudantes brasileiros, considera que as justificativas governamentais não são convincentes e as qualifica como *deletérias*, adjetivo que indica aquilo que possui um efeito destrutivo; danoso, nocivo: **O ministro da Educação não foi confrontado com esta pergunta. Além das causas ligadas ao sistema de ensino - altas taxas de repetência e distorção idade/série - e das causas estruturais - desigualdade e exclusão social - foram apontados outros fatores deletérios que teriam influenciado o desempenho do Brasil no Pisa.** E, para reforçar sua posição de analista, tão cara à profissão de jornalista, retoma justificativas do órgão responsável pelo exame, cita fonte oficial do Governo, o que também dará mais credibilidade àquilo que profere: **O Inep alega que pode ter havido imprecisões na tradução das questões da prova, o que teria dificultado a compreensão dos estudantes brasileiros e, por consequência, prejudicado o desempenho (Folha de S. Paulo, 5/12/01).** Em sua apreciação, desconstrói a face pública da instituição, acusando-a claramente de incompetente. Vejamos: **Neste caso, como instituição responsável pela aplicação do teste no Brasil, o Inep estaria admitindo incompetência. Se o problema da tradução é ou não fundamentado cabe ao Inep esclarecer.** E sugere um outro argumento para explicar o fracasso brasileiro, denotando o *ethos* de competente, aquele que sabe-

fazer, dentro da esfera de conhecedor do assunto a que se refere: **O que poderia ser argumentado com mais plausibilidade é que esse tipo de teste carrega um inevitável viés cultural, o que poderia afetar a consistência dos resultados. E contemporiza: Mas isso não valeria só para o Brasil., estendendo essa possível justificativa para os demais países que participaram do PISA**

Prosseguindo, relata, mais uma vez se valendo do discurso indireto, que **O press-release do MEC faz outra afirmação descabida ao sugerir que, como grande parte dos adolescentes brasileiros de 15 anos ainda está matriculada no ensino fundamental, nossos estudantes teriam sido "avaliados com base em conteúdos que ainda não chegaram a estudar" ([www.mec.gov.br/acs/asp/noticias](http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias)).** E tece comentário analítico sobre essa causa apresentada pelo órgão oficial: **Essa justificativa é risível, pois o Pisa não é uma avaliação "conteúdista" (sic), o que seria ridículo em um estudo internacional comparado, presumindo-se que cada país tem um currículo diferente.** E volta às bases de sua investidura, expondo no seu *ethos* de competente os conhecimentos de que dispõe acerca do exame, usando de polifonia ao se referir a fato já mencionado pro ele mesmo no texto: **Como já foi dito, o objetivo do Pisa é avaliar tão-somente "literacy" em três áreas básicas: leitura, matemática e ciência.** E sua *expertise*, seu conhecimento do exame e de seus princípios são novamente expostos: **Não se trata de conteúdos do Ensino Médio, mas dos conhecimentos e competências básicas que se espera os alunos tenham adquirido ao se aproximarem do final da educação obrigatória, que coincide, na maioria dos países, com a idade de 15 anos.** E, numa afirmação que parece negar todo o objeto de discussão no texto que escreveu até este ponto, negando os argumentos que usa para atacar a face do Ministro, conjectura que **Explicar o fracasso é sempre difícil.** E retorna ao ponto de partida estabelecido: **Busca-se (sic ) as desculpas e justificativas mais disparatadas,** reportando-se por meio do discurso indireto à fala do ministro: **O ministro lembrou que esta avaliação reuniu apenas os países mais desenvolvidos.** E justifica a comparação feita em público por muitos dos órgãos de imprensa do país: **Nada mal, portanto, que o Brasil busque se comparar com o pelotão da frente.** E volta a se dirigir à Presidência da República: **É bom lembrar que já em 1994, Fernando Henrique Cardoso afirmava: "O Brasil não é mais um país subdesenvolvido. É um país injusto" (Mão à Obra, Brasil, p. 9).** E pergunta: **Mais uma vez, cabe indagar o que o seu governo fez para**



**mudar essa equação. Na educação, como acabamos de ver, continuamos tão subdesenvolvidos quanto entramos na era FHC.**

No parágrafo seguinte, reafirmando o seu *ethos* de credibilidade, um jornalista que constrói um texto em que se pode acreditar, vale-se de mais uma fonte, a qual se encontra como *Anexo* ao Relatório 2001 do PISA. Usando de discurso indireto, apropria-se do texto encomendado pelo Ministério da Educação, parafraseando-o: **Para justificar o vexame brasileiro, o ministério da Educação encomendou uma análise dos resultados do Pisa ao economista e especialista em educação Cláudio de Moura Castro.** Usando de seu *ethos* de competência, caracterizado nesse segmento como analista dos dois documentos, usa fala reportada desse profissional: **Além das causas já indicadas, ele aponta o atraso com que o Brasil passou a investir na universalização do ensino fundamental - meta que ainda está por ser alcançada, a despeito dos significativos progressos realizados nas últimas décadas. Os demais países incluídos no Pisa, ao contrário, já universalizaram a educação básica há muito tempo. A única novidade na elite do ensino mundial seria a Coreia, que saiu de uma situação de atraso pior do que o Brasil, na década de 50, para torna-se uma das economias mais industrializadas e um dos países com escolaridade média mais elevada.** Essa fala reportada dá credibilidade ao jornalista. Seguindo, completa com discurso direto em que o autor do texto que serviu de referência para a sua argumentação cita contraexemplo de modelo de educação em relação àquele empregado no Brasil, o da Coreia: **Segundo Moura Castro, "naquele país houve um compromisso férreo entre famílias, a sociedade e o governo acerca da prioridade a ser dada à educação" ([www.mec.gov.br/acs/asp/noticias](http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias)).**

E na sua busca por responsáveis, nega que persegue esse intento, uma vez que critica possíveis tentativas de se encontrarem os responsáveis pelos resultados dos estudantes brasileiros no PISA: **Não é o caso de encontrar culpados pelo fiasco e de "fulanizar" o debate. Seria injusto atribuir ao ministro da Educação, embora ele esteja no cargo há sete anos, a culpa pelo desastre no Pisa - da mesma forma que seria imerecido creditar-lhe mérito pelo aumento da cobertura da escolar, único avanço concreto do País na área educacional.** E é categórico, no seu *ethos* de competente, de quem sabe acerca de um tema e de poder emitir opinião sobre fatos sociais que: **A responsabilidade é coletiva. A vergonha é nacional.**

E no parágrafo seguinte, continua discutindo as causas do fracasso dos estudantes brasileiros. Nesse trecho, por intermédio das afirmações e questionamentos em que firma sua posição, seu *ethos* de questionador da realidade e, embora negue que quer encontrar culpados, faz questionamentos que permitem ao tu-interpretante facilmente entender o tom acusatório que permeia as suas perguntas. Vejamos: **O ministro, as elites políticas e intelectuais, as corporações da área educacional e a mídia estão por demais ocupadas com o problema das universidades para dar atenção ao dilema da educação básica.** E questiona, dirigindo-se ao tu-interpretante, mais uma vez usando pergunta retórica, em que minimiza as escolas e educadores, produzindo efeito de assombro: **Quem se importa com a situação das escolas primárias e secundárias? Quem se importa com as Donas Carmosinas que "tiram leite de pedra", tentando ensinar em condições as mais adversas possíveis?** E usando o *ethos* de competência, argumenta analisando, que **Não há milagre no desempenho educacional da Coréia. Há, sim, décadas de investimento sério e continuado em educação básica. A lógica é simples: não se constrói um edifício sólido a partir do telhado. Ou se cuida das fundações - a educação básica - ou o edifício educacional desaba como o Palace II.** Mais uma vez, é manifesto o *ethos* de competência, do saber, quando compara a educação a um prédio, que deve ser iniciado pela base. E voltando ao PISA, reafirma que **O resultado do Pisa só confirmou o que já se sabia: nossa base é frágil, extremamente frágil.** Essa constatação reflete também o *ethos* da competência, novamente.

E voltando ao tema do ranqueamento, característico de uma competição, no final do artigo, dirige-se ao Ministro diretamente, interpelando-o, desconstruindo mais uma vez a face pública desse político da esfera federal, dirigindo-lhe palavras que permitem perceber tom de informalidade, mas, modalizando, desculpa-se por aquilo que diz: **Desculpe-me, Sr. Ministro, mas chega de cinismo de dizer que está satisfeito pois esperava resultados piores. Depois de sete anos no comando da educação, esta é a melhor resposta que o Sr. tem para a opinião pública brasileira?**, e com tom de aconselhamento, sugere: **Vamos tratar a educação com mais seriedade e os brasileiros com mais respeito.** E reafirma: **Os resultados não poderiam ser piores. Que posição seria mais vexatória do que o último lugar, a larga distância dos que estão no final da fila?** E, voltando ao assunto do início de seu texto, considera que, **Como técnico da seleção, mesmo que o seu chefe fosse o Ricardo Teixeira, o**

**Senhor já teria recebido cartão vermelho. Se não fosse por outra razão, por comemorar cinicamente mesmo perdendo de goleada.**

Nesta secção desta tese, foi analisado texto de jornalista publicado no sitio Aprendiz. Na análise executada, tem-se que, para afirmar o *ethos* de competência, o eu-comunicante utilizou de estratégias discursivas próprias de sua categoria profissional, como uso de discurso indireto, de dados que pudessem vir a corroborar sua opinião, apresentação de indicações de fontes que indicam ser ele conhecedor do assunto sobre o qual se debruçou, uso de discurso direto, de perguntas retóricas e, considerando o veículo em que o texto foi publicado, emprego de informalidade na apresentação dos fatos com as finalidades de construir o *ethos* de competente, para convencer o tu-interpretante das ideias apresentadas no texto que escreveu.

### **6.1.2 – Segundo artigo: Editorial de jornal**

O jornal *CANAL KIDS*, que possui parceria com a UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência, um dos meios de comunicação que divulgou os resultados dos estudantes brasileiros no PISA 2000, trouxe, em sua edição de dezembro de 2001, após a divulgação dos resultados desse programa, um editorial o seguinte título: “Estudantes brasileiros fazem feio em avaliação internacional...”. Este artigo que tem a função, no sítio, de ser um editorial, encontra-se no Anexo 5 desta tese.

O texto analisado caracteriza-se como um editorial, texto que lida com ‘ideias, argumentos, crítica, marcando a posição do jornal sobre os principais fatos do momento’, segundo Santana (2003:112). Em seu Dicionário de Comunicação, Rabaça e Barbosa (1978), mais tecnicamente, indicam que editorial se constitui em um

texto jornalístico opinativo, escrito de maneira impessoal e publicado sem assinatura, sobre os assuntos ou acontecimentos locais, nacionais ou internacionais de maior relevância. Define e expressa o ponto de vista do veículo ou da empresa responsável pela publicação (do jornal, revista, etc.) ou emissão (do programa de televisão ou rádio).

Devido ao fato de esse jornal dirigir-se especialmente às crianças e aos adolescentes, percebemos, dentro do processo de constituição do discurso utilizado, algumas marcas enunciativas que podem ser detectadas, como o uso da expressão **fazem feio**, normalmente utilizada por adultos para se dirigirem a crianças que agem contrariando

os desejos desses mesmos adultos; e a ilustração, um desenho no qual aparecem uma professora com seus indefectíveis óculos e coque no cabelo, com uma expressão raivosa no rosto, por ter sido perturbada por um aluno durante uma aula, possivelmente de alfabetização. Essas marcas contribuem para uma aproximação do universo infantil, criando o *ethos da identificação*, aquele por meio do qual se é capaz de conquistar o leitor, pois, na medida em que o eu-comunicante procura se assemelhar aos valores de referência do tu-interpretante, aumenta sua credibilidade junto ao público.

A referência à aula de alfabetização é uma inferência passível de ser construída por intermédio da imagem que ilustra o texto: no quadro negro da aparece repetidamente a vogal *a*, em formato maiúsculo e minúsculo, característico desses anos escolares.

Considerando-se que todo ato enunciativo pressupõe uma situação comunicativa, entre outros elementos, o enunciado **Estudantes brasileiros fazem feio em avaliação internacional** poderá ser compreendido, ao considerarmos a situação comunicativa que lhe deu legitimidade. Essa situação é construída pela divulgação do resultado do exame em rede aberta de canal de televisão<sup>28</sup>, o que fez com que o assunto em pauta atingisse um grande número de pessoas.

Por meio do título dessa matéria, tem-se uma primeira marca do sujeito falante que, ao se constituir como enunciador, o eu-comunicante (Euc), responsável pela reportagem, coloca-se diante da fala do outro com uma fórmula de fechamento entre interlocutores, visando definir um estado, assumindo um ponto de vista.

No primeiro parágrafo do texto, outros mecanismos discursivos, marcas da enunciação, entram em cena: apresentação sumária do PISA – **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**; e indicação do público-alvo do PISA – **essa avaliação é destinada a jovens de 15 anos / não importando a série em que estejam**. Com isso, visando garantir confiabilidade à informação, o eu-comunicante (Euc) apresenta o fato, descreve-o e indica quem foram os examinandos.

A sequência que descreve o evento continua sendo organizada por meio da apresentação do exame como um todo, ao longo do texto. Assim, há citação do número de países que participaram do exame, no segundo parágrafo – **Trinta e dois países participaram do exame**; a data da divulgação e o número de estudantes, no quarto parágrafo – **O resultado foi divulgado no dia 4 de dezembro de 2001 /**

---

<sup>28</sup> No dia 04 de dezembro de 2001, o resultado do PISA 2000 foi divulgado em entrevista coletiva do senhor Ministro da Educação brasileiro.

**Duzentos e sessenta e cinco mil alunos de escolas públicas e privadas do mundo inteiro foram avaliados pelo programa;** a pontuação atribuída às questões, a pontuação obtida pelos estudantes brasileiros e a classificação relativa aos pontos alcançados pelos examinados no PISA, no último parágrafo do texto, bem como a relação estabelecida entre os pontos obtidos e os níveis de classificação no teste – **A pontuação máxima do exame era um pouco além de 626 pontos; / mas a média brasileira ficou em 396...; isso quer dizer que o país foi classificado no nível 1.** Ao citar esses dados o eu-comunicante confere o *ethos* de credibilidade ao seu texto, porque traz dados oficiais para a superfície textual, por que tal uso de dados, expressos em números, nessa enunciação, confere credibilidade a um autor de texto informativo.

Além dessa citação de dados, prosseguindo em sua descrição, nesse mesmo parágrafo, o eu-comunicante cria sua própria definição de nível 1, ao afirmar que **O nível 1 é destinado àqueles que são praticamente analfabetos, que podem identificar letras, palavras e frases, mas não conseguem compreender o sentido delas.** Esse estabelecimento de uma definição explicita o saber do enunciador.

Nessa descrição, em que há uma definição do nível 1, aquele alcançado pelos brasileiros no PISA, há uma flagrante desqualificação relativa a esses sujeitos, quando o eu-comunicante utiliza a expressão **praticamente analfabetos**. Em seguida, dentro dessa definição, aparece outra, sobre o ‘ser analfabeto’, em que o autor posiciona-se pejorativamente em relação ao termo que define. O uso da negativa serve para realçar o tom desqualificador de todo o texto. Vejamos: (estudantes) **que podem identificar letras, palavras e frases, mas não conseguem compreender o sentido delas.**

O eu-comunicante prossegue em sua tarefa de produzir o efeito de saber, quando expõe em seu texto elementos característicos dos itens de prova que compuseram esse exame do PISA: **Na avaliação existem aquelas questões mais fáceis (só copiar um trechinho do texto), e aquelas que exigem um pouquinho mais de esforço ( em que você precisa fazer uma análise)...** o autor se posiciona, nesse trecho, como aquele que pode falar o que fala e que sabe daquilo que fala, o que lhe confere o *ethos* de competência. Há, também, apresentação do número de alunos que tiveram o conhecimento examinado em todo o mundo: **duzentos e sessenta e cinco mil alunos de escolas públicas e privadas do mundo inteiro foram avaliados pelo**

**programa.** Mais uma vez, o fornecimento de dados numéricos conferirá credibilidade ao autor do texto.

Com essa apresentação realizada, fica definido o caráter ou a ordem descritiva do modo enunciativo utilizado nesse texto, quando o eu-comunicante nomeia, localiza, situa e qualifica os seres, atribuindo-lhes características que os singularizam, colocando-se como aquele que sabe, que possui uma série de identificações e qualificações acerca do assunto as quais o leitor desconhece, ao mesmo tempo em que cria, para o tu-interpretante (Tui), a imagem de um sujeito que conhece aquilo sobre o qual escreve.

Charaudeau (1992; 39) afirma que o efeito da confiança advém de uma intervenção explícita ou implícita do locutor/descritor a qual acaba exprimindo uma apreciação pessoal. O locutor/descritor pode se manifestar expondo suas reflexões pessoais, interpelando diretamente o leitor, organizando o discurso de tal maneira que ele não hesita, mas afirma categoricamente. Assim, o eu-comunicante observa: **O Brasil deixou muito a desejar no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)** (grifo nosso). Nesse trecho, o enunciador faz uma reflexão pessoal acerca dos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros, o que parece ressaltar alguém que tinha expectativa contrária à realidade que encontrou. Ainda continua: **o nosso país fez feio mesmo...**

Como nessa, em várias passagens, o eu-comunicante avalia o desempenho dos estudantes, fugindo ao seu contrato de fala, que pressupõe certa isenção. Vejamos o seguinte trecho: **O resultado indicou que o aluno brasileiro não entende nem o que está escrito em um texto.** O uso do vocábulo **nem** nesse trecho evidencia ironia, que, de acordo com Maingueneau (2004; 175) consiste na subversão da própria enunciação, sendo que a enunciação irônica possui a particularidade de desqualificar a si mesma, de se subverter no momento em que é proferida e, por seu caráter de exclusão, reforça o tom de depreciação recorrente no texto.

Foi acrescentada a esses julgamentos sobre o desempenho dos estudantes brasileiros no exame, que expressam uma crítica de juízo subjetiva, clara interpelação direta do interlocutor, como em: **A Finlândia ficou em primeiro lugar e adivinha quem ficou por último? / O resultado indicou que o aluno brasileiro não entende nem o que está escrito em um texto. ... Imagine que você esteja fazendo uma prova de interpretação de texto. Na avaliação existem aquelas questões mais fáceis (só**

**copiar um trechinho do texto), e aquelas que exigem um pouco mais de esforço (em que você precisa fazer uma análise), não é mesmo? / Triste esse resultado, não é mesmo? (grifos nossos). Essa interpelação adotada pelo eu-comunicante é detalhada nos próximos parágrafos desta secção.**

A interpelação direta feita diretamente do eu-comunicante para o interlocutor é notada por meio do uso das seguintes termos: verbos no modo imperativo, em que o eu-comunicante conduz o leitor na tessitura do texto, de modo a concordar com as assertivas que faz (*adivinha; imagina que você esteja*); perguntas diretas ao interlocutor, como (*não é mesmo?*) (e *adivinha quem ficou por último?*); e uso do pronome pessoal de segunda pessoa (*você*).

Essa tentativa de aproximação do leitor se faz ainda mais presente quando o eu-comunicante acrescenta ao texto perguntas entre aspas. O uso de aspas, itálicos e negritos são tradicionalmente utilizados quando se deseja destacar fragmento utilizado ou dar outro tipo de destaque a alguma passagem no texto. Segundo Maingueneau (2004:151), na enunciação em que tais marcas aparecem, há uma forma híbrida, a qual envolve discurso indireto e palavras atribuídas aos enunciadores citados. Ainda segundo esse autor, trata-se de marca muito freqüente na mídia impressa. Tais perguntas seriam perguntas que, possivelmente, um interlocutor dirigiria ao autor do texto. São elas: **“Tá, e o que isso quer dizer?” / “E isso é bom ou mau?”** Essas perguntas serviriam na interlocução para esclarecer pontos obscuros por parte do interlocutor em um ato comunicativo.

As aspas marcam uma diferença entre as falas do eu-comunicante com aquelas do eu-comunicante. Esse recurso situa o eu-comunicante numa esfera pertencente ao tu-interpretante, o que faz com que o eu-comunicante assuma um papel duplo. Acresce-se a isso o fato de ambas as perguntas terem um caráter retórico, uma vez que elas são feitas com o objetivo de envolver o leitor, de conduzi-lo para um determinado raciocínio, uma vez que o próprio eu-comunicante responderá as perguntas formuladas.

Tal condução do tu-interpretante, realizada pelo eu-comunicante, é percebida nas respostas dadas pelo enunciador a essas perguntas formuladas, a saber, para a primeira delas, a resposta é: **Imagine que você esteja fazendo uma prova de interpretação de texto. Na avaliação existem aquelas questões mais fáceis (só copiar um trechinho do texto), e aquelas que exigem um pouco mais de esforço**

**(em que você precisa fazer uma análise)**... A tentativa de condução do raciocínio do destinatário pode ser percebida, por exemplo, por intermédio da introdução do interlocutor na situação de exame a que o interlocutor se refere – **imagine que você esteja fazendo.**

O uso de tais recursos linguísticos, de certa forma, aproxima o leitor do autor do texto, fazendo com que haja uma interação maior entre o eu-comunicante e o tu-interpretante. Isso pode fazer com que o tu-interpretante, ao aceitar essa aproximação no contrato de comunicação que estabeleceu, ao ler o texto do eu-comunicante, transforme-se num leitor cuja compreensão do texto seja mais direcionada para o que deseja o eu-comunicante, o que leva a entender que o leitor é conduzido, na trama do texto, a ter uma aproximação com o modo de pensar do eu-comunicante.

Além disso, a autor analisa uma das habilidades arroladas na Matriz de Referência do PISA: a habilidade de leitura: localizar informações explícitas em textos, tida para o eu-comunicante como uma tarefa fácil, em oposição àquilo que é nomeado **fazer análise**. Essa oposição entre duas habilidades de leitura define o *ethos* de competente do enunciador, aquele que 'sabe' analisar habilidades de leitura. Já para a segunda pergunta formulada, a resposta é **Mau, muito mau...**, há uma crítica de juízo explícita e negativa para o resultado obtido pelos examinandos brasileiros, que lhe confere o mesmo *ethos* de competente.

Além da aproximação pretendida, nesse trecho destaca-se a seguinte marca: o uso repetido da expressão **não é mesmo**, de uma forma coloquial, configurando-se numa estratégia do locutor para agir sobre o interlocutor, incitando-o a criar julgamento similar acerca do fato narrado.

No processo de convencer o leitor acerca do seu ponto de vista sobre a posição do Brasil no PISA, o eu-comunicante, visando persuadir o leitor, incita-o a acreditar em suas visões do processo de leitura, em trechos em que o autor define, conceitua leitura, quando afirma, com base nos resultados, que **o aluno brasileiro não entende nem o que está escrito em um texto** (grifo nosso). Mesmo que não explique o que seja a sua concepção de entendimento, mas que, para olhos experientes define que o leitor não consegue fazer com que o ato produtivo de leitura ultrapasse as linhas propriamente ditas do texto, sem, por exemplo, produzir inferências, uma das etapas no processamento de leitura (COSCARELLI, 1996).



Acrescenta, ainda, o que seria uma hipotética situação de leitura, em que o tu-interpretante posiciona-se no papel de leitor. Vejamos: ... **Imagine que você esteja fazendo uma prova de interpretação de texto. Na avaliação existem aquelas questões mais fáceis (só copiar um trechinho do texto), e aquelas que exigem um pouco mais de esforço (em que você precisa fazer uma análise).** Nessa situação exposta, o autor afirma que localizar informações explícitas é uma tarefa mais fácil, se for comparada àquelas em que o leitor deve, segundo seus conceitos, **fazer uma análise.** Tem-se, portanto, exposta nesse texto, uma concepção de leitura bastante rudimentar, em relação aos estudos da linguagem, com, inclusive, estabelecimento de critério que pode definir, diferenciando, uma leitura, de certo modo, mais fácil, de ser efetivada, pois se trata de **só copiar um trechinho do texto** do que uma outra, mais difícil, em que o leitor **precisa fazer uma análise.** Tal recurso, cabe lembrar, possivelmente foi utilizado devido ao fato de esse texto ter sido escrito para ser publicado em um sítio da internet voltado para crianças e adolescentes, o que faz com que simplificações sejam feitas para facilitar o entendimento.

No tocante ao enunciador desse texto, tem-se, uma vez que o artigo não é assinado, que o autor fala por uma instituição, constituída, por pessoas que, na sua enunciação acerca dos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros no PISA, condenam os examinandos devido ao mau resultado obtido por eles; expõem sua visão restrita sobre o processo de leitura e tentam trazer o leitor para que comungue de sua opinião. Embora possua um tom acusatório, em sua argumentação, não imputa a responsabilidade acerca dos maus resultados especificamente ao sistema educacional, às políticas públicas de educação, nem aos professores e nem aos alunos, mas é possível afirmar que há remissão a todos esses sujeitos quando na primeira linha do texto defrontamo-nos com o trecho: **O Brasil deixou muito a desejar no Programa Internacional de Alunos (PISA)...**, em que a referência ao país, metaforicamente remete aos brasileiros como um todo.

O sinal de reticências é utilizado, nesse texto, após frases com sentido negativo; como nesse exemplo do parágrafo anterior, com frase desqualificadora dos estudantes brasileiros. Tal fato também ocorre no seguinte trecho: **Pois é, o nosso país fez feio mesmo... / simplesmente porque não tinham compreendido o texto... / e Mau, muito mau...** Para Cunha (1976: 432), as reticências têm a função de “assinalar certas inflexões de natureza emocional (de alegria, tristeza, de cólera, de sarcasmo, etc.)”,

como se pode notar no primeiro trecho, marcado por adjetivo que atribui característica negativa ao termo país, a que se refere; ou na interrupção de uma frase que denota “suspensões provocadas por hesitação, surpresa, dúvida ou timidez de quem fala” (*id.*), no segundo trecho; ou, ainda, “para indicar que a ideia que se pretende exprimir não se completa com o término gramatical da frase, e que deve ser suprida com a imaginação do leitor” (*ib.*), como ocorre na terceira frase destacada neste parágrafo.

Nesse texto, portanto, tem-se que o autor utiliza de recursos argumentativos para convencer o seu leitor de seu ponto de vista, utilizando, para isso, definições imprecisas acerca do ato de leitura e de uma avaliação sistêmica, desqualificando a massa de estudantes brasileiros examinados no Programa, utilizando uma linguagem com a qual tenta se aproximar de seus destinatários: as crianças e os adolescentes.

Desde a imagem ou ilustração, percebe-se, a presença das vozes que criam uma situação comunicativa negativa, complementada pela expressão “fazer feio”, conforme já foi apresentado. Essa situação, construída pela divulgação do resultado do exame em rede aberta de canal de televisão, foi apresentada indistintamente para um grande e diferenciado público. O eu-comunicante, em sua tarefa de gerar o efeito de saber, expõe em seu texto elementos característicos dos itens de prova que compuseram esse exame do PISA, define o caráter ou a ordem descritiva do modo enunciativo utilizado nesse texto, quando nomeia, localiza, situa e qualifica os seres, atribuindo-lhes características que os singularizam, colocando-se como aquele que sabe, que possui uma série de identificações e qualificações acerca do assunto as quais o leitor desconhece, ao mesmo tempo em que cria, para o tu-interpretante (Tui), a imagem de um sujeito que conhece aquilo que escreve, conforme já apontado neste estudo. O uso desses e de outros recursos evidenciam um discurso particularizado da mídia em geral.

## **4.2 – Artigos de acadêmicos de Educação**

### **4.2.1 – Primeiro artigo de acadêmico de Educação**

Nesta secção, é analisado o artigo intitulado “Educação das elites no Brasil: Bélgica não existe”, produzido pelo professor Creso Franco, pesquisador da área de Educação, com ênfase em Política e Sociologia da Educação, enfocando os seguintes temas:

equidade, reforma educacional e avaliação da educação, ex-professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Os textos produzidos por acadêmicos com esse perfil constituem o segundo grupo de análise desta tese. O texto foi publicado na revista *Trabalho e Sociedade*, ano 2, n.º 4, em 2001, e esta versão, como as demais desta tese, foi retirada de sítio da internet<sup>29</sup>.

A revista *Trabalho e Sociedade*, da organização não-governamental IETS, Instituto de Estudos Trabalho e Sociedade, do Rio de Janeiro, em sua edição de agosto de 2002, oito meses após a divulgação dos resultados do PISA 2000, exibe o artigo intitulado **“Educação das Elites no Brasil: a Bélgica não Existe”**, Anexo 6 desta tese.

Essa revista, prioritariamente, de acordo com seu editorial, dirige-se a pesquisadores da área de sociologia, educação e de políticas públicas, bem como a empresários do país. Devido a isso, os seus artigos se valem de elementos característicos de textos acadêmicos em geral, como o uso de tabelas e vínculo de autores de artigos a renomadas instituições de ensino. Essas duas marcas enunciativas dão credibilidade a essa revista, estabelecendo meios para a criação de um contrato de comunicação com o destinatário, o tu-interpretante da Teoria Semiolinguística, o qual busca, em um texto de caráter científico, elementos que façam com que o texto seja confiável.

Dessa forma, o eu-comunicante cumpre uma das premissas de um artigo em que se pretende veicular informações, já que, segundo Faraco (2005:47), ‘um bom texto de informação se concentra num assunto específico e tudo no texto deve dizer respeito a ele’.

O contexto estabelecido entre os leitores e esse tipo de texto parece satisfazer os interlocutores, ao cumprir os pressupostos básicos a esse ato de comunicação, isto é, traz a informação, reflete sobre ela, tornando-a confiável.

O título de um texto serve normalmente como escopo para que o leitor inicie o seu percurso de interpretação das marcas desse texto. No caso em questão, no título **Educação das Elites no Brasil: a Bélgica não Existe**, é patente no ato enunciativo a intenção de se estabelecer comparação entre dois países: Brasil e Bélgica.

Essa comparação tem sua origem em artigo publicado em 1974, pelo economista brasileiro Edmar Bacha, que cunhou a palavra Belíndia para definir o que seria a distribuição de renda no Brasil à época (uma mistura entre uma pequena e rica Bélgica

---

<sup>29</sup> [http://www.iets.org.br/biblioteca/Educacao\\_das\\_elites\\_no\\_Brasil.pdf](http://www.iets.org.br/biblioteca/Educacao_das_elites_no_Brasil.pdf), acessado em 25/08/2007.

e uma imensa e pobre Índia)<sup>30</sup>. O uso dessa comparação ainda é recorrente e atual, como se percebe neste artigo em pauta, publicado 28 anos após a divulgação dessa expressão por meio de um artigo, uma vez que a distância entre os endinheirados e os pobres no Brasil continua grande. Essa referência a texto de outro autor é denominada, na análise semiológica do discurso de enunciação sobre outra enunciação (MAINGUENEAU, 2004:139).

Uma outra marca comum nos textos acadêmicos aparecem no título desse texto: **os dois pontos**. Esse sinal de pontuação, geralmente, em textos acadêmicos denota que haverá uma conclusão acerca da assertiva apresentada na primeira proposição da enunciação ou é traço que marca uma limitação temática no título dos textos de revistas e de livros acadêmicos, em que há interesse de se restringir um tema mais amplo. Os dois-pontos têm, segundo Cunha (1976: 429), a função de introduzir “um esclarecimento, uma síntese ou uma sequência do que foi anunciado”.

Por meio do título deste artigo, tem-se uma marca do eu-comunicante constituído como enunciador, a qual define um estado, assumindo um ponto de vista definido, expresso no trecho: **a Bélgica não existe**. Essa expressão, levando-se em consideração a comparação estabelecida entre o Brasil e a Índia desde a década de 1970, pode conduzir a leitura do tu-interpretante acerca da educação das elites no Brasil. Tal fato é possível, uma vez que, no caso, os destinatários deste texto são leitores mais proficientes, porque são especialistas em áreas diversas do conhecimento, uma vez que a publicação que serve de suporte para o texto não é uma publicação popular.

Com essa afirmação remissiva, o eu-comunicante dirige o tu-interpretante para o campo semântico que permite inferir que não temos uma elite em nosso ensino, comparativamente, em relação aos países que participaram do PISA 2000, nos níveis definidos nessa avaliação.

O uso específico de determinados itens lexicais na primeira linha do texto já denota a intenção de conferir ao autor o *ethos* de credibilidade, como espaço de tempo, quando o autor remete para a data de publicação dos resultados do PISA 2000, mesmo que com certa imprecisão, expressa pelo substantivo *virada*, no trecho: **na virada de 2001 para 2002**.

---

<sup>30</sup> <http://www.alanhenriques1.hpg.ig.com.br/economia.html>, acessado em 10 ago 2006.

O eu-comunicante, demonstrando não ter tido acesso à totalidade dos dados referentes ao resultado do programa, afirma que **foram divulgados os resultados iniciais**. O adjetivo iniciais (grifo nosso) situa a possibilidade de haver outros resultados ou resultados mais específicos, possibilidade fornecida pelo tratamento que pode ser dado aos números dos resultados e às diversas categorias que podem compô-los.

O autor distancia-se da mídia para marcar a sua posição no relato que desenvolve, quando afirma que o mau resultado obtido pelos estudantes brasileiros no exame já é de conhecimento geral, na expressão **como já foi noticiado**, conferindo à mídia o caráter que é peculiar a ela, noticiar. Dessa forma, parece afirmar que a atividade de analisar cabe a acadêmicos.

Usando da prerrogativa descrita por Charaudeau como *mise en description*, apresenta-se um tipo de recurso discursivo utilizado pelo eu-comunicante, para criar um *ethos* de competência, aquele que se diferencia do leitor comum dos resultados divulgados acerca de uma avaliação, apresentando a finalidade da análise que irá desenvolver, no segmento: **Para que se possa ir além dos ‘rankings educacionais’**. Tem-se, nesse trecho, por meio da expressão **além dos**, uma situação discursiva em que o eu-comunicante coloca-se numa posição diferenciada em relação a outros enunciadores que se manifestam acerca de avaliações de sistemas educacionais, portando-se como *aquela que sabe*, aquele que vê o que não é visto por todos.

Nessa perspectiva, tem-se o tom didático, professoral, uma marca do *ethos* assumido pelo autor, que aparece no trecho “**é importante**” [...] “**tirar lições que o PISA oferece**”.

Para subsidiar essa intenção de **tirar lições**, o eu-comunicante revela os seis níveis de habilidade de leitura com que o programa classificou o desempenho dos estudantes, conceituando-os, isto é, apresentando os parâmetros de avaliação usados, a fim de delimitar cada nível: **é importante levar em conta que a avaliação classificou os alunos testando em seis níveis de habilidade em leitura**. E acrescenta: **Os dois níveis inferiores correspondem a habilidades básicas, relacionadas à localização de informações, compreensão e interpretação de texto em contextos bastante simples. Já os dois níveis mais elevados correspondem a habilidades que permitem compreender textos complexos, frequentemente envolvendo relações entre argumentos e informações apresentadas em gráficos ou diagramas; ou a**

**habilidades que permitem a compreensão significativa de textos que fazem uso de recursos estilísticos típicos da relação entre leitura e experiência estética.**

Nesse trecho, usando do direito de fala que lhe foi conferido, analisa, de forma que lhe possa ser conferido o *ethos* da competência, as habilidades de leitura do PISA, classificando-as como habilidades **básicas** e níveis **elevados**.

Dentro ainda desse propósito, há mais elementos discursivos ou marcas de enunciação no cenário composto pelo eu-comunicante, trazendo à tona fatores como: descrição dos examinandos envolvidos, realce da idade e do nível de escolarização deles: **O Pisa avaliou estudantes de 15 anos de idade, independentemente da série em que os alunos se encontravam**, que conferem, novamente, o *ethos* da credibilidade.

Uma característica importante acerca de todos os examinandos é trazida por esse eu-comunicante, o fato de que – **Na maior parte dos países da OCDE, alunos de 15 anos estão no Ensino Médio; já no Brasil, 42% dos alunos testados estavam na 7ª e 8ª série do Ensino Fundamental**. Tem-se, portanto, com essa enunciação, o ato individual de utilização da língua, a indicação de que o enunciador situa-se de maneira diferenciada frente aos resultados obtidos pelos brasileiros, porque estabelece critérios mais definidores do público-alvo do teste, o *ethos* da competência, nesse trecho, fica mais claro, uma vez que esse leitor do relatório do PISA 2000, ao citar essa particularidade distancia-se do leitor comum.

O fato de os estudantes brasileiros, nessa faixa etária, não possuírem a mesma escolarização dos estudantes de países desenvolvidos é apresentado no relatório do PISA 2000, elaborado pelo INEP, como uma das justificativas do baixo desempenho de nossos estudantes.

O eu-comunicante enfatiza o número de países participantes, ressaltando o fato de o Brasil ter sido um país convidado, junto com a Letônia e a Rússia, países que também não são membros da OCDE. Essa informação no texto permite que o *ethos* de competente, de conhecedor, mais uma vez se descortine, já que é possível, por meio dessa informação, inferir que os estudantes brasileiros, acrescido ao fato de serem comparados com estudantes que possuem mais anos de escolarização, ainda são cidadãos de país que não faz parte de um grupo específico de países na esfera mundial.

Numa referenciação ao próprio texto, o eu-comunicante usa de *álibi* discursivo que confere ao seu *ethos*, além da já relatada característica de competência, a de facilitador no repasse daquilo que sabe, um dos pré-requisitos do educador, perceptível por intermédio da expressão **para comodidade de leitura, compara-se apenas a situação de quatro países** (grifos nossos).

O eu-comunicante, embora proponha, logo no primeiro parágrafo do texto que a leitura dos resultados dos examinandos brasileiros seja realizada além dos possíveis **rankings educacionais**, estabelecendo uma diferenciação entre a leitura que faz acerca dos resultados e a que a academia deveria fazer, daquela feita pela mídia e pela sociedade em geral, retoma comparações entre os países no segundo parágrafo de seu texto. Isso ocorre quando confronta subgrupos de países dentro da totalidade dos países em que o PISA 2000 foi aplicado, estabelecendo uma subcategoria que visa à comparação, o cotejo de dados, tem como uma de suas consequências o estabelecimento de posição diferenciada ou equiparada entre os elementos comparados. O que seria isso, que não o ato de ranquear, que 'é determinar a posição relativa de (alguém ou algo); colocar (alguém ou algo) em determinada posição em relação a outro(s)', segundo Houaiss (2000: 2383)?

Prosseguindo na tessitura do texto, mais uma vez o *ethos* da competência em avaliação se faz presente, quando o eu-comunicante afirma que **Muito embora ainda haja diferença expressiva entre os resultados do Brasil e do México e os dos demais países mencionados, há uma diminuição da diferença entre os países. Em parte, essa redução da diferença decorre da comparação entre grupos de alunos mais homogêneos em termos de escolarização: todos cursam o Ensino Médio; em parte, a redução da diferença decorre de maior homogeneidade socioeconômica, já que o atraso escolar no Brasil e no México atinge mais fortemente os mais pobres** (grifos nossos).

Nesse mesmo trecho, percebemos, mais uma vez, a contradição quanto ao desejo de se eliminar quaisquer comparações a respeito dos resultados, uma vez que há uma comparação quanto à homogeneidade econômica dos países avaliados.

Na construção do *ethos* de competência, há uma extensão que se dirige àquilo que se situa além do que é expresso no texto, numa relação exofórica, que pode ser notado quando o eu-comunicante afirma que **o impacto da origem social dos alunos e do atraso escolar no rendimento dos estudantes já é conhecido há bastante tempo**.

A expressão temporal **há bastante tempo** sugere conhecimento comum e simultâneo ao eu-comunicante e ao tu-interpretante. Esse trecho remete para uma característica do contrato de comunicação, o compartilhamento de saberes, de conhecimentos.

Prosseguindo na construção de seu *ethos* de competência, há uma afirmação que anuncia o propósito do texto em análise: **Essa não é a contribuição relevante do PISA para a educação brasileira**, ou seja, há uma outra contribuição a qual esse eu-comunicante conhece e que fará saber nos próximos trechos de sua enunciação, reforçando, com essa enunciação o saber que possui.

Para atingir esse propósito, valendo-se mais uma vez dos dados fornecidos em relatório técnico, característica do artigo acadêmico, reforçando o *ethos de credibilidade*, o autor utiliza os números referentes aos examinandos pertencentes à elite econômica dos países envolvidos no programa, categorizando-os como aqueles que **Tipicamente, [...] têm pais com educação superior, a família possui computador e outros bens de consumo duráveis, acesso à Internet e a bens e atividades culturais, há enciclopédia em casa e os jovens possuem um lugar tranquilo e apropriado para estudo.**

A partir desse trecho, o eu-comunicante divulga, por fim, o foco de sua análise dentro dos resultados disponibilizados no Relatório do PISA, quando completa que, **no Brasil, esse aluno tipicamente estuda em escolas particulares**, referindo-se às elites econômicas, alvo de seu artigo. Lembremo-nos de que o título do artigo já remete para as elites e a comparação com a Bélgica situa a elite dentro do universo mais potente economicamente.

Mais uma vez, tendo como parâmetro a classe social alta, há uma comparação entre o desempenho dos estudantes brasileiros e o dos mexicanos, que possuem baixo percentual de desempenho nos níveis mais elevados de habilidade de leitura.

O *ethos* de competência novamente emerge, quando o eu-comunicante analisa os baixos índices referentes às elites econômicas, notadamente na seguinte afirmativa do texto: **Observe-se que isso não pode ser imputado à série que os alunos frequentam; nem à privação econômica ou social. Afinal, estamos focalizando alunos que representam a elite socioeconômica brasileira.**

A face de membro de uma específica comunidade emerge quando o autor se insere em um grupo determinado, ao afirmar que **Meus colegas especialistas em leitura**



**insistem que o problema relaciona-se com o que a grande maioria das escolas brasileiras se propõem a ensinar.** E para se posicionar diferentemente acerca do ensino de leitura praticado no país, vale-se do conceito de leitura no PISA 2000, reforçando o *ethos* de credibilidade: **Leitura não é um rótulo conveniente para dar conta das diversas línguas nacionais dos países participantes. Leitura é uma metacompetência – uma chave para novas aprendizagens – que precisa ser desenvolvida solidariamente pelas áreas de língua nativa, de Matemática, de Ciências, de História, e pelas demais áreas de estudo, observando que essa concepção privilegia o ensino contextualizado, em oposição à ênfase em aspectos normativos e de nomenclatura,** trecho em que, no relatório, há crítica a concepções de ensino de leitura, talvez até de língua materna, que se baseiam em poucos de seus aspectos, mostrando uma visão *por dentro* das discussões acerca desse ensino.

A partir desse posicionamento, o conceito de leitura passa ser discutido com a apresentação de uma opinião acerca dessa competência a ser desenvolvida, remetendo a fontes oficiais, forma de referendar as assertivas apresentadas no enunciado anterior, característica do *ethos de credibilidade*: **Essas ideias não são novas no Brasil (aliás, creio que seja ideia que teve uma de suas origens no Brasil, no âmbito dos movimentos de educação popular da década de 1960). Universidades, secretarias estaduais e municipais e o MEC têm programas que enfatizam a leitura na concepção acima delineada.**

A análise que expõe no trecho iniciado pelo advérbio aliás, em **(aliás, creio que seja ideia que teve uma de suas origens no Brasil, no âmbito dos movimentos de educação popular da década de 1960)**, denota, no *ethos* de competência, capacidade de análise, característica relacionada à persona de pesquisador.

Prosseguindo no propósito de defender seu ponto de vista sobre o ensino de leitura no Brasil, no *ethos* de competência, afirma, contrariamente ao pressuposto, que **Mas o que os resultados do PISA nos mostram é que ainda há muito o que fazer para tornar esses programas efetivos no cotidiano da escola.** Com esse enunciado, aponta que os nossos programas de ensino de leitura falham em seus propósitos.

Perseguindo o *ethos* de credibilidade para a sua fala, opina que **Em um mundo integrado e competitivo, não tirar as lições que estão diante de nós terá um custo enorme.** Essas lições foram postas pelos resultados no exame. E acrescenta o fato de

que **Durante a década de 1990, o Brasil fez avanços expressivos na educação básica. Foi implantado um sistema de financiamento da educação que estimula municípios, estados e a União a trabalharem na ótica da inclusão social. Isso já tem reflexo em alguns indicadores sociais.** E apresenta, dentro de sua condição de pesquisador, no *ethos* de competente, no modo saber-fazer, de quem aponta fatos não perceptíveis pela maioria das pessoas, que: **o que o PISA sinaliza é que há problemas onde não esperávamos: com as exceções de praxe, a boa escola brasileira não é uma boa escola no mundo globalizado.** Com essa afirmação categórica, tem-se que o eu-comunicante credita ao PISA a revelação de problemas que não eram percebidos na educação brasileira.

Para configurar ainda mais sua posição de pesquisador, com o respectivo *ethos* de competência, o eu-comunicante assume tom pedagógico, ao acrescentar que **Aprender essa lição é imprescindível. De pouco adiantará melhorar os indicadores educacionais do país e descobrir, no futuro, que nossa educação não enfatiza as habilidades demandadas contemporaneamente.**

Ao final de seu texto, sugere: **Por mais duro que possa parecer, talvez a consciência de que a educação das elites seja tão dramaticamente deficiente ajude-nos a encarar de frente o conjunto de nossos problemas educacionais e a oferecer aos professores condições favoráveis para que tenhamos educação de qualidade para todos.**

Para se fazer mais próximo de seu *ethos* de competente, de quem sabe-fazer, vaticina: **Afinal, se em educação o lado Bélgica do Brasil não existe – ou, se existe, tem as dimensões de Andorra -, não podemos ser Belíndia.** Com essa frase, o eu-comunicante, após percepção do fracasso da educação das elites no Brasil, propõe que a concepção acerca do Brasil como uma Bélgica com grandes parcelas de Índia seja substituída por uma condição em que o ensino seja efetivo, pelo menos para atender às demandas do mundo globalizado, uma das premissas do PISA.

Além disso, nesse trecho, a comparação estabelecida denota também capital cultural diferenciado, um saber do *ethos* de competência, que situa, nas dimensões econômicas e territoriais, terras tão díspares, a Índia, territorialmente grande, sinônimo de país com renda *per capita* muito baixa, opondo-se nesse quesito à Bélgica, pequeno país europeu, que é tido como aquele que concentra o melhor de seu continente; e Andorra, um dos menores países do mundo.

Nesse texto, tem-se que o eu-comunicante utiliza-se de recursos argumentativos para impor o seu ponto de vista ao leitor, utilizando, para isso, definições acerca do ato de leitura dentro do PISA, apresentando uma parcela de dados relacionada a um segmento específico da população, as elites. O uso dessas estratégias argumentativas são instrumentos para a construção do *ethos* de competência e de credibilidade.

O tu-interpretante, alvo desse texto, são pesquisadores da área e indivíduos ou grupos que se relacionam com a educação, e a têm como influenciadora do mercado de trabalho, tomando-se por base o suporte em que este texto foi publicado, a revista Educação e Sociedade.

Nesse texto, a educação das elites é apresentada como deficitária, com base nos dados do PISA 2000. O eu-comunicante, construindo a imagem de pensador das grandes questões nacionais, posiciona-se, apresentando os *ethos* de credibilidade e de competência, bem como das condições que dão direito à palavra: o SABER; o PODER; e o SABER-FAZER do comunicante, perceptíveis no fazer discursivo por meio de referências a seus pares, por uso de dados oficiais de relatório e por enfoque em determinado aspecto desse relatório: duas diferentes classes sociais e seu desempenho no PISA, direcionando seu texto para apresentar soluções para a educação nacional.

#### 4.2.2 - Segundo artigo de acadêmico de Educação

Nesta seção, é apresentada análise de artigo de João Roberto Moreira Alves, professor, advogado e administrador de empresas, diretor da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e presidente do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE), autor de livros relacionados à educação, constituindo-se, portanto, pesquisador na área de educação. O artigo analisado foi publicado no Portal Aprendiz, sítio jornalístico<sup>31</sup> que trata de educação, cidadania e trabalho.

O autor publicou este texto em 2001, na seção Coluna Livre, a qual conta com textos de colaboradores que enviam textos para um endereço eletrônico específico<sup>32</sup>, publicados posteriormente. O texto analisado (Anexo 7 desta tese), intitulado **A avaliação da**

---

<sup>31</sup> <http://aprendiz.uol.com.br/content/>

<sup>32</sup> [jkimieck@terra.com.br](mailto:jkimieck@terra.com.br).

**qualidade da educação** atende aos objetivos primeiros desse sítio: ‘discutir temas relacionados à educação’, definidos em texto apresentado. Nesse artigo, o autor discute a qualidade na educação, com enfoque em avaliações sistêmicas, o PISA 2000 é citado e tem seus resultados em leitura discutidos. Além disso, são estabelecidas comparações entre os resultados do SAEB e do ENEM e do PROVAO<sup>33</sup>. Na análise deste artigo, nesta tese, optou-se por não incluir discussão que não se referisse explicitamente ao PISA, foco maior deste trabalho.

O eu-comunicante, no início do texto, apresenta o tema que discute, na posição de tópico frasal: a qualidade na educação e faz considerações sobre a existência de muita discussão sobre esse assunto, acerca da variedade múltipla de modelos de educação referindo-se à esfera mundial, permitindo com esses dizeres, que o tu-interpretante perceba, a respeito do eu-comunicante, o seu *ethos* de competente na área de educação: **A qualidade da educação é tema que gera polêmica em todos os países e diversos modelos têm sido experimentados com resultados positivos ou negativos e grandes reflexos tanto nas instituições, como na sociedade.** E lança, reforçando o saber-fazer, caro ao pesquisador, uma afirmação categórica: **Inexiste dúvida sobre a importância de se avaliar**, e dentro do tema que desenvolve, afirma: **eis que, quando bem feita a análise.** Ao dizer que há análises bem-feitas, pressupõe existirem aquelas que não cumprem o objetivo de serem bem formuladas.

A análise que anuncia, possivelmente, é dos resultados e da avaliação em si mesma, que esse eu-comunicante fará no texto que escreveu, e dentro da construção do *ethos* de competência, porque considera que a avaliação se refletirá no sistema educacional, se for feita uma boa análise dela, usando verbo no futuro do subjuntivo, *pode se transformar*. O uso de tal modo verbal indica dúvida e incerteza. Assim, o eu-comunicante conjectura que avaliações podem vir a ser úteis para o sistema de ensino: **pode se transformar num poderoso subsídio para as reformas de sistemas.**

Acerca da divulgação dos resultados de avaliações sistêmicas, considera que tal publicação provoca reações negativas, ressaltando que respostas negativas aos resultados partem principalmente daqueles que se frustram com eles: **Hoje, quando se divulgam os resultados, as reações são fortes, especialmente dos que não atingem suas expectativas.** Prossegue, discorrendo sobre as avaliações existentes, **Os modelos avaliativos de sistemas nacionais ou internacionais de educação**

---

<sup>33</sup> Acerca do ENEM, do SAEB e do PROVAO, ver [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

**nunca deram certo, em termos absolutos**, com essa enunciação, o *ethos* de competência é novamente construído, pois demonstra que o eu-comunicante é conhecedor do assunto. Ao deslocar o tema de seu texto para o estabelecimento de uma comparação, sem indicar, em sua enunciação a que avaliação se refere, parece contar com conhecimentos prévios de seu leitor, importante ferramenta para a compreensão de textos. Prazeres (1999) destaca a importância crucial dos conhecimentos prévios de língua e de assunto na leitura de textos informativos.

Assim, o tu-interpretante que, deslocado para discussão sobre uma comparação, já lê, na enunciação, a posição assumida pelo eu-comunicante, autor do artigo: **Comparar uma nação de primeiríssimo mundo com outra subdesenvolvida evidencia os desníveis e o grande abismo que separa os povos e, conseqüentemente, as escolas.** Ao assumir essa posição demonstra, no *ethos* de competência, o modo saber-fazer.

E prossegue, sem indicar ao seu leitor a que avaliação se refere, perceptível pelo uso da contração *numa*, sem se dirigir diretamente a um exame específico, trazendo dados sobre a posição em que o país se colocou, afirmando que: **O Brasil foi recentemente reprovado numa avaliação mundial no campo da instrução, chegando à última colocação, numa análise comparativa feita entre 32 países.** Somente no segundo período desse terceiro parágrafo de seu texto, há informações da avaliação a que se refere, em fim, situando o leitor: **O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), teste que mede a capacidade na leitura e compreensão, mostrou as dificuldades encontradas e os reflexos altamente negativos no cenário mundial.**

Analisando os resultados dos estudantes brasileiros no PISA, o pesquisador afirma que poderíamos ter evitado saber dessa classificação. Para o autor, um dos argumentos que sustenta a causa da participação brasileira nessa avaliação foi uma aposta infundada no bom desempenho dos nossos alunos: **A chegada em último é humilhante, mas poderíamos ter ficado livres desse vexame internacional se simplesmente não quiséssemos entrar na avaliação. Estaríamos nos unindo a outros 200 países do mundo que optaram em não concorrer. Mas, acreditávamos que nosso ensino era bom.** Com essa proposição, o eu-comunicante discorda frontalmente do relatório produzido pelo Ministério da Educação brasileiro, no qual há ampla justificativa para a participação do país.

O uso do nós, percebido por meio da desinência verbal, em *poderíamos, quiséssemos, estaríamos e acreditávamos*, por meio do pronome pessoal oblíquo *nos* e do possessivo *nosso*, nesse trecho, faz com o enunciador se incorpore ao sujeito de quem fala, remetendo o tu-interpretante também a se incluir como sujeito dessa enunciação: **caso não tivéssemos apostado tão alto no desempenho de nossos estudantes.** Por meio dessa enunciação, o eu-comunicante continua se opondo à participação brasileira no PISA, por considerar que o ato foi ousado. Prosseguindo em sua argumentação, desenvolve raciocínio em que repudia a tese da importância da participação brasileira, no PISA.

Já no parágrafo seguinte, há apresentação do segundo argumento em que o eu-comunicante defende sua posição, ao afirmar que as decisões são tomadas somente por uma parcela dos envolvidos na educação no país: **O hábito de decisões unilaterais pelo Ministério da Educação tem feito que – através do ensaio, com acertos e erros – alguns se vangloriem nas vitórias e outros se encavernem nas fulgurantes derrotas.**

E prosseguindo em sua argumentação em que expõe negativamente a situação da educação brasileira, usa de discurso indireto, em que usa fala de um consultor do Ministério da Educação brasileira, para indicar o estado de coisas em que ela se encontra: **Cláudio Moura e Castro, reconhecido educador brasileiro e com projeção internacional afirmou que em matéria educacional "temos mais tómulos do que monumentos".** E, nesse jogo polifônico, em que recorre a diferentes vozes, explica para o tu-interpretante o que entendeu da frase emitida pelo economista: **A linguagem figurativa evidencia que os projetos que deram certos são bem menores que os que foram definitivamente enterrados.** Essa fala evidencia o *ethos* de competente, perceptível por meio do uso de recurso lingüístico, a metalinguagem – **A linguagem figurativa**, e a sua conseqüente explicação por meio de recursos que evidenciam sua capacidade de explicar tal uso de linguagem figurada: **os projetos que deram certos são bem menores que os que foram definitivamente enterrados.**

A crítica os gastos públicos com educação é mais um argumento utilizado pelo eu-comunicante em sua discussão a respeito da educação brasileira: **Assistimos passivamente a esses espetáculos e, o que é mais grave, pagamos alta soma social e financeira e ao final, sequer processamos os verdadeiros culpados pelos descabros governamentais.**

E retoma o tema avaliação, fazendo referência ao Pisa, comparando o desempenho de nossos estudantes ao dos finlandeses: Voltando-se aos aspectos específicos da avaliação vimos no cenário do PISA, que a Finlândia foi a primeira colocada e o Brasil o último. E, para explicar essa diferença, argumenta que: Entre esses países existem diferenças sociais imensas e os modelos são altamente diferentes.

Na discussão da divulgação dos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros, imputa culpa àqueles que divulgam os resultados. No caso, a mídia: **Jogam-se, para a opinião pública, os resultados como se fossem "sacos de rações" para alimentar os flagelados de uma enorme guerra, numa análise da repercussão da leitura desses resultados, que possivelmente serão lidos sem um tratamento adequado, insistindo que Pouco importa onde caíam e como são recebidos.** E completa sua posição contrária à divulgação pura e simples dos resultados, porque, segundo seu *ethos* de competente, **a difusão de conceitos ou números absolutos dá a idéia de sucesso ou fracasso totalmente distorcida.** Com essa tomada de posição, de que os resultados deveriam ser divulgados de outra forma, constrói o *ethos* de competência, necessário para se enquadrar no rol de pesquisadores que têm o poder de analisar questões da realidade nacional.

Nos dois parágrafos seguintes, estabelece relações entre os resultados do ENEM e do Provão, e relata que os resultados têm efeito nocivo nas populações que residem em locais em que o resultado é desastroso: **Os números mostraram que os três primeiros colocados no ENEM são estudantes de escolas particulares da cidade de São Paulo; os três últimos não foram citados, mas a tendência é de serem integrantes de classes sociais abandonadas pelas políticas públicas e terem estudado em colégios da alguma rede oficial. E Mais recentemente o Ministério da Educação difundiu os resultados do Provão, onde diversos cursos foram avaliados. As três unidades da federação mais bem-sucedidas foram Distrito Federal, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul; as piores foram Tocantins, Roraima e Rondônia.**

Para esse pesquisador: Não há condições de se comparar os desiguais, mas se enaltece, em valores plenos, o "bom ensino", nos primeiros, e o "péssimo", nos últimos. **O trabalho social dos desbravadores dos sertões no campo da educação não pode ser medido em igual prova em situações tão desiguais numa alusão à educação no Tocantins, Estado brasileiro que começou a ser desbravado na**

década de 1970: Os alunos e professores de Brasília estão, sem dúvida, orgulhosos e os de Tocantins, revoltados. A mesma sensação que marcou finlandeses e brasileiros, na prova internacional de conhecimentos.

Na análise dessa divulgação de resultados divulgados no Provão, discute uma possível consequência: o encerramento de atividades de faculdades particulares: **Os "arautos do caos" ameaçam com a pena de fechamento de faculdades que prestam grandes serviços e que suprem em localidades não atendidas pelo ensino público a carência de escolas.**

E prossegue, atribuindo ao governo a responsabilidade sobre a existência de cursos que não formam devidamente e faz uma analogia à relação dessas escolas com algo que se ganha e é, posteriormente, subtraído: **O Governo Federal e Estaduais, ao autorizarem o funcionamento desses cursos, já tinham a dimensão dos resultados que viriam alguns anos após. Dar esperança às cidades da chegada de um progresso educacional e depois retirar-lhes abruptamente esse direito é mais cruel do que apresentar à criança o presente de Natal e ameaçar-lhe de tomar às vésperas da festa.**

E repete a própria enunciação, parafraseando-se: **O Ministério da Educação tem se apresentado como esse agente que dá o presente e quer retirá-lo quando o comportamento não é satisfatório.**

No parágrafo seguinte, contemporiza: **É plenamente admissível a determinação de encerramento de atividades em casos justos e após uma análise específica de órgãos estranhos ao processo avaliativo.** E continua, afirmando que o governo divulga resultados, mas não permite que as escolas se expliquem: **Cingir os atos à esfera burocrática e difundir os resultados sem sequer haver o direito de defesa é ilegal, imoral e injusto. Todas as tentativas de fechamento de cursos promovidas pelo MEC foram infrutíferas.**

Na sua discussão da qualidade da educação, apresenta como inócua a centralização do Governo Federal em relação à avaliação dos cursos superiores: **Não adianta o Ministério ter reformulado sua estrutura e retirado o poder do Conselho Nacional de Educação nos processos de verificação final da avaliação trazendo para si – de forma autoritária e antidemocrática – as atribuições de "abrir" ou "fechar" cursos e credenciar ou descredenciar instituições. Na prática, não acontecerão suspensões de vestibular nem fechamento de cursos.**



Para resolver questões relativas à situação da qualidade do ensino no país, inicia o próximo parágrafo com a seguinte constatação: **Temos é que encontrar mecanismos satisfatórios de correção das deficiências.** Reforçando o *ethos* de competente que quer criar por meio de seu texto. E voltando a sua enunciação para o PISA, mote de sua discussão, afirma que **O Brasil não acataria uma ordem da entidade que realizou o PISA de fechamento da educação por seu péssimo desempenho na avaliação internacional.** E, fazendo referência a fundamentalismo religioso, metáforiza: **Os "talibãs da educação" destroem os "Budás" só pelo prazer de destruir e de aparecer.** Nesse trecho, demonstrando capital cultural enciclopédico, refere-se a conflitos internacionais, comparando dirigentes públicos ao movimento islâmico um movimento religioso que se propunha a implantar a lei islâmica no Afeganistão. Essa referência ao islamismo refere-se ao conhecido rigor dessa religião e, no caso, à destruição de estátuas milenares de Buda, efetuada pelos afegãos.

Apresenta, no parágrafo seguinte, mais uma constatação, reforçando seu *ethos* de competência, de quem sabe: **O Brasil não conseguiu, ainda, universalizar o ensino de qualidade em todos os níveis, através das escolas de educação básica e superior mantidas pelo Poder Público.** Acrescentando, para confirmar isso, numa defesa clara das escolas da esfera privada, que: **Enormes distorções ocorrem especialmente no ensino superior onde (sic) a rede oficial não avança em direção aos mais necessitados e a iniciativa privada supre essa enorme lacuna e contribuiu, de forma decisiva para o resgate da imensa dívida social acumulada ao longo dos séculos.**

E apresenta uma terceira constatação, na construção de seu *ethos* de competente: **Não temos um programa de longo prazo para a educação no Brasil e os projetos são lançados – e retirados – ao sabor dos titulares das pastas da educação, tanto na esfera federal, como nas estaduais e municipais.**

Para reforçar o *ethos* de competente, que é capaz não só de levantar problemas, pesquisar sobre eles, apontar possíveis responsáveis, traz exortação ao tu-interpretante, convidando população a participar das decisões nacionais: **É hora de mudanças comportamentais. A sociedade exige o direito de participar nos grandes momentos nacionais, compartilhando os êxitos e também os fracassos.** E, justifica o uso dos resultados de uma avaliação sistêmica, o PISA: **A avaliação foi só um bom exemplo para se debater a educação e muitos outros poderiam ser**

**trazidos à tona para que se alavanque uma forte mudança nas práticas sociais e nas políticas públicas.** Termina sua enunciação, colocando-se como um membro da sociedade que lutará por melhorias: **Acreditamos no Brasil, no enorme poder de seu povo e das instituições e, face a isso, não envidaremos esforços para que nosso país alcance, com dignidade, posição de relevo no cenário mundial.**

Nesse texto analisado, há uma relação expressa entre o uso de um assunto específico, no caso, a divulgação de resultados brasileiros numa avaliação, o PISA, e seus possíveis desdobramentos, como a discussão da educação brasileira como um todo e os resultados de avaliações de cursos superiores (PROVÃO) ou de terminalidade do Ensino Médio (ENEM). O eu-comunicante constrói o *ethos* de competente por meio de trechos em que busca demonstrar conhecimento vasto acerca de educação pública e privada no país. No entanto, o eu-comunicante não apresenta citações de fontes que possam vir a construir o *ethos* de credibilidade.

#### 4.3 – Artigo de acadêmicos da área de linguagem

##### 4.3.1 – Primeiro artigo de acadêmico da área de Linguagem

Nesta seção, dedicada à análise de texto produzido por acadêmico ligado à área da linguagem, especificamente, é analisado texto de Magda Soares, Professora emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, autora de livros teóricos acerca da linguagem e de seu ensino, e de livros didáticos de Língua Portuguesa. Este texto foi publicado originalmente no sítio da organização não-governamental Leia Brasil.

Essa organização, sediada na cidade do Rio de Janeiro, mantida pela empresa petrolífera Petrobras, visa ao incentivo à promoção da leitura como ferramenta de combate ao analfabetismo funcional. Entre as suas ações, são destacadas, em seu endereço eletrônico: incentivo à produção de textos, e armazenamento e divulgação de informações sobre a promoção da leitura.

Vejamos, nesta seção, um artigo de acadêmico que possui vínculos específicos com a área de linguagem.

O texto, intitulado **Ler, verbo transitivo**<sup>34</sup>, Anexo 8 desta tese, atende ao pré-requisito proposto por essa organização, ao discutir o tema que dá nome à instituição. Os possíveis destinatários desse texto são professores, pesquisadores e responsáveis pela política de divulgação e incentivo da leitura no Brasil.

O título da matéria apresenta uma primeira marca do sujeito falante que, ao se constituir como enunciador, o eu-comunicante (Euc), responsável pelo artigo, coloca-se

---

<sup>34</sup> [http://www.leiabrasil.org.br/doc/leiaecomente/ler\\_transitivo.doc](http://www.leiabrasil.org.br/doc/leiaecomente/ler_transitivo.doc), acessado em 10 fev 2005.

diante da fala do outro com uma fórmula de fechamento entre interlocutores, visando definir um estado, assumindo um ponto de vista. O ponto de vista assumido é daquele que define, conceitua: **Ler: verbo transitivo.**

O eu-comunicante desse texto, já no título, começa a construção dos *ethé* de pesquisador, formador de educadores da área de linguagem, ao se valer da metalinguagem para conceituar o verbo *ler*. Essa conceituação traz à tona aspecto sintático da palavra, direcionando esse caráter sintático para aspecto semântico do termo. Ao utilizar essa conceituação, direciona a construção de sentido a ser produzida pelo tu-interpretante no ato de leitura do artigo. Portanto, no título, é apresentada a síntese do que vai ser a discussão acerca da leitura a ser desenvolvida em todo o corpo do texto.

Esse texto não foi escrito especificamente para que os seus leitores sejam somente membros da academia, uma vez que foi publicado, originalmente, em sítio que visa à promoção da leitura. O eu-comunicante não utiliza elementos como tabelas e gráficos em seu fazer discursivo. A discussão acerca do tema, a leitura, se faz, principalmente por meio da discussão teórica e da apresentação do estado da leitura no país.

O eu-comunicante inicia o seu texto propriamente dito trazendo enunciações que não possuem autoria determinada, embora apareçam entre aspas, mas que fazem parte das discussões acerca da leitura no Brasil: **“brasileiros leem pouco”, “brasileiros leem mal”**. Essa indeterminação do enunciador dessa fala permite concluir que tais enunciados podem tanto ser ditos por membros das academias que discutem a leitura, como pelo cidadão comum, principalmente tendo em vista que a discussão sobre a leitura é antiga e que, após a divulgação dos resultados do PISA 2000, por todos os meios de comunicação, a leitura tornou-se ponto de pauta em discussões de pessoas de vários níveis socioculturais.

O uso das aspas, que servem em princípio para destacar um trecho, enfatizando-o, nesse caso denotam essa posição, de serem essas enunciações pertencentes ao senso comum.

O eu-comunicante estabelece com seu tu-interpretante, portanto, no seu fazer discursivo, visando dar credibilidade a sua fala, uma aproximação de seu discurso com universo amplo de interpretantes, independentemente de vínculo acadêmico específico. Isso pode ser percebido por meio da informação presente no artigo de **Que a questão da leitura no Brasil – “brasileiros leem pouco”, “brasileiros leem mal” – esteja ultrapassando as paredes da escola, saindo dos limites das discussões de educadores, e comece a aflorar na mídia e a tornar-se preocupação de outros profissionais, de políticos, de pais.**

Após a constatação de que o estado em que se encontra a discussão sobre a leitura no país ultrapassa os muros escolares, o eu-comunicante acrescenta um comentário em

que é perceptível ironia<sup>35</sup>, ao indicar que essa visibilidade dada à leitura provém da percepção de que a situação encontra-se tão ruim que tem de estar na ordem do dia em todos os setores da sociedade. Vejamos: **(tanto quanto possa ser “bom” um sinal de que a situação está chegando ao limite do tolerável e não pode mais ser ignorada).**

O uso dos parênteses como marca discursiva, nesse caso, configura-se como uma marca que faz com que o texto se distancie do texto acadêmico clássico, já que esse comentário destacado tem um tom pessoal, do eu-comunicante, perceptível por intermédio do uso da expressão tanto quanto possa ser “bom”, que remete para uma possibilidade de interpretação de um fato. Essa possibilidade acentuada por meio do uso dessa expressão faz com que haja um distanciamento do texto acadêmico. Ao mesmo tempo, o uso das aspas no qualificador bom reforça essa possibilidade, trazendo ao trecho um tom irônico.

Retomando, temos que esse texto não possui um público predeterminado, mas pode ser lido e tem o objetivo de atingir leitores de variadas categorias, ao passo que o suporte em que o texto foi depositado, o sitio da organização Leia Brasil, é aberto a todos os leitores que tiverem interesse por ele, com maior facilidade.

Prosseguindo nessa aproximação com todas as categorias de leitores, temos a inclusão de um trecho em que é denotada uma característica do povo brasileiro, que é dono da leitura colocada em teste no PISA 2000: **Entretanto, bem à moda brasileira, não temos ido além da denúncia e da busca de “culpados”**. Nesse trecho, o eu-comunicante aponta fatores do caráter nacional; a denúncia e a culpabilidade.

A indicação desses dois fatores advém, provavelmente, do tom denunciatório que está presente em todos os textos verbais ou não-verbais que expuseram a colocação do Brasil em leitura no PISA 2000. Ressalta-se que o eu-comunicante inclui-se entre a massa de brasileiros, a despeito de conseguir o devido distanciamento para poder discorrer sobre uma situação. Essa inclusão é notada por meio do uso do verbo na terceira pessoa do plural – *temos*, indicativo da inclusão do enunciador na totalidade dos sujeitos a que se refere.

Nesse caso, temos a mudança de posição do eu-comunicante em relação aos seus possíveis leitores. Da posição ou *ethos* que quer construir junto ao tu-interpretante, do

---

<sup>35</sup> Ver nota sobre o conceito de ironia já apresentado nesta tese.

competente, ao se incluir entre os sujeitos-alvo de análise, há uma alteração do *ethos* da credibilidade para o da confiabilidade, que, além de reforçar o primeiro caráter, traz o tu-interpretante para uma posição mais próxima do eu-comunicante.

Entre os responsáveis pelo estado de coisas em relação à leitura, o eu-comunicante faz um levantamento dos possíveis responsáveis por essa situação, indicando também motivos plausíveis para que essa responsabilidade seja atribuída a esses agentes. Esses elementos aparecem, também entre parênteses: **(os pais, que também não leem? os professores, que não ensinam ou ensinam “errado”? a escola, que não tem bibliotecas? o governo, que não tem uma política de leitura? etc. etc.)**. Nesse trecho, o eu-comunicante, ao usar a abreviatura de *et cetera*, por duas vezes, sugere que as causas são muitas e demonstra certo enfado com a discussão em que se buscam os culpados pelo estado de coisas no ensino de leitura no Brasil, já que no *ethos* de competente, daquele que sabe, o que importa pode ser o saber a causa, mas do ponto de vista do educador, o importante é resolver o problema.

No parágrafo seguinte, surge a macroproposição que indicará qual fator será analisado nesse texto que discorre sobre leitura e seus resultados em avaliações sistêmicas: **O perigo dessa síndrome denunciatória e dessa caça às bruxas é que acabe por ficar esquecido o mais importante: a caracterização e a interpretação do problema, sem as quais é impossível encontrar suas causas e, conseqüentemente, suas soluções (e até seus “culpados”, se for mesmo importante caçar as bruxas...)**. O *ethos* da competência, marcado pelo modo do saber-fazer começa a ser delineado mais claramente nesse trecho, em que procura direcionar o tu-interpretante, o leitor de seu texto, para um foco específico: **a caracterização e a interpretação do problema**.

Dentro da tessitura de seu texto, perseguindo o propósito de discutir os fatores anunciados previamente no texto, construindo o *ethos* da competência, o eu-comunicante passa a enumerar questões que irá responder dentro de sua enunciação: **Em primeiro lugar, é preciso esclarecer uma faceta fundamental do problema: quando se diz que o brasileiro lê pouco ou lê mal, o que se está entendendo por ler? Lê pouco o quê? Lê mal o quê?** Ao formular essas perguntas num texto, o eu-comunicante direciona o tu-interpretante, provavelmente para as respostas que elaborará acerca do assunto tratado.

As respostas a essas perguntas surgem sequencialmente no texto, quando o eu-comunicante começa a expor a sua concepção de leitura, flagrante claro da retomada do *ethos* de competência, de quem sabe-fazer, enfim, de pesquisador. Vejamos: **Ler só é verbo intransitivo, sem complemento, enquanto seu referente forem as habilidades básicas de decodificar palavras e frases: diz-se de alguém que sabe ler, assim, sem complemento, ou que não sabe ler, quando se quer com isso dizer que esse alguém é alfabetizado ou é analfabeto.** Nesse trecho, além de conceituar o que é ler, tem-se uma outra conceituação: o de alfabetizado ou o contrário disso, o analfabeto.

Continuando o seu propósito de atender a uma demanda exposta pelo título do texto, *Ler, verbo transitivo*, o eu-comunicante, com *ethos* de competência, define que: **Para além desse nível básico, ler como prática social de interação com material escrito torna-se verbo transitivo, exige complemento: o alfabetizado, o letrado lê (ou não lê) o quê? lê mal (ou lê bem) o quê? o jornal? o best-seller? Sabrina? Machado de Assis? Drummond? a revista Capricho? Playboy? Bravo? Caros Amigos? Veja, Isto é, Época? a conta de luz, de água, de telefone? a bula do remédio? o verbete do dicionário, da enciclopédia?**

Mais informações são fornecidas na sequência dos parágrafos do texto acerca da transitividade do verbo ler, considerando o ato de **Ler, verbo transitivo, como um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler.**

E, a fim de elucidar o conceito apresentado, o eu-comunicante apresenta, como fatores dessa transitividade, diferenças necessárias na configuração da leitura: **Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. Só para dar alguns poucos exemplos.**

Assim, esse eu-comunicante, na condição de pesquisador, estabelece, por meio desse enunciado, que leituras de textos diversos exigem diferentes estratégias. Essa é mais uma conceituação subjacente ao texto, e o ato de estabelecer conceituações é próprio do *ethos* de competente, que demonstra, por meio de sua enunciação, seu saber. Para

reforçar esse saber, completa que **O que se conclui é que é preciso dar complemento ao verbo ler quando se fala de ler muito ou pouco, ler bem ou mal.**

Nesse mesmo trecho da enunciação, o eu-comunicante introduz o motivo gerador do texto acerca da leitura em avaliação, ao se referir ao fato de que **também é preciso dar complemento ao verbo ler quando se avalia a leitura (SAEB, ENEM, Provão, Pisa...) e quando se pretende desenvolver práticas sociais de leitura (responsabilidade sobretudo da escola e dos professores).**

A diferenciação estabelecida nesse trecho, a leitura **na** avaliação e a leitura **na** sociedade, define diferentes *corpora* de análise. A definição do *corpus* de análise é uma característica do fazer científico, que estabelece que, para se analisar é necessário dividir em categorias passíveis de análise. Ao fornecer essa conceituação, há reforço do *ethos* da credibilidade do enunciador.

Quando se refere ao ensino, o eu-comunicante mais uma vez conceitua, define, configurando os *ethe* da competência e da credibilidade – **Neste último caso – no ensino – não se trata de escolher este ou aquele complemento para o verbo, isto é, não podem a escola nem os professores optar por desenvolver habilidades de leitura de apenas um determinado tipo ou gênero de texto: a escola deve formar o leitor da ampla variedade de textos que circulam nas sociedades grafocêntricas em que vivemos, e são diferentes processos de leitura e, portanto, diferentes modos de ensinar: é preciso desenvolver habilidades e atitudes de leitura de poemas, de prosa literária, de textos informativos, de textos jornalísticos, de manuais de instrução, de textos publicitários, etc. etc.** Em sua definição do que é a leitura no contexto intraescolar, visando o extraescolar, o eu-comunicante estabelece que a leitura no ambiente da escola deve abranger todos os possíveis gêneros de leitura, tanto quantos forem os gêneros da escrita presentes na sociedade. Esse fato é mais um argumento a favor da conceituação estabelecida em seu texto.

Para argumentar a favor da posição assumida a respeito da leitura, desde o início de seu texto, – *ler, verbo transitivo*, o eu-comunicante argumenta que **no caso da avaliação de habilidades de leitura, há sempre uma seleção das habilidades que serão avaliadas, em função dos objetivos do órgão avaliador: quer-se verificar habilidades de leitura de que tipo ou tipos de texto?** Nesse trecho da enunciação, há uma introdução a uma das análises desenvolvidas neste texto, a leitura em avaliações, destacando-se o fato de que o gestor (o órgão avaliador) dará as bases em

que avaliação será construída. Com essa posição, tem-se apresentação de uma conceituação de um dos critérios de uma avaliação sistêmica, a determinação prévia daquilo que será avaliado. Esses argumentos servirão para a construção da opinião emitida pelo eu-comunicante, essa argumentação desenvolveu-se em função do destinatário, o tu-interpretante, buscando persuadi-lo, de modo que possa partilhar dos mesmos pontos de vista ou as mesmas convicções que o eu-comunicante possui.

Os resultados do PISA 2000, do qual algumas leituras são analisadas nesta pesquisa, é apresentado no texto como um exemplo de avaliação entre várias existentes e é retomado como ponto de partida para a discussão específica de seus resultados em **Tome-se, por exemplo, o PISA, cujos resultados recentemente divulgados tanto impacto causaram entre nós: nossos jovens de 15 anos foram os últimos colocados, num conjunto de 32 países, e a denúncia ocupou a mídia, as bruxas vêm sendo caçadas**. Com essa enunciação, o eu-comunicante continua a estabelecer o seu *ethos* de competente, porque opta por uma das avaliações entre as várias que existem e que conhece.

Além disso, o *ethos* de competência na área específica, que se difere da competência em outra área do conhecimento, estende-se além da apresentação dos números por si mesmos, uma vez que, para esse enunciador, há necessidade de se aprofundar na questão tão cara ao exame, a leitura, propondo que, **No entanto, a pergunta fundamental não foi feita: os jovens brasileiros que se submeteram ao PISA revelaram ler mal o quê? que gênero de texto? leitura com que objetivo?**

Para assegurar a posição que assume acerca da leitura, o eu-comunicante prossegue na descrição do PISA em sua argumentação, apresentando uma fonte oficial que fornece sobre o programa: **O Programa (PISA = Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) responde claramente a essas perguntas: seus objetivos são avaliar habilidades de leitura necessárias em situações da vida real, e por isso privilegia o texto informativo e esquemas cognitivos de leitura (esta afirmação pode ser confirmada no Relatório Nacional do PISA 2000, encontrado no site do INEP: [www.inep.gov.br/enem/pisa](http://www.inep.gov.br/enem/pisa))**. O fornecimento de fontes oficiais que possui respostas para as perguntas que formula enriquece o *ethos* de credibilidade do enunciador. Acresce-se a isso o fato de que, nesse trecho da argumentação, o *ethos* de competente na e da área mais uma vez se manifesta: o eu-



comunicante lê e avalia o que lê, fato perceptível na modalização presente na enunciação: **O programa [...] responde claramente a essas perguntas** (grifo nosso).

Configurando o *ethos* de competência, aquele que realiza conjunto de ações que têm por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico etc., o eu-comunicante imprime certa imprecisão a sua fala no trecho, perceptível pelo uso do verbo no presente do subjuntivo: *pode-se*: **Dos resultados do PISA pode-se talvez afirmar que os jovens brasileiros leem mal esse tipo de texto, não dominam esses esquemas cognitivos de leitura, e não têm estas habilidades que o PISA avaliou: localizar, organizar, inferir, relacionar informações a partir da leitura de textos informativos.** (grifo nosso).

Essa indefinição quanto à afirmação que pretende emitir é explicada no próximo enunciado do texto: **(O “talvez” no início dessa frase quer deixar implícito que muitos outros aspectos devem ser levados em conta na interpretação dos resultados do PISA, aspectos que não cabe considerar neste texto.)**. Nesse comentário ao próprio texto, percebe-se uma busca de, junto ao tu-interpretante, indicar a possibilidade de estabelecer outras análises que podem gerar outras conceituações. Isso reforça os *ethe* de competência e de credibilidade, uma vez que, quando expõe sua limitação, o eu-comunicante indica que não se aventurará a analisar questões que não pertencem ao seu domínio de conhecimento.

Estendo sua análise sobre a leitura, outros aspectos são trazidos na argumentação, que demonstram habilidades específicas da área de leitura: **Mas dos resultados do PISA nada se pode concluir sobre as habilidades de leitura de outros tipos de texto, além do texto informativo**; Sobre o ensino de leitura, afirma **Como também, e sobretudo, não se pode concluir que a escola e os professores estão ensinando “errado”: podem não estar desenvolvendo adequadamente habilidades de leitura de textos informativos, que o PISA privilegia.**

A partir desse trecho, em sua argumentação, o eu-comunicante estende seus argumentos para outros aspectos da leitura, configurando mais uma vez seu *ethos* de competência em área específica, notadamente quando sugere que: **mas quem sabe estarão desenvolvendo habilidades de leitura e apreciação de poemas, de textos literários, que são bem diferentes das habilidades de leitura de textos informativos?** E dentro da possibilidade de gerar outras possibilidades de análise, pergunta: **ou quem sabe não desenvolvem adequadamente nem umas nem outras,**

**porque não está sendo considerada na escola a diversidade dos processos e habilidades de leitura em função dos diferentes gêneros de textos?**

O *ethos* de competente em área específica consolida-se no penúltimo parágrafo do texto, no qual o eu-comunicante afirma que **Finalmente, também não se pode concluir, para “corrigir” os resultados dos nossos jovens no PISA, que é preciso desenvolver estas ou aquelas habilidades de leitura, privilegiar este ou aquele tipo de texto, desenvolver estas habilidades antes daquelas, ou privilegiar este gênero de texto antes daquele. É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.** Ao determinar que a escola não deve ter a função de preparar estudantes para realizarem testes, em sua análise, o eu-comunicante se posta com uma visão que extrapola aquela do leitor não especializado, fortalecendo seu *ethos* de competente, como se viu ao longo desses excertos de texto apresentados nessa análise. Além disso, esse eu-comunicante indica, no final de seu texto que: **Por tudo isso, certamente não é justo, sem uma análise mais ampla e objetiva da questão, atribuir à escola e aos professores a “culpa” por não estar preparando os nossos jovens para provas internacionais de avaliação que têm objetivos muito específicos e bem delimitados.** Com esse argumento, o eu-comunicante retoma e defende sua posição de que o PISA não define todas as esferas da leitura e de que não devem ser procurados responsáveis pro preparação dos estudantes para exames, o que parece ser voz soante.

Na tessitura do texto, perseguindo o propósito de discutir os fatores anunciados previamente no texto, o eu-comunicante enumera questões as quais irá responder dentro de sua enunciação e se aproxima do tu-interpretante, fazendo-o refletir sobre o assunto, antes mesmo de apresentar as respostas a essas perguntas. Essas respostas surgem sequencialmente no texto, quando o eu-comunicante começa a expor a sua concepção de leitura, flagrante claro da retomada do *ethos* de competente. Muitas informações são fornecidas na sequência dos parágrafos do texto acerca da transitividade do verbo ler, quando lhe são fornecidos complementos, que ampliam sua significação além do PISA 2000. Mantendo-se fidelidade ao título, e para elucidar seu conceito de leitura, o eu-comunicante apresenta, como fatores dessa transitividade, diferenças necessárias

na configuração da leitura. Na condição de pesquisador, o Euc estabelece, por meio desse enunciado, que leituras de textos diversos exigem diferentes estratégias, reafirmando o *ethos* de competente.

Nesse texto, portanto, o eu-comunicante utiliza recursos argumentativos para estabelecer o seu *ethos* de competente em área específica, valendo-se não somente de dados oficiais, mas de conceituações do ato de leitura e de uma avaliação sistêmica para convencer o seu leitor de seu ponto de vista, acerca. Apresenta uma consideração acerca desses fatores que se estende além da visão possível ao leitor comum. A precisão na apresentação de conceitos atende mais ao *ethos* de credibilidade e de competência em área específica, a linguagem. Além disso, há apresentação de definição de avaliação de leitura que se diferencia do leitor comum e do pesquisador de outras áreas.

#### 4.3.2 – Segundo artigo de acadêmico da área de linguagem

Nesta seção, é apresentada análise de segundo texto produzido por acadêmico atuante na área de linguagem: Elizabeth Marcuschi, Professora da graduação e da pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Assessora da UNDIME-PE, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Pernambuco, acadêmica atuante na área de linguagem, autora de livros relacionados à Linguagem e à formação de professores.

Esse texto foi publicado originalmente no periódico 'Cadernos de Educação Municipal', revista impressa publicada pela Secretaria de Educação da cidade de Recife, estado de Pernambuco, posteriormente, foi postado no sítio da mesma revista.

O texto analisado, intitulado **Avaliação educacional da leitura: as propostas do SAEPE e do PISA**, Anexo 9 desta tese, atende os objetivos primeiros dessa publicação, informar o professor acerca de temas relacionados à educação e formar educadores, ao discutir avaliações a que os alunos desse sistema de ensino são submetidos.

O título do artigo define a presença do *ethos* do enunciador relacionado a sua competência, necessária ao pesquisador e perceptível por meio do uso de uma estrutura recorrente no meio acadêmico contemporâneo, o uso do sinal de dois-pontos, item já discutido nesta tese.

Da mesma forma que o texto de acadêmico anteriormente analisado nesta tese, o autor do artigo, o eu-comunicante (Euc), se posta diante da fala do outro com uma fórmula de fechamento entre interlocutores. O ponto de vista assumido é daquele que apresenta um tema geral, o qual terá seu foco de análise limitado a duas avaliações aplicadas a estudantes.

O uso de siglas, que são “uma espécie de abreviatura, formada de iniciais ou primeiras sílabas das palavras de uma expressão que representa nome de instituição, partido, órgão, departamento, setor, etc.”<sup>36</sup> no título deste texto analisado, dentro da organização discursiva, que tal sigla será retomada no texto, ao mesmo tempo em que, por ter como suporte original uma publicação voltada para educadores, a Cadernos de Educação Municipal, há uma pressuposição na interação dialógica a ser estabelecida por intermédio do texto de que o objeto que é tema do artigo, as avaliações sistêmicas PISA e SAEPE já fazem parte desse jogo de comunicação que será estabelecido.

Assim o eu-comunicante estabelece com o tu-interpretante uma relação dialógica por meio de uma palavra: avaliação, que engloba duas outras palavras presentes no título: PISA e SAEPE. O eu-comunicante, ao utilizar essas estratégias discursivas, guia o tu-interpretante para a construção de significados, expressando-se, de forma a definir os conceitos que apresenta no texto.

Esse texto foi escrito, tendo por base que o tu-interpretante sejam professores e/ou pesquisadores da área de ensino de leitura e escrita, para estudiosos de avaliação e/ou avaliação e linguagem. O eu-comunicante usa, em seu texto, como se verá adiante, vários elementos textuais em seu fazer discursivo, como tabelas e quadros.

O uso de tabelas e quadros tem a possibilidade de trazer para o texto síntese de dados arrolados no texto ou colhidos foras dele, em outro suporte, por exemplo. No caso do texto em análise, os dados são provenientes de uma publicação técnica; o relatório da OCDE, traduzido para a língua portuguesa<sup>37</sup>; das diretrizes para a elaboração de itens

---

<sup>36</sup> <http://www.pucrs.br/manualred/siglas.php>, acessado em 28/07/2008.

<sup>37</sup> PISA 2000. Conhecimentos e atitudes para a vida: resultados do PISA 2000. São Paulo: Moderna.

de prova para avaliação sistêmica do estado de Pernambuco<sup>38</sup>; o SAEPE, e, por fim, do relatório dessa avaliação<sup>39</sup>.

Primeiramente, temos o quadro que o eu-comunicante denomina **Escala combinada de leitura**, originário do relatório nacional sobre o PISA<sup>40</sup>. No texto original, é usada a expressão *Subescalas de Leitura*. Temos, nesse caso, que o eu-comunicante parafraseia esse título. A habilidade de parafrasear é uma constante no texto acadêmico, uma vez que dizer uma informação com palavras próprias, confere autoria ao dizer. O sujeito, no processo de interação com o texto, interpreta o que é dito e, com base em seus conhecimentos prévios, estabelece uma integração do que está presente na base textual e esse conhecimento (Prazeres, 1999: 23), gerando uma informação.

#### ESCALA COMBINADA DA LEITURA – PISA 2000

NÍVEL	ESCORE	ESCALA COMBINADA DE LETRAMENTO EM LEITURA
5	+ de 625	Gerenciar informações difíceis de localizar em textos desconhecidos e perceber quais informações do texto são relevantes para a tarefa; demonstrar compreensão minuciosa e global de um texto; avaliar criticamente um texto ou construir hipóteses a partir de conhecimentos especializados; adequar conceitos em desacordo com as expectativas.
4	553 - 625	Localizar e organizar informações embutidas no texto; utilizar inferências com alto nível de elaboração para compreender uma parte do texto, considerando o texto como um todo; operar com ambiguidades; utilizar conhecimentos formais ou públicos para formular hipóteses ou para avaliar um texto; compreender textos longos ou complexos.
3	481 - 552	Localizar e reconhecer relações entre informações que envolvam vários critérios; integrar várias partes de um texto para identificar a ideia principal, compreender uma relação ou o sentido de uma palavra ou frase; construir conexões, comparações, explicações ou avaliar uma característica do texto.
2	408 - 480	Localizar informações concorrentes; identificar a ideia principal de um texto; compreender relações; construir comparações ou conexões entre o texto e conhecimentos da experiência pessoal; realizar inferências elementares.
1	335 - 407	Localizar informações explícitas em um texto; reconhecer o tema principal ou a intenção do autor; construir uma conexão simples entre informações contidas no texto e conhecimentos cotidianos comuns.

Além do quadro em que apresenta a escala combinada de leitura, o eu-comunicante, no seu fazer discursivo, traz para o corpo de seu texto excertos da Matriz de Proficiência do SAEPE, avaliação sistêmica referida no texto analisado nos Exemplos

<sup>38</sup> PERNAMBUCO. 2002. *Matrizes curriculares de referência para o Estado de Pernambuco*. Recife: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco.

<sup>39</sup> SAEPE 2002. 2003. *Sistema de avaliação educacional de Pernambuco: SAEPE – RELATÓRIO*. Recife: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco.

<sup>40</sup> PISA 2000. Relatório Nacional. INEP, Brasília, 2001: 59.

de Descritores Curriculares – SAEPE 2002, apresentados em quadro para a 2ª, 4ª, 8ª série do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

#### EXEMPLOS DE DESCRITORES CURRICULARES – SAEPE 2002

DESCRITOR	SÉRIE			
	2ª	4ª	8ª	3º
D001 Localizar informações num texto.	X	X	X	X
D002 Inferir uma afirmação implícita no texto.	X	X	X	X
D004 Identificar o tema/tópico central de um texto.	X	X	X	X

Expressando sua capacidade de síntese, fato que colabora na construção do *ethos* de competência, em relação aos dizeres do Relatório Nacional, fonte citada para a produção do artigo em análise, o eu-comunicante apresenta ao leitor, o tu-interpretante, uma síntese dos dados apresentados no quadro *Subescalas de leitura*, do relatório original, tendo-se que o uso de sínteses é uma característica do fazer discursivo acadêmico o que reforça, contribuindo para a construção do *ethos* de credibilidade. A síntese a que me refiro é a seguinte:

**Nível 1 – localizar um ou mais itens, considerando um único critério;**

**Nível 2 – localizar um ou mais itens, considerando vários critérios;**

**Nível 3 – localizar e reconhecer o tipo de relação estabelecida;**

**Nível 4 – localizar e sequenciar ou combinar múltiplos itens do texto;**

**Nível 5 – localizar e sequenciar ou combinar múltiplos itens do texto; algumas informações podem estar fora do corpo central do texto.**

As citações de fontes primárias sucedem-se neste texto, configurando o *ethos* de credibilidade do autor do texto, o eu-comunicante, como se vê no trecho a seguir, em que há citação *ipsis literis* do texto original em: **Os descritores do SAEPE estão agrupados em blocos de conhecimento. Na oitava série, por exemplo, há um total de 24 descritores agrupados em seis blocos, que são os seguintes:**

#### 1. Localização e reconstrução de informações do texto

2. Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto
3. Relação entre textos: intertextualidade
4. Coerência e coesão no processamento do texto
5. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido
6. Variação linguística.

Quando efetua a apresentação desses dados oficiais, o enunciador vale-se de elemento que valida o seu status de pesquisador, uma vez que o fato de citar dados com fontes seguras confere-lhe o *ethos* de credibilidade.

Por outro lado, no início do texto, logo em seu primeiro parágrafo, o eu-comunicante traz informações sem autoria determinada, o que leva um leitor experiente a concluir que o texto inicia-se com um conceito elaborado pelo próprio eu-comunicante, vejamos: **Na sociedade contemporânea, ler e escrever textos é uma necessidade absoluta para o exercício da cidadania.** Com essa apresentação de um conceito, o eu-comunicante expõe a seu leitor o seu posicionamento acerca de duas atividades humanas (ler e escrever) e as qualifica como atividade de grande importância no mundo escolarizado, reforçando o *ethos* de competência. E prossegue nesse seu dizer, de acordo com o seguinte trecho: **no trabalho, na escola, nos espaços públicos em geral e na vida privada estamos submetidos a um fluxo crescente de desafios, diante dos quais a competência leitora assume papel essencial.**

Reforçando o caráter de formador de educadores em seu texto, reafirmando o seu *ethos* de competente na área, o eu-comunicante afirma que a instituição escola é o *locus* em que se dá a formação de pessoas capazes de desempenhar essas duas funções; escrever e ler: **Mas, cabe repetir, as práticas que sistematizam os conhecimentos sobre a escrita (seja leitura ou produção) e a oralidade formal realizam-se essencialmente em ambiente escolar.** Esse trecho, introduzido pela conjunção adversativa *mas* tem a função, no contexto em que ocorre, de introduzir um enunciado que é apresentada ideia contrária àquela que vinha sendo introduzida.

E o eu-comunicante prossegue no seu fazer da escrita, trazendo no segundo parágrafo o tema do seu artigo: as avaliações sistêmicas, seguido de uma justificativa que traz à luz a razão de ser de seu fazer discursivo: [...] **os resultados identificados por avaliações educacionais recentemente realizadas no país [...] a respeito do**

**desempenho em leitura das crianças e dos jovens brasileiros**, sugerindo que tais resultados **colocam questionamentos que precisam ser enfrentados pela sociedade como um todo e, de modo específico, pelos gestores dos sistemas públicos de ensino.**

Assim o *ethos* de competente, essencial ao pesquisador e ao formador de professores, é perceptível por meio dessas pistas textuais destacadas, já que nesses trechos, o eu-comunicante estabelece com seu tu-interpretante, no seu fazer discursivo, visando dar credibilidade a sua fala, uma aproximação de seu discurso com os seus possíveis tu-interpretantes: os professores e os gestores das escolas, que possuem vínculo específico com o fazer escolar.

Após definir leitura e de escrita, e de concordar com voz soante acerca da discussão sobre os resultados em avaliações sistêmicas, o eu-comunicante compartilha da leitura realizado por sujeitos que não se vinculam à academia, o que é perceptível no seguinte trecho: **os resultados das avaliações, divulgados em 2002/2003, não são nada animadores: eles concluem que os estudantes brasileiros não entendem os textos que leem, não vão além da identificação de informações da superfície textual, portanto, não são capazes de realizar inferências ou de relacionar informações, entre outras habilidades leitoras. (grifo nosso).** Essa fala do eu-comunicante, tão próxima da informalidade, marcada pela expressão 'não são nada animadores', possivelmente aproxima-o do tu-interpretante, o leitor da revista em que o texto foi publicado: – professores e dirigentes de escolas, distantes e próximos, simultaneamente, do mundo acadêmico, uma vez que efetuam, em seu trabalho, parte das funções delegadas ao mundo científico.

Numa leitura dos princípios e dos resultados específicos do PISA, o eu-comunicante ressalta que **Esses dados colocam em xeque as práticas escolares e sinalizam para a existência de um contingente significativo de brasileiros que sofre restrições no acesso aos bens culturais e no exercício de direitos sociais de cidadania**, já que o que move a avaliação em leitura do PISA é a testagem de habilidades para a vida.

O *ethos* de competente, que deve configurar o pesquisador e o formador de educadores, fica mais transparente na organização discursiva, no seguinte trecho, em que a autora alerta para o papel que deve ser desenvolvido pelos atores envolvidos no processo de ensino, tomando por base o desempenho de nossos estudantes: **Os**



**resultados divulgados pelas avaliações disparam o alerta máximo quanto ao quadro escolar disponível e exigem ações coletivas, de caráter estruturador, algumas imediatas e outras de médio prazo, que permitam a universalização de bases educacionais com qualidade social.** A referência a que os resultados disparam o alerta máximo situa o enunciador numa posição de observador de cena a seu redor, caracterizando mais intensamente o *ethos* da competência.

O eu-comunicante, na análise dos resultados divulgados, após ressaltar os baixos resultados obtidos pelos examinandos brasileiros, **quando se conclui que os jovens brasileiros leem pouco e leem mal**, dirige-se ao exame PISA, em si, quando lança questionamento acerca dos dados, **(sem, todavia, questionar sua relevância)**, propondo reflexões acerca daquilo que há por detrás dos dados, ou seja, o que realmente esses dados dizem e, mais importante, reafirmando o seu *ethos* de competente na área de linguagem, busca, no PISA, a concepção de leitura passível de ser captada nos textos que servem de base para as questões elaboradas. Além de propor essa reflexão, o eu-comunicante tem a concepção de leitura como uma **faceta fundamental dos dados disponibilizados**. As perguntas que o eu-comunicante dirige ao tu-interpretante e ao seu objeto de análise são: **o que se está entendendo por leitura? O que está sendo avaliado? Como a leitura é avaliada?**, direcionando o foco do tu-interpretante para essas questões, o que é claramente perceptível por meio da frase: **É justamente a essas questões que esse texto se dedica**, voltados para os aspectos estruturadores dessas avaliações de leitura: as suas matrizes de referência e os textos da prova, acompanhados dos itens gerados a partir desses textos.

Assim, ainda na introdução do tema, por ter o interesse voltado para duas avaliações sistêmicas distintas, o PISA e o SAEPE, e o eu-comunicante, no seu fazer discursivo, também se dirige para avaliações sistêmicas gerais aplicadas no Brasil, como SAEB<sup>41</sup>, por exemplo. Como o foco desta tese é a leitura dos resultados do PISA, o enfoque será dirigido especificamente para as referências a esse programa de avaliação. No entanto, há que se ressaltar a importância dada pelo eu-comunicante a essa comparação, uma vez que esse diálogo estabelecido entre essas duas avaliações permite que seja dirigido um olhar o qual, ao mesmo tempo, se dirige para um trabalho executado no nível regional e outro, internacional, o que amplia, sobremaneira, as

---

<sup>41</sup> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, realizada bianualmente pelo Governo Federal em todos o país, aplicada em alunos no término do primeiro e segundos segmentos do ensino fundamental e no terceiro ano do Ensino Médio, nas áreas de língua portuguesa e matemática.

possibilidades de análise, reforçando os *ethos* de credibilidade e de competência, caros ao pesquisador.

Essas comparações são feitas nos seguintes aspectos dessas avaliações: seus objetivos, as competências avaliadas, a abrangência geográfica, as idades dos examinados, os textos e os itens das provas, ressaltando que, quanto à relação dos sistemas nacionais de avaliação, **a contribuição do PISA é de expressiva relevância para os países avaliados, sobretudo porque permite o confronto de um conjunto de variáveis, a realização de comparações internacionais e a definição, a partir daí, de encaminhamentos capazes de promover a melhoria dos patamares educacionais atingidos.** A partir dessa qualificação positiva, a pesquisadora posiciona-se criticamente quanto à relação entre o PISA com os sistemas nacionais, regionais e municipais de ensino, porque, segundo o eu-comunicante, **o grande diferencial está no fato do PISA encontrar-se em uma posição bastante confortável, pois não se co-responsabiliza pelos resultados obtidos, apenas os disponibiliza.**

No item 3 de seu texto, o eu-comunicante indica que discorrerá acerca da concepção de leitura presente no PISA, citando as dimensões que orientam a avaliação da leitura nesse programa: **o tipo de tarefa de leitura, a forma e a estrutura do material de leitura e, o uso que orientou a construção do texto**, enfatizando, ainda, que a competência pessoal é **melhor compreendida [...] através do tipo de tarefa de leitura** e que **as outras duas são percebidas como propriedades dos materiais e tidas como úteis, pois asseguram a diversidade de tarefas incluídas nos testes.**

Prosseguindo no seu *ethos* de competente, apresenta crítica a esse direcionamento adotado, uma vez que tal caminho indica que uma concepção de texto que toma esse construto como **produto, estrutura que detém propriedades**, ressaltando que esse fato faz com que essa escolha **deve ser visto com cautela.**

O eu-comunicante alerta o tu-interpretante acerca dos textos escolhidos para a avaliação porque, **o tipo de tarefa a ser construído deve estar estreitamente relacionado às possibilidades oferecidas pelo texto e não o contrário.** De sua experiência como pesquisador, o eu-comunicante traz à baila o *ethos* da competência, que confere o status de formador e de pesquisador, quando afirma **que não é discursivamente relevante oferecer ao aluno um texto não-autêntico, elaborado especialmente para dar conta da aplicação de determinados tipos de exercícios.**

Seguindo na construção desse *ethos*, acrescenta que, para o PISA, **o tipo de tarefa de leitura** é o principal critério avaliativo, segundo o grau de dificuldade oferecido, o que faz com que a tarefa seja **categorizada em uma das três escalas nas quais se estrutura a matriz de leitura. São elas: 1) recuperação de informação; 2) interpretação de texto; 3) reflexão e avaliação**, por meio do recurso de citação literal de trecho da fonte, característica de texto produzido por pesquisador, reafirmando os *ethos* de credibilidade e de competência.

O eu-comunicante prossegue no seu fazer discursivo, citando trechos que definem como são calculadas as notas atribuídas aos examinandos, o que permite categorizá-los em níveis diferentes de desempenho em leitura.

Em seguida, insere qualificação relacionada à concepção de leitura adotada no exame, tida como **predominantemente pragmática, privilegiando-se determinados esquemas cognitivos de leitura, como localizar, organizar, comparar, inferir, comparar, entre outros**, ressaltando a forma como o identificar as diferenças de proficiências em níveis na escala da matriz, explicando, um traço dos *ethos* de pesquisador/formador, – *aquela que sabe*, que se trata de **uma habilidade como “localizar informações” vai sendo acrescida de dificuldades, o que permite escalar níveis de leitura para a mesma habilidade.**

Novamente, o *ethos* da competência ao tratar de um assunto se manifesta, quando é apresentada síntese dos níveis e a expectativa anunciada para essa habilidade:

**Nível 1 – localizar um ou mais itens, considerando um único critério;**

**Nível 2 – localizar um ou mais itens, considerando vários critérios;**

**Nível 3 – localizar e reconhecer o tipo de relação estabelecida;**

**Nível 4 – localizar e sequenciar ou combinar múltiplos itens do texto;**

**Nível 5 – localizar e sequenciar ou combinar múltiplos itens do texto; algumas informações podem estar fora do corpo central do texto.**

Nos parágrafos seguintes, o eu-comunicante prossegue em seu fazer discursivo, ressaltando características relacionadas especificamente ao outro foco temático: a avaliação SAEPE.

A retomada do tema PISA ocorre na seção 4 do texto, intitulada *Seleção textual e concepção de leitura*, situando, no referencial teórico, o conceito de língua, **atividade**

**essencialmente dialógica**; e texto, **como processo, situando o interesse do estudo da linguagem na produção de sentido, no funcionamento do texto e do discurso, tendo como unidade de análise a função social que a língua exerce em contextos de uso reais**, trechos que retratam os *status* de pesquisador e formador de educadores e/ou pesquisadores, por meio das características de credibilidade e de competência. Esses *ethe* têm seu caráter reforçado na conclusão apresentada nesse trecho acerca de texto, quando o eu-comunicante afirma que **o significado não é uma propriedade que está no texto, estabelecida pelo autor, pois a língua é indeterminada e, isso tem reflexos na compreensão textual, e que a leitura é associada à compreensão, onde entra em jogo a complexa relação que se estabelece entre conhecimentos pessoais e conhecimentos textuais**. Definições, que são demonstrações do *saber*, pertencente ao *ethos* da competência.

Nessa sequência, em que prossegue revelando os *ethe* da competência e da credibilidade, analisa dois textos da prova do PISA 2000, afirmando que tais textos **são apresentados sem qualquer tipo de contextualização**, e formula perguntas acerca de pistas encontradas na base textual – **“cartas vieram pela Internet”: quem as recebeu? Em que contexto? Quando?** Continuando em sua análise, estabelece discussão sobre o a classificação dos dois textos apresentados na prova como pertencentes ao gênero carta: já que para esse eu-comunicante, **não se pode falar de um gênero ‘carta’ (a não ser como anexo) no contexto da Internet, mas de e-mails ou mensagens**. E prossegue, como pesquisador e formador, na desconstrução da face do exame e, conseqüentemente de seus elaboradores, informando que sobre o contexto em que os textos foram postados nada foi informado.

Na sua concepção de texto, por fim, o eu-comunicante afirma que é possível chegar à conclusão de que **os textos não são autênticos, mas foram especialmente redigidos para a atividade avaliativa**, o que faz com que seja negado ao aluno **a oportunidade de defrontar-se com textos extraídos de situações concretas de uso, o que, certamente, não contribui para a formação do exercício pleno da cidadania**.

O estabelecimento de conceitos, característico da construção do *ethos* da competência, é uma constante neste texto analisado, o eu-comunicante prossegue, definindo vocábulos e sua ocorrência em contexto brasileiro, Por exemplo: **grafite é equivocadamente definido como “uma pintura e escrita ilegal sobre paredes”**,

que considera inadequadamente apresentados no texto, e esclarece, demonstrando ser *aquela que sabe*: **Em nossa cultura, grafite não é visto como ilegal, ao contrário, há espaços definidos e disciplinados para esse tipo de manifestação. As pichações sim (que não podem ser confundidas com grafites), são tidas como indevidas.**

Reafirmando o princípio de que os textos foram elaborados especialmente para o PISA, o eu-comunicante expõe que: há problema de natureza cultural, quando o **jovem brasileiro deve pensar nas “roupas de esquí” para poder associá-las a cores e, por esse caminho, compreender o argumento que pleiteia a tolerância com os grafites**, porque no país não há oportunidades para a prática desse esporte.

Na sequência, há apresentação de uma justificativa para o fraco desempenho dos examinandos brasileiros nas questões relacionadas a esse texto, devido ao viés cultural. Vejamos: **Dado que o teste do PISA foi o mesmo no conjunto dos países avaliados – tendo sido os textos devidamente traduzidos para a língua local –, certamente os jovens que rotineiramente esquiavam e veem esse tipo de roupa nas vitrines das lojas terão uma leitura diferenciada da realizada pelos brasileiros.** Mais uma vez o *ethos* da competência é apresentado no texto, ao quando o eu-comunicante estabelece comparações entre estudantes do Brasil tropical e de estudantes de países frios.

Prosseguindo, expõe que a frase: **‘os padrões e cores foram roubados diretamente dos muros de concreto enfeitados com flores’ é absolutamente enigmática**, revelando, nessa crítica, seu *ethos* de mais competência, expondo que elaboraria o exame diferentemente, de que faria de outra forma, revelando um saber-fazer.

E convida o tu-interpretante a refletir com o eu-comunicante: **Que “muros de concretos enfeitados com flores” são esses?** Esse convite à reflexão faz parte do *ethos* de competente, que direciona o olhar do tu-interpretante para aspectos do objeto de análise, no caso o texto, que talvez não fossem percebidos ou que considera inadequados. A essa pergunta formulada, que não se dirige diretamente ao tu-interpretante, mas a si mesmo no jogo discursivo, o eu-comunicante, por si próprio, responde que **o prejuízo textual aqui é, portanto, significativo, pois tal informação não cabe, sem algum esforço, na cultura brasileira.** Em relação à qualidade da seleção textual empreendida afirma que o PISA **ocupa-se, sobretudo, em construir um conjunto de habilidades que o aluno deve dominar, mas não dispensa o**

**mesmo cuidado à qualidade textual, faltando ainda sensibilidade cultural**, porque **os textos são, em sua maioria, não-autênticos e, do ponto de vista da textualidade, significativamente pobres**. Tais afirmações reafirmam o *ethos* de competente naquilo que faz.

Em sua análise, o eu-comunicante avalia como positiva a diversidade de gêneros textuais presentes no exame, composta, sobretudo, por listas, formulários, gráficos e diagramas. Concomitantemente a essa observação, acrescenta que o PISA exige **leituras que se realizam mais frequentemente fora da escola**, adicionando a esse dizer uma observação crítica, relacionada ao universo do *ethos* do pesquisador, como quem afirma que concorda com o que é solicitado aos estudantes, mas discorda da forma como essa solicitação é feita: **Embora a pluralidade de gêneros no trato da leitura seja um procedimento recomendado e desejável, o uso de textos não autênticos, como é o caso desse sistema avaliativo, acaba prejudicando consideravelmente o encaminhamento**.

Devido à falta de acesso ao banco completo dos itens da prova, o eu-comunicante emite opinião não balizada, uma vez que afirma que há **ausência de textos literários, entre outros contextos de circulação social, contribui para a precariedade da seleção textual**. Uma leitura da avaliação por completo pode levar à exclusão de tal observação, porque há texto literário no exame.

Em relação às operações cognitivas a serem efetuadas pelo leitor na leitura dos textos do PISA, para essa pesquisadora, há uma grande carga de produção de inferências, levando o eu-comunicante a afirmar que **grande parte dos textos avaliados no PISA exige uma leitura não-linear. O aluno deve agrupar um conjunto de informações situadas em vários textos, como gráficos, tabelas, e responder às questões**.

No texto analisado, o eu-comunicante lança mão de recursos argumentativos para estabelecer os seus *status* de pesquisador/formador da área de linguagem, especificamente, utilizando, para construir os *ethe* de competência e de credibilidade, de dados presentes em documentos oficiais, conceituando texto, e língua e leitura, deixando transparecer sua experiência em estudos de avaliações de leitura para convencer o seu leitor de sua posição acerca dos resultados obtidos por estudantes em avaliação. Dessa forma, ultrapassa a esfera da leitura linear de resultados, o que é, normalmente, verificado na leitura que é efetuada por aqueles que não são técnicos, especialistas da área acerca desses mesmos resultados.



## Capítulo 5

### CONCLUSÃO

Nesta tese, foi realizada análise de artigos publicados sobre o resultado dos estudantes brasileiros em leitura no PISA 2000, Program of International Students Assessment,. Esses artigos foram escritos tendo como base a divulgação desses resultados em relatório oficial, publicado pelo INEP, Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anysio de Castro Teixeira, órgão do Ministério da Educação do Brasil. Os enunciadores desses artigos, em termos de categoria profissional foram, respectivamente: jornalistas; acadêmicos da Educação e acadêmicos da Linguagem.

O caráter exploratório da pesquisa pode ser justificado em função da possibilidade de análise oferecida pela leitura realizada por várias esferas do relatório PISA 2000, a partir da ampla divulgação dos resultados dos estudantes brasileiros em todos os setores da sociedade, em todas as modalidades de mídia: impressa, televisiva, radiofônica, e virtual.

Os artigos analisados são amostras da construção discursiva acerca dos resultados dos estudantes brasileiros em leitura no PISA 2000. Os **discursos jornalísticos** analisados apresentam marcas enunciativas que evidenciam uma divulgação particularizada dos dados a partir da interpretação feita pelo enunciador, um eu-comunicante que trata, à sua maneira, o assunto a um público a que o veículo se destina. O texto voltado para crianças busca atingi-las, por meio de linguagem adequada a esse público, bem como por meio de interpelações diretas ao tu-interpretante, sugerindo, por exemplo, que os leitores se colocassem no lugar dos examinandos. No segundo texto, marcas enunciativas indicaram um espectro mais amplo dentro da abordagem do resultado dos estudantes brasileiros no PISA 2000, com ênfase em resultados, comparando-os, situando o país no contexto internacional, houve, também, utilização desses resultados para análise da atuação do Governo Federal à época.

Em relação aos artigos da mídia, tem-se que houve busca de construção dos *ethos* de competência e de credibilidade, quando se notam, nos textos, apresentação de fontes confiáveis que falavam acerca do programa. Foi procurada, também, a construção do



*ethos* da confiabilidade, em que o eu-comunicante dialoga, interpelando, o tu-interpretante.

Nos **discursos de acadêmicos da Educação**, houve ênfase também nos resultados, sendo que o primeiro texto voltou-se para análise dos dados em termos estatísticos, com ênfase nos desempenhos das classes sociais dos estudantes que se submeteram ao programa; no segundo, por sua vez, o eu-comunicante centrou sua análise na relação resultados no programa e políticas públicas para o ensino superior no país. O estabelecimento dos *ethes* de competência e de credibilidade também foi a tônica desses textos, perceptíveis por meio da citação de fontes, de conceituações, de análise de exames correlatos a essa avaliação sistêmica.

**Nos discursos de acadêmicos da área de linguagem**, houve, no primeiro deles discussão acerca de leitura, com apresentação de concepção da autora do artigo sobre esse tópico; já no segundo texto analisado, a autora apresentou discussões acerca dos itens que compuseram a prova do PISA 2000 e estabeleceu comparações com programa regional de avaliação, apresentando discussão, principalmente, acerca das questões elaboradas para a prova, enfatizando a relação desses itens com a linguagem. Em ambos os textos, foi percebida a construção dos *ethes* de competência e de credibilidade de seus autores, por meio, também, a citação de fontes, de analogias, de dados do PISA.

Em todos os textos analisados nesta tese, foram verificadas as **três condições que servem de base para ser concedido o direito à palavra, na perspectiva semiolinguística: o SABER; o PODER; e o SABER-FAZER do sujeito comunicante.** O SABER refere-se ao conhecimento partilhado entre os actantes da comunicação: os resultados dos estudantes brasileiros em leitura no PISA. Quanto ao PODER, verificou-se que os autores dos artigos possuíram comportamentos diversos, próprios do lugar social que ocupam, com status específicos: professor, jornalista, fazendo com quem os sujeitos estejam impregnados de realidade psicossocial no jogo comunicativo que os define, a qual conferiu a eles o PODER de analisar dados de um relatório. A terceira condição, o SABER-FAZER, permite avaliar a atuação do indivíduo, como sujeito comunicante, julgando-o competente ou não. Foram percebidas, nitidamente, as intenções de comunicação dos eu-comunicantes, por meio do cumprimento dos objetivos comunicativos: o objetivo factivo, que consiste em *fazer fazer* ou em *fazer dizer*, foi percebido pela publicação dos textos nesses suportes, que respaldam os autores, em face da competência atribuída a esses veículos de comunicação; o objetivo informativo, o qual correlaciona-se a uma finalidade de *transmissão de saber*, a um *fazer saber* algo, consistiu na característica principal de todos os textos analisados; o objetivo persuasivo consistiu no fazer crer, tentando fazer o outro aderir à suas verdades; e foi estratégia discursiva presente em todos os textos a busca pelo objetivo sedutor, que corresponde ao

propósito de controle do outro, pelo caminho do agrado, levando-o a produzir comportamentos discursivos resultantes da emoção, do lúdico, do imaginário.

Tendo por base as análises efetuadas, tem-se que os resultados dos estudantes brasileiros no PISA 2000, quando lidos por diferentes atores sociais, foram alvo de diferentes leituras, como é de se esperar, quando se fala em leitura. Essas leituras, as quais tiveram como escopo o desempenho muito aquém do desejado por parte de estudantes brasileiros, geraram discussões diversas sobre esses resultados e seus efeitos nas políticas públicas de educação, sendo utilizados para fins diversos, como discussão de conceitos da área educacional, de programas de governo e do próprio PISA 2000.

Percebeu-se, nas análises realizadas, que, nos textos construídos por quaisquer uns desses segmentos, o eu-comunicante busca construir suas posições sobre a língua, a linguagem, a leitura, enfim, sobre a educação, independente da área a que pertencem. Os acadêmicos da área de educação buscaram referências com pares de outras áreas, visando criar o *ethos* de credibilidade. Além disso, os resultados do PISA 2000 serviram de escopo para discussões acerca de semelhanças nos resultados brasileiros em diferentes classes sociais, no primeiro texto, e para um libelo do autor do segundo texto contra a avaliação realizada em escolas de nível superior no país; quanto aos textos midiáticos, houve uma postura, no primeiro, de alertar sobre a condição da leitura de nossos alunos, num diálogo com o público infanto-juvenil; já no segundo texto, o jornalista usou dos resultados do PISA para, além de criticar a posição obtida pelos estudantes no programa, fazer análise de programas oficiais do governo à época, desviando, de certa forma do foco resultado dos estudantes brasileiros em leitura; e os acadêmicos da Linguagem apresentaram suas posições acerca de leitura, ênfase do PISA 2000. No primeiro texto, houve um direcionamento para análise de qual é a concepção de leitura subjacente ao PISA, confrontando essa posição a posições defendidas pela autora desse texto.

Em linhas gerais, nos textos dos jornalistas, não houve análise do exame em si, mas de seus resultados. Quanto aos textos dos acadêmicos da área de Educação, houve ênfase também nos resultados, com destaque para análise de resultado da classe média alta, no primeiro texto, e correlação com outras avaliações, no segundo; já quanto aos textos de acadêmicos da Linguagem, não houve uma concordância por parte da autora do primeiro texto com o exame, diferindo do julgamento efetuado pela autora do segundo texto, que o considera inadequado ao país.

Nos textos analisados, a superposição de papéis pode ser percebida por meio dos seguintes eventos: o autor de uma matéria de jornal narra o fato – o resultado obtido pelos estudantes brasileiros em um teste, com base em dados obtidos em relatório

oficial do governo brasileiro; esse mesmo fato serve de base para a análise de pesquisadores da área da educação, especificamente da avaliação educacional; por sua vez, especialista em linguagem, uma vez que o enfoque maior desse teste recaiu sobre a leitura, lança seu olhar sobre os dados, sobre o fato narrado na mídia e em artigos de especialistas de área diferente da linguagem. Assim, temos o mesmo fato servindo de escopo para a fala de diferentes sujeitos, com diferentes histórias de vida e que ocupam diferentes lugares sociais.

Tendo em vista que, nesta tese, foram analisadas leituras de resultados de um programa de avaliação sistêmica em leitura, é importante ressaltar que os resultados de exames como o PISA devem mesmo ser considerados sobre óticas diversas, buscando contextualizar esses exames em componentes macro e microestruturadores, como região e população atingida, bem como os Índices de Desenvolvimento Humano dos examinandos, de forma que essas análises não se restrinjam ao resultado final, puro e simples. De modo que as escolas possam se debruçar sobre esses resultados e sobre as questões das provas, de forma a discutir os problemas, verificando fracassos e sucessos no sistema educacional que operam.

Como perspectivas de continuidade dessa pesquisa, apresentam-se algumas possibilidades. As várias avaliações a que os estudantes dos sistemas de ensino brasileiros são submetidos, com ênfase em seus instrumentos, como matrizes, normas de elaboração, composição dos cadernos de prova; a elaboração e divulgação dos resultados desses exames, e a apropriação desses resultados, principalmente por parte dos atores sociais envolvidos no processo da educação constituem fonte privilegiada para o aprofundamento nas questões levantadas nesta pesquisa. As relações entre linguagem e educação, e entre linguagem e avaliações, que não fizeram parte desta pesquisa, podem ser perseguidas, utilizando-se de instrumentos específicos para esse fim.

## Referências

- ALKIMIM, H. R. **Boletim de ocorrência; uma arena discursiva**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG; 2004. (Tese de doutorado)
- AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ASSUNÇÃO, A. L. Caso encerrado. Análise semiolinguística de uma reportagem político-policia impressa. O caso PC Farias. *In*: MACHADO, I. L. *et al.* (org) **Teorias e práticas discursivas: estudos em Análise do Discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE UFMG Carol Borges, 1998.
- BARROS, N. C. Estratégias de ataque à face em gêneros jornalísticos. *In*: MEURER, J. L. & MOTTA-ROTH, D.(orgs). **Gêneros textuais**, Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- BONAMINO, A. M. C. ; FRANCO, C. ; COSCARELLI, C. . **Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao Saeb e ao Pisa**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, 2002.
- BONINI, A. **Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos**. Florianópolis; Insular, 2002.
- BLOOM, B. S. *et al.* **Taxionomia de objetivos educacionais; domínio cognitivo**. Trad. Flavia Maria Sant'Anna, Porto Alegre:Globo, 1976.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anysio de Castro Teixeira. **PISA 2000 Relatório Nacional**. Brasília: Inep, 2001.
- BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume: I Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Third Edition. Englewood Cliffs, WJ. Prentice Hall Regents, 1993.
- CARROL, J. B. *The psychology of language testing*. *In*: DAVIES, A. **Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Perspective**. London: Oxford University Press, 1968.
- CHARAUDEAU, P. **Langage et discourse**. Paris: Hachette, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Grammaire du sense et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.
- \_\_\_\_\_. Para uma nova análise do discurso. *In*: Carneiro, A. D. **O discurso da mídia**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.

- \_\_\_\_\_. **Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle.** Paris [s.n.], 1999. Sous press
- \_\_\_\_\_. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. *In:*MARI, Hugo *et al.* (Orgs.), **Análise do discurso: fundamentos e práticas.** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2001.
- \_\_\_\_\_. MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2004.
- \_\_\_\_\_. Linguagem e discurso: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.
- CUNHA, C. **Gramática do Português Contemporâneo.** Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1976.
- CORACINI, M. J. R. F. Em busca da adequação ensino-aprendizagem. *Leopoldianum, Santos (SP)*, v. 46, n. 16, p. 61-78, 1989.
- DALBEN, Â. I. L. de F. **A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.
- ESTEBAN, M.T. (org.). **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos.** 5ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- FARACO, C. A. e TEZZA, C. **Oficina de Texto.** São Paulo: Vozes, 2005.
- FOSSEY, M.F. Tom e corporalidade na divulgação científica. *In:* MOTTA, A. R. *et al.* (Orgs.), **Ethos discursivo.** São Paulo: Contexto, 2008.
- GARCIA, O. M. Comunicação em prosa moderna. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 15 ed.1992.
- HOFFMANN, J. **Avaliação Mito & Desafio: Uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 1992.
- HOUAISS, A. & VILLAR, M. de S.**Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KRAEMER, M. E. P. **A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer.** Campinas, UNICAMP, 1996.
- KOCH, I. **A interação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 2002.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições.** São Paulo: Cortez, 1995.

- MACHADO, I. L. *et al.* (org) **Teorias e práticas discursivas: estudos em Análise do Discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE UFMG Carol Borges, 1998.
- MAGALHÃES, I. **Discurso, gênero e educação**. Brasília: Plano Editorial; Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. A propósito do ethos. *In*: MOTTA, A. R. *et al.* (Orgs.), **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e comunicação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARI, H. *et al.* **Análise do Discurso em perspectivas**. Belo Horizonte: FALE: UFMG, 2003.
- MARIANI, B. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais – 1922-1989**. Rio de Janeiro: Campinas: Revan; Unicamp, 1998.
- MELCHIOR, M. C. **Avaliação Pedagógica: Função e Necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.
- OLIVEIRA, I. **O contrato de comunicação na literatura infantil e juvenil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- PRAZERES, L. A. **Conhecimento prévio e a leitura de textos informativos**. Dissertação de Mestrado Faculdade de Letras da UFMG, 1999.
- RABAÇA, C. A. e BARBOSA, G. **Dicionário de comunicação**. Rio de Janeiro: Codecri, 1978.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: Desafios e perspectivas**. 6º ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

SANTANA, D. M. R. de. Substantivo e formalismo vocabular no gênero editorial. *In*: PAULIUNOSKOS, M. A. L. & GAVAZZI, S. **Texto e discurso: mídia, literatura e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. N. 25, jan./ fev. /mar. /abr. 2004.

\_\_\_\_\_. A reinvenção da alfabetização. *In*: **Revista Presença Pedagógica**. jul./ago. 2003b. Disponível em: [http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista52\\_trecho.htm](http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista52_trecho.htm).

\_\_\_\_\_. O que é letramento. DIÁRIO DO GRANDE ABC, 29 de agosto.

SOUZA, W. E. de. Os gêneros discursivos como tipos situacionais. *In*: MARI, H. *et al.* **Análise do Discurso em perspectivas**. Belo horizonte: FALE:UFMG, 2003.

TRAQUINA, N. As notícias. *In*: TRAQUINA, Nelson. **Jornalismo: questões, teoria e "estórias"**. Lisboa: Vega, 1993.

Van DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1993

VASCONCELLOS, C. dos S.. **Avaliação: Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 4ªed. São Paulo: Libertad, 1994.

VIGNER, G. **Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita - O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 1988.

WAAL, P. de & TELLES, M. *In*:

<http://www.dynamiclab.com/moodle/mod/forum/post.php?reply=1280>

Sítios consultados:

<http://www.pucrs.br/manualred/siglas.php>

<http://jccavalcanti.wordpress.com>

[www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)

[www.oecd.org/dataoecd/30/19/33683964.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/30/19/33683964.pdf)

[www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)

[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

<http://aprendiz.uol.com.br/content/>

[jkimieck@terra.com.br](mailto:jkimieck@terra.com.br).

<http://www.alanhenriques1.hpg.ig.com.br/economia.html>

Anexos

# PISA 2000

## RELATÓRIO NACIONAL

BRASÍLIA, DEZEMBRO DE 2001





# Sumário

Lista de Gráficos .....	5
Lista de Quadros .....	5
Lista de Tabelas .....	5
<b>Apresentação.....</b>	<b>7</b>
<b>1 Introdução.....</b>	<b>11</b>
1.1 Estudos conjuntos do Projeto Educação e Desenvolvimento Econômico do Programa Eciel .....	11
1.2 O projeto Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, coordenado pela Unesco/Orealc .....	13
1.3 Evolução dos indicadores educacionais no Brasil.....	14
<b>2 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)</b>	
2.1 O que é o Pisa?.....	18
2.1.1 Os objetivos do Pisa.....	19
2.1.2 Os ciclos de avaliação.....	19
2.1.3 Desenho da pesquisa .....	20
2.1.4 O que é avaliado .....	20
2.1.5 A realização da prova.....	21
2.1.6 Os resultados .....	22
2.2 O Pisa no Brasil.....	22
2.2.1 População de referência e amostra .....	22
<b>3 Os indicadores socioeducacionais no contexto do Pisa .....</b>	<b>23</b>
3.1 Indicadores econômicos e sociais .....	24
3.1.1 PIB <i>per capita</i> .....	24
3.1.2 IDH: Índice de Desenvolvimento Humano.....	24
3.1.3 Índice de Gini.....	24
3.2 Indicadores educacionais .....	27
3.2.1 Analfabetismo .....	27
3.2.2 População com curso superior .....	27

<b>4 O conceito de Leitura utilizado no Pisa .....</b>	<b>29</b>
4.1 Descrição das escalas e subescalas .....	29
4.2 Interpretação das escalas e exemplos de itens avaliados .....	32
<b>5 Apresentação e discussão dos resultados</b>	
5.1 Os resultados do Brasil e dos diversos países .....	57
5.2 A influência da série cursada e o desempenho dos alunos .....	59
5.3 O impacto do nível socioeconômico e cultural dos alunos e os níveis mais elevados de proficiência em leitura .....	63
5.4 Resultados em leitura após os ajustes pelo nível socioeconômico e cultural dos alunos.....	64
<b>6 Considerações Finais .....</b>	<b>71</b>
<b>7 Referências bibliográficas.....</b>	<b>74</b>
<b>Anexo: Parecer sobre a participação do Brasil no Pisa</b>	
A penosa evolução do ensino e seu encontro com o Pisa	
Claudio de Moura Castro .....	77

### Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Desigualdade dos anos 80 e 90 medida pelo Coeficiente de Gini .....	25
Gráfico 2 – Relação entre o resultado médio em Leitura e o PIB <i>per capita</i> (logaritmo) .....	63
Gráfico 3 – Relação entre o resultado médio em Leitura e o nível socioeconômico e cultural (NSEC) .....	64
Gráfico 4 – Relação entre o resultado médio em Leitura e desigualdade de distribuição de renda .....	65
Gráfico 5 – Diferenças na proficiência para alunos do ensino médio de nível socioeconômico e cultural (NSEC) distintos, segundo o clima disciplinar.....	70

### Lista de Quadros

Quadro 1 – Subescalas de Leitura .....	31
Quadro 2 – Diferentes níveis de proficiência .....	59
Quadro 3 – Médias considerando-se o número de anos de estudo dos alunos .....	60

### Lista de Tabelas

Tabela 1 – Brasil: indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização – 1900-1999.....	15
Tabela 2 – Taxa de aprovação por série.....	16
Tabela 3 – Matrícula inicial no Ensino Médio – Brasil – 1994/1999.....	16
Tabela 4 – Taxa de escolarização líquida – Brasil – 1994/1999.....	17
Tabela 5 – Índice de desenvolvimento humano.....	25
Tabela 6 – Países participantes do Pisa 2000: indicadores econômicos e sociais .....	26
Tabela 7 – Evolução das taxas de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos e mais .....	27
Tabela 8 – Percentual da população de 24 anos ou mais com curso superior – 1999.....	28
Tabela 9 – Resultado em Leitura: média geral e intervalo de confiança da média dos diversos países .....	57
Tabela 10 – Proporção de alunos das diversas séries nos diferentes níveis de proficiência ...	61
Tabela 11 – Média em Leitura ajustada pelo nível socioeconômico e cultural (NSEC) e nível de proficiência alcançado pela média ajustada .....	66
Tabela 12 – Proporção de alunos de nível socioeconômico e cultural (NSEC) alto nos diferentes níveis de proficiência .....	67
Tabela 13 – Comparação dos resultados médios brasileiros de alunos de diferentes séries nas subescalas de Leitura.....	68





## Apresentação

O desafio de ampliar a cobertura do ensino médio ocorre no Brasil ao mesmo tempo em que, no mundo todo, a educação posterior à primária passa por revisões radicais nas suas formas de organização institucional e nos seus conteúdos curriculares.

E, em admirável sintonia com a última geração de reformas no mundo, o projeto do ensino médio no Brasil expressa a contemporaneidade, e tem a ousadia de ser prospectivo. Mesmo considerando os obstáculos a serem superados, uma proposta curricular que se pretende contemporânea deverá incorporar como um dos seus eixos as tendências apontadas para o século 21.

A União Européia alerta para a exigência de se considerar outras necessidades, além daquelas que são sinalizadas pela organização do trabalho, quando se pensa em uma nova concepção para o ensino médio. E busca sustentação para sua posição no pensamento do próprio empresariado europeu: “A missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social.” (Comisión de las Comunidades Europeas. *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva: Libro Blanco sobre la educación y la formación*. Bruxelas, 1995).

A mesma orientação segue a Unesco no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século 21. Esse documento apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. E insiste em que nenhuma delas deve ser negligenciada.

O desafio a enfrentar é grande, principalmente para um país em processo de desenvolvimento que, na década de 90, sequer oferecia ainda uma cobertura no ensino médio, considerado como parte da educação básica, a mais do que 25% de seus jovens entre 15 e 17 anos.

Contextualizada no cenário mundial, e vista sob o prisma da desigualdade que marca seu sistema de ensino, a situação do Brasil é preocupante. O ensino médio de boa qualidade para a maioria ainda é um ideal a ser colocado em prática. No entanto, vista sob o prisma da vontade nacional expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a situação brasileira é rica de possibilidades. A Nação anseia por superar privilégios, entre eles os educacionais; a economia demanda recursos humanos mais qualificados. Essa é uma oportunidade histórica para mobilizar recursos, inventividade e compromisso na criação de novas formas de organização institucional, curricular e pedagógica que superem o *status* de privilégio que o ensino médio ainda vem tendo no Brasil.

A partir das mudanças introduzidas pela nova LDB, no marco desta nova legislação, a avaliação passou a ser considerada como uma ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação. Assim, a participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) ocorre dentro deste contexto, com o propósito de gerar dados de qualidade, examiná-los com competência e tirar as lições e implicações de políticas procedentes. Coube ao Inep, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, como instituição vinculada ao Ministério da Educação, assumir a responsabilidade de implementar o Pisa no Brasil, coordenando toda a sua aplicação, avaliação e análise dos resultados, sob a orientação do Consórcio Internacional responsável pelo programa.

O que é o OCDE/Pisa?

A OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, é uma organização global que visa ajudar os governos-membros a desenvolverem melhores políticas nas áreas econômicas e sociais. As questões tratadas pelos países-membros refletem as principais preocupações atuais de seus líderes e cidadãos, entre elas a busca do enriquecimento do capital humano das nações por meio da educação e do aprimoramento constante dos sistemas de ensino. O programa de educação da OCDE vem trabalhando nos últimos dez anos para melhorar os indicadores internacionais de desempenho educacional. Para tanto, a OCDE decidiu investir diretamente na melhoria das medidas de resultados, organizando pesquisas internacionalmente comparáveis, enfocando especialmente medidas de habilidades e competências necessárias à vida moderna. O Pisa insere-se dentro deste propósito.

O principal foco do Pisa são as questões de políticas públicas. Os governos querem responder a questões tais como:

“Até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade? As escolas estão preparando os alunos para enfrentarem os desafios do futuro? Quais estruturas e práticas educacionais maximizam oportunidades para alunos que vêm de contextos pouco privilegiados? Qual a influência da qualidade dos recursos das escolas nos resultados alcançados pelos alunos?”

O Pisa busca contribuir para a compreensão destas questões, fornecendo um relato consistente de resultados entre um grande número de países. Para a consecução deste objetivo, o Pisa é sobretudo baseado na colaboração entre os países participantes, reunindo suas experiências científicas por meio de um grupo de trabalho do qual participam especialistas de mais de trinta países, inclusive o Brasil, com larga experiência no desenho e na execução de sistemas de avaliação.

A estrutura conceitual de avaliação do Enem, tendo como referência principal a articulação entre o conceito de educação básica e o de cidadania, tal como definidos nos textos



constitucionais e na nova LDB, encontra-se inteiramente em consonância com os preceitos do Pisa, que está desenhado a partir de um modelo dinâmico de aprendizagem, no qual conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem-sucedida em um mundo em constante transformação.

As avaliações internacionais anteriores concentravam-se no conhecimento “escolar”. Esta nova avaliação da OCDE visa medir o desempenho dos alunos além do currículo escolar, nas áreas avaliadas de Leitura, Matemática e Ciências.

Um outro aspecto do Pisa é que ele pretende fornecer um instrumento para monitoramento ao longo do tempo. A partir desta primeira avaliação ocorrida no ano de 2000, as avaliações acontecerão a cada três anos. As áreas de Leitura, Matemática e Ciências formam o núcleo de cada ciclo de avaliação. Contudo, dois terços do tempo de avaliação de cada ciclo serão dedicados a um domínio principal, avaliado mais profundamente. Os principais domínios de cada ciclo são: Leitura em 2000, Matemática em 2003 e Ciências em 2006. O compromisso de cobrir essas áreas de avaliação com atualizações a cada três anos tornará possível aos países monitorar de maneira regular o progresso no cumprimento de objetivos-chave relativos à aprendizagem.

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

Esta participação do Brasil no Pisa ocorre dentro da perspectiva de se obter informações que possam situar o desempenho dos alunos brasileiros no contexto da realidade educacional, em nível nacional e internacional. Podemos ainda, a partir da análise dos dados coletados, fomentar a discussão sobre indicadores de resultados educacionais adequados à realidade brasileira. As análises procurarão identificar os determinantes demográficos, sociais, econômicos e educacionais do desempenho de alunos e escolas.

Juntamente com outros dados já produzidos no Brasil, essas análises poderão permitir às escolas, com o apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades, e planejar a melhoria do processo educativo. Da mesma forma, poderão permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais.

Maria Helena Guimarães de Castro  
Presidente do Inep



# 1 Introdução

A participação do Brasil no Pisa representa mais um passo no movimento de aproximação das experiências internacionais de avaliação desenvolvidas a partir dos anos 70.

Pela sua abrangência e especificidade, destacam-se dois projetos que, no passado recente, envolveram vários países da América Latina, entre eles o Brasil, na investigação e avaliação de diversos aspectos educacionais. Trata-se do projeto coordenado pelo Programa Estudos Conjuntos para a Integração Latino-Americana (Eciel) nos anos 70 e do que foi conduzido pelo Escritório Regional para a América Latina e o Caribe (Unesco/Orealc), na década de 90.

## 1.1 Estudos Conjuntos do Projeto Educação e Desenvolvimento Econômico do Programa Eciel

O *Projeto de Educação do Programa Eciel* coordenou uma ampla pesquisa sobre educação e desenvolvimento econômico. Entre 1975 e 1977, onze instituições de pesquisa em dez países da América Latina envolveram-se na produção de uma variedade de informações sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e de rendimento escolar e sobre os custos e financiamento da educação.

À exceção da Costa Rica, os nove países participantes que apresentaram seus trabalhos finais foram: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Paraguai e Peru.

Em cada país, as amostras variaram mais em função dos orçamentos dos institutos de pesquisa e da premência do tempo, do que dos níveis desejados de significância e representatividade. Contudo, em todos os países foram testadas amostras estratificadas por tipo de rede de ensino (particular e pública), por nível (escolas primárias e secundárias), por tipo de escola (escolas acadêmicas, técnico-industriais, técnico-agrícolas e rurais), por situação de urbanização (urbano, rural), por tamanho das escolas e por diferenciação regional (segundo variações socioeconômicas e étnicas), de alunos da 1ª, 4ª e 6ª séries primárias e da última série do secundário. Além dos resultados alcançados nas provas, foram consideradas as notas obtidas no período letivo anterior e indicadores antropométricos e de acuidade visual.

Para o levantamento de informações contextuais junto a alunos e professores, foram utilizados questionários sobre características socioeconômicas, história de vida e aspirações

e atitudes com relação ao processo escolar. No caso dos diretores, os instrumentos investigaram as características e experiências profissionais e as características pessoais, enquanto os questionários das escolas levantaram informações sobre as características físicas, sobre o processo pedagógico e sobre os custos de cada um dos insumos consumidos na escola. (Castro, Sanguinetti, 1978).

Na avaliação dos alunos, foram utilizados testes de rendimento acadêmico em Leitura e Ciências baseados nas provas aplicadas em diferentes países europeus pelo *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Na pesquisa em países latino-americanos, o Eciel adaptou as provas escolhendo, no banco de questões da IEA, itens que, sem deixar de cobrir o conteúdo curricular dos países participantes, reduziam, ao máximo, o grau de dificuldade.

Nos países latino-americanos, o Eciel procurou observar a influência das diferenças socioculturais na aquisição de conhecimentos e habilidades de Leitura e Ciências e buscou verificar em que medida as médias de rendimento em Leitura e Ciências de alunos de diferentes níveis sociais se aproximavam ou se afastavam do padrão europeu de 50% de respostas corretas previsto pelo IEA.

Foram utilizados testes diferentes para os alunos dos níveis escolares II, III e IV, correspondentes, respectivamente, à 4ª e 6ª séries do primário e à última série do secundário. No Brasil, os alunos da 8ª série também responderam o mesmo teste que foi aplicado aos alunos da 6ª série.

Os resultados foram controlados pela ocupação do pai, tomada como indicador do nível socioeconômico do aluno e como medida de estratificação social. As ocupações de níveis 1 e 2 representavam os cargos altos, as de níveis 3, 4 e 5 os cargos médios e as de níveis 6, 7 e 8 os cargos baixos.

Os resultados da pesquisa Eciel mostram que:

- os resultados encontrados nos países da América Latina por meio de provas mais fáceis que as da IEA implicam médias profundamente distantes do padrão europeu de 50% de acertos;
- entre os alunos latino-americanos as médias de rendimento em Leitura e Ciências dos alunos de baixo nível socioeconômico foram inferiores tanto às médias dos alunos de nível alto como às médias do conjunto de todos os alunos, sem distinção do estrato social;
- os alunos participantes da pesquisa Eciel raramente conseguiram obter médias iguais ou superiores a 20 pontos, independentemente do nível socioeconômico;
- no Brasil, são raros os casos em que as médias de rendimento em Compreensão de Leitura e em Ciências são iguais ou superiores aos 20 pontos;

- na 8ª série, os alunos de nível socioeconômico baixo das escolas particulares urbanas obtiveram uma média de 23,50 pontos em Leitura, os alunos de nível socioeconômico alto das escolas urbanas públicas 19,15 e os das escolas urbanas particulares 22,73;
- na 8ª série, apenas os alunos de nível socioeconômico alto atingiram, em Ciências, uma média de 20,82 e o conjunto de todos os alunos uma média de 20,55 (Castro et al. 1984, p. 80-1).

### **O projeto Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, coordenado pela Unesco/Orealc**

O projeto *Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação*, promovido pela Unesco/Orealc, avaliou as áreas de Matemática e Língua (Espanhol ou Português, conforme o caso) junto a alunos das 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries do ensino fundamental.

Durante 1997, foram testados alunos da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Honduras, México, Paraguai, República Dominicana e Venezuela,<sup>42</sup> distribuídos em amostras aleatórias complexas (conglomeradas por turmas), estratificadas por tipo de rede de ensino (pública ou privada) e por situação de urbanização (megacidades com mais de 1 milhão de habitantes, regiões urbanas e rurais). Embora existisse um Manual de Amostragem, que determinava a forma de extrair as amostras para todos os países, em alguns deles houve, por diversas razões (econômicas e/ou operacionais), diferenças de procedimento aprovadas pela Coordenação do projeto. Em alguns países, a amostra foi extraída de determinadas regiões geográficas e, em outros, correspondeu a uma subamostra da amostra utilizada em levantamentos nacionais.

O projeto não só utilizou questionários contextuais para levantar dados sobre os recursos materiais e humanos, relacionados com a infra-estrutura escolar, tamanho da turma e experiência e qualificação docentes, como incluiu informações sobre fatores relativos ao envolvimento dos pais, às atitudes dos professores, à autonomia dos diretores e ao clima da escola (Unesco/Orealc, 2000).

Os resultados dos testes de Língua e Matemática foram distribuídos numa escala em que a pontuação da região é de 250, com um desvio-padrão de 50. Entre os achados da pesquisa da Orealc que merecem maior destaque estão:

- sucesso educacional de Cuba, que apresenta medianas expressivamente maiores (cerca de dois desvios-padrão) do que a média geral da região em Leitura e Matemática e um nível sociocultural (SCS) mais alto do que os outros países participantes;

---

<sup>42</sup> Os dados da Costa Rica não foram incluídos no relatório da Orealc porque não ficaram disponíveis em razão de problemas específicos de codificação. O relatório não registra também os achados específicos sobre o Peru.

- a situação favorável do Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, México e Paraguai nos testes de Língua;
- a situação favorável do Brasil, Argentina, Chile, Colômbia e México em Matemática;
- a situação desfavorável para Venezuela, Bolívia, República Dominicana e Honduras nas duas séries e nas duas áreas de conhecimento avaliadas.

Embora essas pesquisas constituam consideráveis esforços de avaliação educacional, não é possível a comparação entre elas e o Pisa. Muitos fatores afetam a comparabilidade dos dados: as pesquisas Eciel e Orealc responderam a objetivos diferentes, os desenhos das amostras, os instrumentos, as práticas e as definições estatísticas variaram muito entre os dois levantamentos.

Além disso, a participação em avaliações comparativas internacionais mostra que o Brasil, embora recentemente tenha se igualado a países que resolveram antes o problema do acesso ao ensino fundamental, tem ainda um longo caminho a percorrer até chegar ao mesmo patamar de países mais desenvolvidos.

### **Evolução dos indicadores educacionais no Brasil**

Somente na década de 90, o Brasil conseguiu completar o processo de universalização da escola fundamental. Ao lado dos recentes progressos reais, tanto na multiplicação quanto no uso dos recursos educacionais, um olhar retrospectivo revela o caráter discriminatório do desenvolvimento da escola de massa no Brasil.

Quando se trata de reconstruir a trajetória seguida pela expansão do ensino, a história da educação costuma chamar a atenção para as marcas deixadas por mais de três séculos de escravidão e de patriarcalismo sobre a oferta e a demanda efetivas de educação escolar. Essas marcas persistentes confirmam a tradição de educação aristocrática herdada da Colônia, com sua ênfase no ensino superior e o abandono em que ficaram, durante séculos, os demais níveis de ensino.

Na sociedade imperial-escravocrata, e mesmo nas primeiras décadas do período republicano, enquanto a maior parte da população permanecia sem acesso a escolas de qualquer tipo, a educação escolar se organizava em função de dois pólos opostos. De um lado, situava-se o ensino superior destinado à formação das elites, em função do qual existiam o ensino secundário e um tipo especial de ensino primário. De outro lado, encontrava-se o ensino profissional ministrado nas escolas agrícolas e nas escolas de aprendizes-artífices, destinado à formação da força de trabalho entre crianças órfãs, abandonadas ou simplesmente miseráveis (Cunha, 1995).

A generalização do trabalho livre, resultado da ampliação das relações capitalistas, junto com o crescimento da população urbana, o ingresso de imigrantes europeus que

demandavam educação para seus filhos e a industrialização levaram a algumas mudanças, embora lentas e parciais. Foi o populismo emergente na década de 30 que levou a um esforço estatal inédito no oferecimento às massas de uma escola resultante da deterioração do antigo modelo educacional elitista.

Na década de 60, a intensificação das correntes migratórias campo-cidade provocou mudanças significativas na estrutura sociodemográfica. Se em 1950 dois de cada três brasileiros viviam no campo, em 1990 essa situação havia se invertido. Entretanto, a incorporação das massas imigrantes na cultura urbana se fez praticamente sem a participação da escola, utilizando-se formas variadas de ajustamento, como a educação informal, a ação dos meios de comunicação de massa e a atuação dos sindicatos e dos partidos políticos (Cunha, 1995).

A Tabela 1 apresenta um retrato do processo de expansão do ensino durante o século 20. Revela que, apesar da urbanização decorrente da industrialização, a taxa de alfabetização não sofreu praticamente modificações entre 1900 e 1920. Nesse período, a densidade demográfica e o índice de urbanização se modificaram ligeiramente. Entre 1900 e 1999, porém, as diferenças são bem sensíveis no que tange ao crescimento da população e dos índices de alfabetização.

**Tabela 1 – Brasil: indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização 1900-1999**

Indicador	1900	1920	1940	1947	1950	1960	1970	1980	1990	1999
População	17.438.434	30.635.605	41.236.315		51.944.397	72.757.000	96.021.000	121.670.000	147.940.000	167.970.000
Densidade Demográfica	2,05	3,6	4,84		6,1	8,34	11,36	14,39	17,49	19,86
Índice do nível real de atividade econômica (base: 139=100)	18,1	41,5	99	139,2						
PIB anual (preços em R\$ de 2000)				66.913.967	84.432.638	172.135.485	313.521.807	716.584.421	837.744.590	1.040.854.073
PIB anual <i>per capita</i> (valores em R\$ de 2000)					1625	2366	3262	5890	5663	6197
Índice do nível real de atividade econômica <i>per capita</i> (base: 139=100)	42,8	55,8	99							
% de população urbana					36,2	45	56	66	75	81
% de analfabetos (pop. 15 anos ou mais)	65,3	69,9	56,2		50	39,5	32	25	19	15

Fonte: IBGE, *Séries Estatísticas Retrospectivas*, 1970 e 1986. Banco Mundial. *Indicadores do Banco Mundial*, 2001. IPEA 2001. (Séries Históricas e Indicadores).

Nota Técnica: O sistema de contabilidade social utilizado pelo IBGE foi alterado durante a década de 40. Por esta razão, o PIB *per capita* apurado a partir de 1947 não é diretamente comparável com o índice do nível real de atividade econômica *per capita* apurado para o período anterior.

Apesar da expansão da escolaridade ter sido mais acentuada do que o crescimento populacional, os dados de 1960 e 1970 demonstram que a oferta escolar esteve, nesses anos, longe de ser suficiente e adequada às exigências das demandas social e econômica.

A taxa de analfabetismo declinou de 39,5%, em 1960, para 19%, em 1990, seguindo um ritmo relativamente lento de 0,63% ao ano, o que indica que programas de alfabetização como o antigo Mobral não tiveram eficácia. No entanto, na década de 90, o analfabetismo começou a recuar a uma velocidade bem maior, registrando-se uma redução média anual de 1,08%. Outra tendência positiva observada no período mais recente é o decréscimo do número absoluto de pessoas analfabetas no grupo etário de 15 anos e mais.

A reversão acelerada dos índices de analfabetismo, sobretudo entre os grupos mais jovens da população, está diretamente relacionada com o processo de universalização do ensino fundamental.

Especialmente nos anos 80, verificou-se uma expansão significativa no número de crianças matriculadas no sistema fundamental de ensino. A evolução positiva das taxas de aprovação por série (Tabela 2) foi sustentada pela queda sistemática das taxas de repetência e evasão, derivada, principalmente, das políticas de não-reprovação implementadas a partir dos anos 80.

**Tabela 2 – Taxa de aprovação por série**

Ano	Total	1ª série	4ª série	8ª série
1988*	60,6	60,6	72,3	74,8
1995	70,6	63,1	80,1	81,2
1996	73,0	64,1	82,4	82,9
1998	78,3	68,7	85,3	82,7
1999	78,3	70,7	84,4	81,6

Fonte: MEC/inep.

\* Exclusive Tocantins, devido à indisponibilidade dos dados.

O desenvolvimento recente do ensino fundamental apresenta como indicador positivo o acelerado crescimento das matrículas de 5ª a 8ª série, que reflete o crescimento das taxas de aprovação nas séries iniciais. Essa tendência, que deverá manter-se nos próximos anos, tem proporcionado ainda um aumento



substantivo do número de concluintes do ensino fundamental e impulsionado a demanda e, conseqüentemente, o crescimento das matrículas no ensino médio (Tabela 3).

**Tabela 3 - Matrícula inicial no ensino médio – Brasil – 1994/1999**

Ano	Total
1994*	4.936.211
1995*	5.374.831
1996	5.739.077
1997	6.405.057
1998	6.986.531
1999	7.769.199

Fonte: MEC/Inep/SEEC.

\* Dados estimados.

No Brasil, o gargalo da educação básica constituiu-se, historicamente, o principal obstáculo ao crescimento da demanda de vagas no ensino superior. Entretanto, políticas voltadas para o acesso e permanência nos níveis educacionais mais baixos vêm produzindo um crescimento expressivo do número de concluintes do ensino básico com reflexos no sistema de ensino superior (Tabela 4).

**Tabela 4 – Taxa de escolarização líquida – Brasil – 1994/1999**

Ano	Nível de Ensino		
	Ensino Fundamental (7 a 14 anos)	Ensino Médio (15 a 17 anos)	Ensino Superior Graduação (20 a 24 anos)
	%	%	%
1994	89,1	22,7	5,5
1995	90,0	23,5	5,8
1996	90,8	24,4	6,2
1998	95,3	30,8	6,7
1999	95,4	32,6	-

Varição 1994/1999	6,4	9,9	1,21*
-------------------	-----	-----	-------

Fonte: MEC/Inep.

\* Variação de 1994/1998.

## 2 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)

### 2.1 O que é o Pisa?

Desenvolvido conjuntamente pelos países-membros da OCDE, o Pisa é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, que visa aferir até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade.

No ano de 2000, 32 países participaram do primeiro ciclo do Pisa, a saber:

Alemanha	Irlanda
Austrália	Islândia
Áustria	Itália
Bélgica	Japão
Brasil	Letônia
Canadá	Liechtenstein
Coréia do Sul	Luxemburgo
Dinamarca	México
Espanha	Noruega
Estados Unidos	Nova Zelândia
Federação Russa	Polônia
Finlândia	Portugal
França	Reino Unido
Grécia	República Checa
Holanda	Suécia
Hungria	Suíça

Brasil, Federação Russa, Letônia e Liechtenstein participam como convidados, enquanto os demais países listados são membros da OCDE.

Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação.

O Pisa é implementado por um consórcio internacional liderado pelo *Australian Council for Educational Research* (ACER), da Austrália, que inclui *The Netherlands National Institute for Educational Measurement* (CITO), da Holanda, a *Westat* e o *Educational Testing Service* (ETS), dos Estados Unidos e o *Japanese Institute for Educational Research* (NIER), do Japão. O consórcio Pisa 2000 reuniu especialistas de 30 países, com larga experiência internacional no desenho e execução de sistemas de avaliação.

#### 2.1.1 Os objetivos do Pisa

O Pisa pretende atingir os seguintes objetivos:

a) *Avaliar conhecimentos e habilidades que são necessários em situações da vida real.* O Pisa enfatiza a eficácia externa do processo de escolarização e se propõe a examinar o desempenho alcançado pelos alunos nos três domínios avaliados (Leitura, Matemática e Ciências), abordando-os em situações que estão além do contexto escolar.

b) *Relacionar diretamente o desempenho dos alunos a temas de políticas públicas.* O Pisa foi concebido para apresentar os resultados alcançados em um número considerável de países, de maneira a lançar luz sobre questões de interesse dos governos, como, por exemplo, sobre o preparo escolar das crianças para a vida em sociedade; sobre as estruturas e práticas educacionais que maximizam as oportunidades de alunos vindos de contextos desvantajosos, ou sobre a influência da qualidade dos recursos escolares sobre os resultados alcançados pelos alunos.

c) *Permitir o monitoramento regular dos padrões de desempenho.* O Pisa está comprometido com a avaliação das áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Visa avaliar, a cada três anos, se os jovens estão sendo preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, procurando fornecer indicadores internacionais em condições de serem utilizados por responsáveis pela administração de sistemas educacionais na orientação de políticas públicas.

#### 2.1.2 Os ciclos de avaliação

O Pisa se propõe a avaliar, periodicamente, um leque amplo de conhecimentos, habilidades e competências nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. A primeira avaliação foi realizada em 2000, com ênfase na Leitura. Estão previstas novas avaliações em 2003 e

2006, quando a ênfase recairá, respectivamente, na proficiência dos alunos nas áreas de Matemática e de Ciências.

Assim, para cada ciclo de avaliação, foi previsto um domínio principal, a ser avaliado mais profundamente por meio de itens de prova. Dois terços do teste estão relacionados com a avaliação do domínio principal. Em relação aos domínios secundários, a avaliação visa apenas fornecer um perfil básico das habilidades dos alunos.

A opção do presente relatório por um olhar aprofundado e por uma reflexão abrangente sobre os resultados dos estudantes brasileiros em Leitura acompanha a ênfase dada a essa área pelo Pisa na avaliação conduzida no ano 2000.

### 2.1.3 Desenho da pesquisa

O Pisa pressupõe um modelo dinâmico de aprendizagem. Considera que novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem-sucedida em um mundo em constante transformação e que os alunos devem ser capazes de organizar e gerir o próprio aprendizado.

Na avaliação desses aspectos, o Pisa focaliza os conhecimentos e habilidades dos alunos e também seus hábitos de estudo, sua motivação e suas preferências por diferentes tipos de situação de aprendizado, por meio de testes cognitivos e de questionário que levanta informações de natureza sociodemográfica e cultural.

### 2.1.4 O que é avaliado

a) *Conhecimentos, habilidades e competências adquiridos pelos alunos.* O Pisa avalia conhecimentos e habilidades que capacitam os alunos para uma participação efetiva na sociedade. A avaliação do Pisa vai além do domínio do conjunto específico de conhecimentos incluído nas principais disciplinas escolares. Seu propósito é aferir a habilidade dos alunos para utilizar ativamente o conhecimento adquirido em situações que serão relevantes em suas vidas futuras.

b) *A proficiência em Leitura, Matemática e Ciências é avaliada separadamente.* Nas três áreas avaliadas, o termo “letramento” descreve um amplo espectro de capacidades. As áreas avaliadas são definidas nos seguintes termos: o conteúdo ou estrutura de conhecimento que os alunos precisam adquirir; os processos que devem ser utilizados e os contextos nos quais o conhecimento e as habilidades são aplicados. No Pisa, não há uma simples classificação em alunos “letrados” e “não-letrados”. Para cada área avaliada, existe uma escala contínua, em que os níveis de desempenho dos alunos e suas distribuições estão representados pelo número de pontos alcançados.

c) *O letramento em Leitura é a compreensão, o uso e a reflexão sobre textos escritos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais e participar plenamente na vida em sociedade.*

d) *O letramento em Matemática é a capacidade individual de identificar e compreender o papel da Matemática no mundo, de fazer julgamentos bem fundamentados e de se envolver com a Matemática de maneira a atender às suas necessidades atuais e futuras como um cidadão construtivo, consciente e reflexivo.*

e) *O letramento em Ciências é a capacidade de usar o conhecimento científico para identificar questões e tirar conclusões baseadas em evidências, de modo a compreender e a ajudar na tomada de decisões sobre o mundo natural e as mudanças ocasionadas pelas atividades humanas.*

f) *Aprendizagem auto-regulada.* O Pisa considera que a escola não é capaz de ensinar aos alunos tudo o que eles precisam saber na vida adulta e que eles devem continuar a aprender além da escola. Para serem bons aprendizes ao longo da vida, os alunos devem ser capazes de organizar e controlar seu próprio aprendizado, de aprender sozinhos ou em grupo, e de superar as dificuldades no processo de aprendizagem. Isso requer que tenham consciência de suas próprias opiniões, estratégias de aprendizagem e métodos. Para avaliar esses aspectos, o questionário do Pisa 2000 estimula os alunos a falarem um pouco sobre sua forma particular de aprender.

#### 2.1.5 A realização da prova

Um conjunto de questões (itens de teste) foi apresentado aos alunos na prova aplicada pelo Pisa 2000, por meio de cadernos e questionários impressos. Os alunos leram vários tipos de textos e responderam a questões sobre os mesmos. Algumas questões foram de múltipla escolha e outras exigiram que os alunos construíssem suas próprias respostas. Os testes objetivavam determinar se os alunos eram capazes de refletir e raciocinar sobre a área avaliada e não apenas se conseguiam reproduzir o conhecimento adquirido.

O desenvolvimento de itens comparáveis em vários países é uma característica importante do Pisa, que testa internacionalmente conhecimentos e habilidades úteis para a participação na sociedade moderna. No decorrer do ano de 1999, um grande número de itens foi pré-testado em todos os países participantes. Os resultados desse pré-teste foram utilizados para selecionar os itens a serem incluídos no instrumento definitivo. Foram selecionados itens considerados válidos para a realização de comparações entre alunos de diferentes países levando-se em consideração o fato de servirem como indicadores dos conhecimentos e habilidades dos estudantes. Em média, cada aluno respondeu de 55 a 65 questões em um período de duas horas.

Também foram coletadas informações sobre o contexto social e escolar. Cada aluno dispôs de cerca de 45 minutos para responder aos questionários, e cada diretor de escola, 30 minutos. Esses questionários forneceram importantes informações contextuais, que auxiliaram na interpretação e análise dos resultados.

#### 2.1.6 Os resultados

O Pisa visa produzir um conjunto abrangente de informações e análises, capazes de fornecer um perfil do desempenho dos alunos em associação com seu contexto social e educacional, e de indicar como esse desempenho evoluirá ao longo do tempo. Esses relatórios destinam-se a dirigentes e agências governamentais, que poderão fazer uso dessas informações e análises para subsidiar suas decisões políticas.

O Pisa apresenta os resultados por meio de uma série de publicações. Está prevista a divulgação de um relatório internacional, que tornará públicos os resultados gerais. Os governos dos países participantes, por sua vez, definem suas próprias estratégias de divulgação, apresentando os resultados de acordo com sua realidade e com o contexto de seus sistemas educacionais. A OCDE também publicará uma série de relatórios temáticos onde serão examinadas as implicações dos resultados obtidos para as políticas públicas. Por fim, as informações detalhadas sobre a avaliação do Pisa serão disponibilizadas a todos aqueles que tenham interesse em fazer suas próprias análises. Os resultados resumidos poderão ser encontrados no *website* <http://www.pisa.oecd.org/>.

## 2.2 O Pisa no Brasil

A implementação do Pisa no Brasil teve os seguintes objetivos:

- 1) Obter informações para situar o desempenho dos alunos brasileiros no contexto da realidade educacional, nacional e internacional.
- 2) Fomentar a discussão sobre indicadores de resultados educacionais adequados à realidade brasileira.
- 3) Participar das discussões sobre as áreas de conhecimento avaliadas pelo Pisa em fóruns internacionais de especialistas.
- 4) Promover a apropriação de conhecimentos e metodologias na área de avaliação educacional.
- 5) Disseminar as informações geradas pelo Pisa, tanto em termos de resultados quanto em termos de conceitos e metodologias, entre diversos atores do sistema educacional, governamentais e não-governamentais.

### 2.2.1 População de referência e amostra

A população de referência para o conjunto dos países participantes do Pisa é composta por jovens que freqüentam a escola, com idade entre 15 anos e 3 meses e 16 anos e 3 meses. No Brasil, a população de referência do Pisa está espalhada por um largo espectro de séries, com expressiva concentração na 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e na 1ª e 2ª séries do ensino médio. Por razões operacionais e de custo, a população de referência brasileira excluiu os estudantes das escolas rurais da Região Norte e, também, aqueles das escolas rurais com menos de 5 alunos matriculados, que representam 0,4% da população de referência. Com isso, abrangeram-se 58% da população estudantil brasileira na idade mencionada nas regiões não excluídas.

A amostra probabilística complexa, envolvendo estratificação e conglomerados, foi obtida pelo sorteio de escolas e, dentro das escolas sorteadas, pelo sorteio de alunos das idades e séries incluídas na população de referência. A amostra foi estratificada pelo critério de localização das escolas (urbana e rural). Além disso, foram usadas informações sobre a infraestrutura física das escolas, região geográfica, tipo de rede (pública ou privada) e número de alunos matriculados como variáveis de estratificação implícita. O tamanho da amostra foi definido a partir da precisão pretendida. Para o primeiro ciclo de avaliação do Pisa, a amostra brasileira incluiu 4.893 estudantes.

### **3. Os indicadores socioeducacionais no contexto do Pisa**

Os estudos de avaliação educacional partem da premissa de que a escolarização é um produto desigualmente distribuído, que responde às condições socioeconômicas e culturais e ao contexto regional. Isso pôde ser comprovado desde a publicação dos resultados de grandes pesquisas educacionais de natureza quantitativa conduzidas nos anos 60 e 70, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos. Os principais estudos da época foram o *Relatório Coleman*, como ficou conhecida a pesquisa realizada com milhares de alunos norte-americanos, o *Projeto Talent* e o *Relatório Plowden*, a partir da pesquisa conduzida na Grã-Bretanha, e o grande estudo comparativo internacional aplicado em diferentes países europeus pela IEA (*International Association for the Evaluation of Education Achievement*). Na França, o INED, órgão governamental de estudos demográficos, produziu o mais longo estudo longitudinal realizado até hoje (1962-1972) para avaliar as desigualdades de acesso aos estudos (Forquin, 1995). Estes estudos produziram evidências sólidas de que só se pode estudar resultados cognitivos de alunos levando-se em consideração a sua origem socioeconômica e cultural (Forquin, 1995).



Embora o desempenho seja medido em função do nível dos alunos, as variações entre os diferentes países em termos socioeconômicos devem ser consideradas na análise dos resultados.

### 3.1 Indicadores econômicos e sociais

Para caracterizar o desenvolvimento socioeconômico dos 32 países participantes do Pisa, foram utilizados três indicadores: o PIB *per capita* ajustado pelo poder de compra, o Índice de Desenvolvimento Humano e o índice de Gini para a distribuição de renda.

#### 3.1.1 PIB *per capita*

Trata-se do valor total da produção de bens e serviços de um país. Os dados são calculados com base no poder de compra da moeda local e são convertidos para o poder de compra do dólar americano.

#### 3.1.2 IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), calculado segundo metodologia do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), representa três características desejáveis e esperadas do processo de desenvolvimento humano: 1) a longevidade da população – expressa pela esperança de vida; 2) seu grau de conhecimento – traduzido por duas variáveis educacionais: a taxa de alfabetização de adultos e a taxa combinada de matrícula nos três níveis de ensino; e 3) sua renda ou PIB *per capita*, ajustada para refletir a paridade do poder de compra entre países. O índice situa-se entre os valores 0 (zero) e 1 (um). Segundo a classificação internacional utilizada, os países são agrupados em três categorias: países de alto desenvolvimento humano, quando o índice for superior a 0,800; países com grau médio de desenvolvimento humano, para valores de 0,500 a 0,800; e os países com baixo grau de desenvolvimento humano, quando o IDH for inferior a 0,500.

#### 3.1.3 Índice de Gini

O *índice de Gini* mede a desigualdade na distribuição de renda. Apresenta valores no intervalo 0 (perfeita igualdade) a 100 (máxima desigualdade), quando então é interpretado como se toda a renda fosse apropriada por uma única pessoa.

A Tabela 5 apresenta o IDH de cinco países selecionados para serem contrastados com o Brasil, com seus respectivos índices separados pelo grau de desenvolvimento humano.

**Tabela 5 – Índice de desenvolvimento humano**

<b>Países com desenvolvimento humano alto</b>	
Estados Unidos	0,929
Espanha	0,899
Coréia do Sul	0,854
Argentina	0,837
<b>Países com desenvolvimento humano médio</b>	
México	0,784
Brasil	0,747

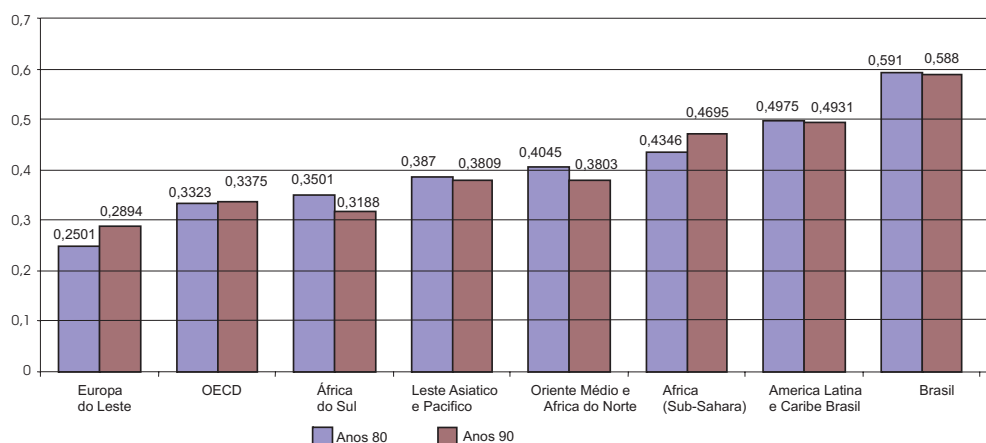
Fonte: PNUD. Relatório de desenvolvimento humano 2000.

O Brasil apresenta o IDH mais baixo dentre os países selecionados (0,747), seguido de perto México.

Em 1970, o Brasil passou por um período de intenso crescimento econômico, mas a desigualdade aumentou em relação à década anterior. Desde então o índice de Gini tem permanecido em níveis elevados, em torno de 0,60.

A desigualdade na distribuição de renda se aprofundou ao longo da década de 80 por causa da hiperinflação, e o índice de Gini manteve comportamento tipicamente ascendente de 1987 (0,61) a 1989 (0,65), acusando queda para 1990 (0,62). Contudo, a redução da desigualdade em 1990 não foi resultado da melhoria de renda para a população mais pobre, mas consequência direta da perda real dos ganhos dos mais ricos neste ano. Em 1992, há uma queda na desigualdade que se estabiliza em 1994 a partir do Plano Real. Apesar disso, em 1996, o coeficiente de Gini só conseguiu atingir um nível semelhante ao do começo da década anterior (0,58), mostrando-se ainda alto para os padrões internacionais.

Entre 1980 e 1990, o Brasil apresentou um índice de Gini médio igual a 0,59, o que o torna uma das sociedades com maior desigualdade na distribuição de renda. Durante o mesmo período, a média latino-americana ficou entre 0,49 e 0,50 e nos países desenvolvidos da OCDE o coeficiente médio não ultrapassou 0,34 (Gráfico 1).



### Gráfico 1: Desigualdade dos anos 80 e 90 medida pelo Coeficiente de Gini

Fonte: Ferreira, 2000.

A Tabela 6 apresenta o valor dos três índices escolhidos para os países participantes do Pisa.

**Tabela 6 – Países participantes do Pisa 2000: indicadores econômicos e sociais**

Países	PIB <i>per capita</i> em US\$	IDH	Gini
Luxemburgo	42769	0.908	-
Estados Unidos	31872	0.929	40.8
Noruega	28433	0.934	25.8
Islândia	27835	0.927	-
Suíça	27171	0.915	33.1
Canadá	26251	0.935	31.5
Irlanda	25918	0.907	35.9
Dinamarca	25869	0.911	24.7
Bélgica	25443	0.925	25.0
Áustria	25089	0.908	23.1
Japão	24898	0.924	24.9
Austrália	24574	0.929	35.2
Holanda	24215	0.925	32.6
Alemanha	23742	0.911	30.0
Finlândia	23096	0.917	25.6
França	22897	0.917	32.7
Suécia	22636	0.926	25.0
Itália	22172	0.903	27.3
Reino Unido	22093	0.918	36.1
Nova Zelândia	19104	0.903	43.9
Espanha	18079	0.899	32.5
Portugal	16064	0.864	35.6
Coréia do Sul	15712	0.854	31.6
Grécia	15414	0.875	32.7
República Checa	13018	0.843	25.4
Hungria	11430	0.817	30.8
Polônia	8450	0.814	32.9
México	8296	0.784	53.7
Federação Russa	7473	0.771	48.7
Brasil	7037	0.747	60.0
Letônia	6264	0.771	32.4
Liechtenstein	-	-	-

Fonte: Base de dados Pisa, disponível na internet <http://www.pisa.oecd.org/>.

Por meio das informações apresentadas na Tabela 6, pode-se observar que entre os países participantes do Pisa o Brasil possui os índices mais baixos de desenvolvimento humano e de distribuição de renda, com ordens de grandeza semelhantes às da Federação Russa, Letônia, México e Polônia.

### 3.2 Indicadores educacionais

As disparidades econômicas são reforçadas e reproduzidas através do tempo, em parte, devido ao acesso desigual à educação básica. Assim sendo, apresentamos nesta seção uma comparação entre os índices de analfabetismo e de pessoas com mais de 24 anos com diploma de curso superior, para caracterizar que na dimensão educacional a situação brasileira também se compara desfavoravelmente com as dos outros países participantes do Pisa.

#### 3.2.1 Analfabetismo

Por convenção, considera-se analfabeta a pessoa que declara não saber ler e escrever um bilhete simples. A Tabela 7 mostra a evolução das taxas de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais em vários países participantes do Pisa 2000. Observa-se que, apesar da redução da taxa, ainda é possível encontrar um contingente expressivo de analfabetos entre os brasileiros. Países da América Latina considerados no mesmo grupo de nível econômico do Brasil apresentam taxas de analfabetismo bem mais baixas, como, por exemplo, México (8,9%), Chile (4,4%) e Argentina (3,3%).

**Tabela 7 – Evolução das taxas de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos e mais**

Países	1970	1980	1990	1999
Argentina	7	5,6	4,3	3,3
Brasil	31,8	24,5	19,1	15,1
Chile	11,8	8,4	5,9	4,4
Coréia do Sul	13,2	7,1	4,1	2,4
Espanha	8,5	5,7	3,7	2,4
México	25,1	17,8	12,2	8,9

Fonte: Indicadores do Banco Mundial 2001.

### 3.2.2 População com curso superior

Quando se compara o percentual da população brasileira de 24 anos ou mais com curso superior com o que se verifica em outros países, percebe-se que as nações que incorporaram as crianças e jovens ao ensino fundamental e médio estão enfrentando o desafio da universalização do ensino superior. A Tabela 8 mostra que, dentre os países selecionados, o único que se assemelha ao Brasil em relação ao percentual de egressos do ensino superior é a Argentina.

**Tabela 8 – Percentual da população de 24 anos e mais com curso superior – 1999**

Países	%
Argentina <sup>1, 2</sup>	8
Brasil <sup>1, 3</sup>	9
Chile <sup>1, 2</sup>	17
Coréia do Sul <sup>1</sup>	27
Espanha	30
Estados Unidos <sup>1</sup>	33
México	11

Fonte: OECD. *Education at a Glance*. 2001.

<sup>1</sup> Taxa bruta de graduação; percentual de graduados em relação à população total com idade de se graduar.

<sup>2</sup> Ano de referência: 1998.

<sup>3</sup> Ano de referência: 1997.

Esses dados ajudam a situar o Brasil no conjunto de países de diferentes graus de desenvolvimento particularmente em relação às oportunidades de aprendizagem ao término do ensino fundamental.

## 4 O conceito de Leitura utilizado no Pisa

O Pisa procura verificar a operacionalização de esquemas cognitivos de leitura, pré-requisito básico para que os aprendizes possam continuar seus estudos de forma autônoma. A partir dessa premissa, o Pisa avalia a capacidade de jovens para usar seus conhecimentos e habilidades para enfrentar os desafios da vida em sociedade, tendo em vista um modelo dinâmico de aprendizagem para um mundo em transformação (Pisa-2000).

O Pisa descreve, em uma matriz de referência, conhecimentos associados a habilidades que procuram contemplar os produtos de processos desenvolvidos durante a escolarização e os transpõe em escalas e níveis de leitura, que representam “níveis de alfabetismo em leitura” ou “níveis de letramento”.

Apesar de os conhecimentos e as habilidades de leitura indicados na matriz não serem apenas produtos da escolarização, eles devem estar contidos em uma proposta de desenvolvimento sistemático do processo de ensino/aprendizagem da leitura em situação escolar.

### 4.1 Descrição das escalas e subescalas

No Pisa, a proficiência em Leitura é definida como uso e compreensão de textos escritos e como reflexão sobre os mesmos, com vistas a alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais visando à participação plena na vida em sociedade.

Para responder às provas de Leitura, os alunos devem ser capazes de executar uma ampla gama de tarefas utilizando diferentes tipos de texto, que não se restringem a trechos de livros conhecidos e textos contínuos, mas abrangem listas, formulários, gráficos e diagramas. As tarefas propostas englobam desde a identificação de informações específicas até a capacidade de compreender e interpretar corretamente os textos apresentados, o que inclui a reflexão sobre o seu conteúdo e sobre suas características.

Assim, os conhecimentos e habilidades em leitura demandados pelas provas do Pisa requerem que os participantes estabeleçam relações diferenciadas com o texto escrito, abrangendo processos de identificação de informações específicas, de compreensão, de interpretação e de reflexão.

O Pisa elabora provas que representam atividades de leitura que são freqüentemente realizadas dentro e fora da escola.

**Excluído:** 3.3 Antecedentes da participação do Brasil em avaliações internacionais¶

A participação atual do Brasil no PISA representa mais um passo no movimento de aproximação das experiências internacionais de avaliação desenvolvidas desde os anos 70.¶

Pela sua abrangência e especificidade, destacam-se dois projetos, que envolveram vários países da América Latina, entre eles o Brasil, na investigação e avaliação de diversos aspectos educacionais. Trata-se do projeto coordenado pelo ECIEL (Estudos Conjuntos para a Integração Econômica da América Latina) nos anos 70 e do que foi conduzido pela UNESCO/OREALC (Escritório Regional para a América Latina e o Caribe) na década de 90.¶ Embora essas pesquisas constituam consideráveis esforços de avaliação educacional, não é possível a comparação entre elas e o PISA. Muitos fatores afetam a comparabilidade dos dados: as pesquisas ECIEL e OREALC responderam a objetivos diferentes, os desenhos das amostras, os instrumentos, as práticas e as definições estatísticas variaram muito entre os dois levantamentos. Por essas razões, as descrições sumárias das pesquisas conduzidas pelo ECIEL e pela OREALC apresentadas nas próximas seções devem ser interpretadas apenas como antecedentes do PISA e como indicações de tendências.¶

¶  
3.3.1 Estudos Conjuntos do Projeto Educação e Desenvolvimento Econômico do Programa ECIEL¶  
O Projeto de Educação do Programa ECIEL coordenou uma ampla pesquisa sobre educação e desenvolvimento econômico. Entre 1975 e 1977, 11 instituições de pesquisa em dez países da América Latina se envolveram na produção de uma variedade de informações sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e de rendimento escolar e sobre os custos e financiamento da educação.¶

À exceção de Costa Rica, os nove países participantes que apresentaram seus trabalhos finais foram: Argentina; Bolívia; Brasil; Chile; Colômbia; Equador; México; Paraguai e Peru.¶

Em cada país, as amostras... [1]



Os resultados das provas são apresentados em uma escala geral de Leitura e em três subescalas, relativas aos três domínios avaliados (identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão), desdobradas em cinco níveis de proficiência cada uma delas.

A escala geral de Leitura representa uma escala síntese dos conhecimentos e habilidades que compõem as três subescalas, distribuídos em cinco níveis de proficiência:

- ◆ Nível 1: localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, relacionar a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas;
- ◆ Nível 2: inferir informações em um texto, reconhecer a idéia principal de um texto, compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal;
- ◆ Nível 3: localizar e reconhecer relações entre informações de um texto, integrar e ordenar várias partes de um texto para identificar a idéia principal, compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relações, comparações, explicações ou avaliações sobre um texto;
- ◆ Nível 4: localizar e organizar informações relacionadas em um texto, interpretar os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo, utilizar o conhecimento para formular hipóteses ou para avaliar um texto;
- ◆ Nível 5: organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto, avaliar criticamente um texto, demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar.

As habilidades associadas a cada um dos níveis acima descritos são detalhadas no Quadro 1, que apresenta as subescalas relacionadas com as dimensões de identificação e recuperação da informação, interpretação e reflexão. No Pisa, cada aluno tem um escore na escala geral de leitura e um escore para cada uma das subescalas. Para estabelecer o escore na escala geral de leitura, são consideradas todas as questões aplicadas a cada estudante. Já nas subescalas, considera-se apenas o subconjunto de questões relativas a cada uma das dimensões a que cada subescala está associada.

**Quadro 1 - Subescalas de Leitura**

<b>Nível</b>	<b>Identificação e recuperação de informação</b>	<b>Interpretação</b>	<b>Reflexão</b>
1	Localizar uma ou mais partes independentes de informação explicitamente apresentada. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.	Reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em textos sobre tópicos familiares. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.	Fazer conexão simples entre informações no texto e conhecimentos simples do cotidiano. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.
2	Localizar uma ou mais partes de informação, podendo ser necessário o uso de inferência e a consideração de diversas condições.	Reconhecer a idéia central de um texto, entendendo relações e construindo significados no contexto de partes limitadas do texto quando a informação não está proeminente e o leitor precisa fazer inferências básicas. Efetuar comparação ou contraste a partir de uma característica apresentada no texto.	Fazer comparações ou diversas conexões entre o texto e conhecimentos externos derivados da experiência ou atitudes pessoais.
3	Localizar e em alguns casos reconhecer a relação entre diversas partes de informação que contemplem múltiplas condições. Lidar com informações concorrentes ou com outros obstáculos, tais como idéia oposta às expectativas ou expressões que contenham duplas negativas.	Integrar diversas partes de um texto de modo a identificar uma idéia central, entender uma relação ou construir o significado de uma palavra ou expressão. Comparar, contrastar ou categorizar a partir de diversas características. Lidar com informações concorrentes ou outros obstáculos textuais.	Fazer conexões, comparações, dar explicações, ou avaliar característica presente em um texto. Demonstrar entendimento acurado do texto em relação a conhecimentos familiares ou considerar conhecimento menos familiar para estabelecer relacionamento com o texto em um sentido mais amplo.
4	Localizar e organizar diversas partes relacionadas de informação.	Interpretar o significado de nuances de linguagem em parte do texto a partir de considerações sobre o texto completo. Entender e aplicar categorias em contextos não familiares. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.	Usar conhecimento formalizado ou público para fazer hipótese ou avaliar criticamente um texto. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.
5	Localizar e organizar diversas partes	Demonstrar	Avaliar criticamente ou

	<p>profundamente relacionadas de informação, inferindo quais informações no texto são relevantes. Lidar com conceitos contra-intuitivos.</p>	<p>entendimento completo e detalhado de textos cujos conteúdos ou forma sejam não familiares. Lidar com conceitos contra-intuitivos.</p>	<p>construir hipóteses a partir de conhecimento especializado. Lidar com conceitos contra-intuitivos.</p>
--	--	--	---

## 4.2 Interpretação das escalas e exemplos de itens avaliados

O teste de Leitura do Pisa esteve constituído por diferentes tipos de itens, tais como itens de múltipla escolha, itens de resposta construída curta e itens que exigem respostas mais extensas. Para efeitos de exemplificação serão analisadas algumas das questões das provas de Leitura do Pisa 2000. O critério de escolha procurou associar escala de leitura e nível de leitura.

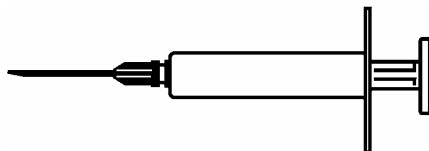
### UNIDADE 1: *Gripe*

A unidade 1 é introduzida por um texto contínuo, reproduzido abaixo:

#### **PROGRAMA ACOL de vacinação VOLUNTÁRIA CONTRA A GRIPE**

Como você certamente sabe, a gripe pode atacar rápida e amplamente durante o inverno. Suas vítimas podem ficar doentes durante semanas.

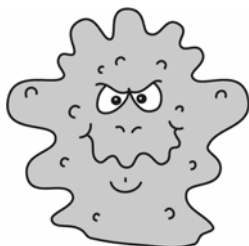
A melhor forma de lutar contra o vírus é manter o corpo em forma e saudável. Exercícios diários e uma dieta que inclua muitas frutas e legumes são altamente recomendáveis para ajudar o sistema imunológico a combater a invasão desse vírus.



A ACOL decidiu oferecer a seus funcionários a oportunidade de se vacinar contra a gripe como meio adicional de prevenir que esse vírus insidioso se espalhe entre nós. A pedido da ACOL, uma enfermeira virá administrar a vacina na empresa durante um período de meio expediente em horário de trabalho, na semana de 17 de maio. Este programa é gratuito e disponível a todos os funcionários.

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

De acordo com os médicos, a imunização não provoca a gripe. Entretanto, pode causar alguns efeitos colaterais como fadiga, febre baixa e sensibilidade no braço.



### **QUEM DEVE SER VACINADO?**

Qualquer pessoa que tenha interesse em se proteger do vírus.

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

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

### **QUEM NÃO DEVE SER VACINADO?**

Pessoas alérgicas a ovos, as que sofrem de alguma doença febril aguda e mulheres grávidas.

Verifique com seu médico se você está tomando algum medicamento ou se teve alguma reação anterior a uma injeção contra gripe.



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

Para obter mais informações, favor contatar Áurea Ramos no ramal 5577.

*Cuide da*  
Sua Saúde

O texto, escrito em linguagem adequada ao gênero “panfleto informativo”, procura estabelecer uma relação direta com o interlocutor/leitor (“Como você certamente sabe...”), a quem pretende convencer sobre os benefícios da vacina antigripe. A linguagem utilizada apresenta características sintáticas e vocabulares próprias da modalidade escrita da língua, mas o grau de formalidade é relativamente baixo e adequado às situações e contextos sociais em que costumam circular textos característicos desse gênero. Imagina-se que adolescentes de 15 anos já tenham entrado em contato com material de divulgação/informação desse tipo em alguma situação de interação social.

A partir desse texto, foram elaborados os cinco itens que serão apresentados e comentados a seguir:

*Áurea Ramos, diretora do Departamento de Pessoal de uma companhia chamada ACOL, preparou o formulário informativo apresentado nas páginas anteriores para a equipe desta empresa. Consulte o informativo para responder às questões que se seguem.*

**Questão 1: GRIPE**

*R077Q02*

Qual das afirmativas abaixo descreve uma característica do programa de vacinação contra gripe da ACOL?

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

*Análise da questão*

**Subescala:** identificação/recuperação de informação no texto.

**Nível de proficiência:** 2

**Objetivo da questão:** recuperar informação (percorrer o texto para localizar uma informação fornecida explicitamente).

**Tipo de questão:** múltipla escolha.

O aluno deveria escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa B: “As vacinações serão realizadas durante o horário de trabalho”, que corresponde à descrição de uma característica do programa de vacinação contra gripe da ACOL.

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Alternativa A: 10,95%

Alternativa B (correta): 53,62%

Alternativa C: 4,10%

Alternativa D: 27,24%

Não respondeu: 2,57%

**Comentários** – A identificação da alternativa correta exigia apenas uma leitura atenta do texto, o que serviria não só para recuperar a informação solicitada, como para eliminar as três alternativas incorretas. O que chama a atenção, na verdade, com relação aos dados de desempenho na questão, é o percentual relativamente alto de escolha da alternativa D por parte dos alunos (27,24%). O que isso parece indicar – mais do que alguma dificuldade de leitura e interpretação deste texto, que não oferece problemas particulares – é que a maioria dos alunos que optaram pela alternativa D sequer leu o texto, tendo escolhido, entre as alternativas apresentadas, aquela que parecia corresponder, de alguma maneira, a uma interpretação de senso comum, segundo a qual médicos aplicam vacinas. Outra hipótese, que não se pode descartar, é a de que muitos alunos não entendem a expressão “administrar a vacina” como tendo o mesmo sentido de “aplicar a vacina”. Cabe observar, ainda, que é baixo o percentual de alunos que não responderam à questão.

**Questão 2: GRIPE**

R077Q03- 0 1 2 9

Podemos falar sobre o **conteúdo** de um texto (do que ele fala).

Podemos falar do **estilo** de um texto (o modo como é apresentado).

Áurea queria que o **estilo** desse informativo fosse amigável e incentivador.

Você acha que ela conseguiu?

Justifique sua resposta referindo-se a detalhes específicos da apresentação desse informativo, do estilo do texto, das ilustrações e outros elementos gráficos que ele contém.

.....

.....

.....

*Análise da questão*

**Subescala:** reflexão.

**Nível de proficiência:** 3

**Objetivo da questão:** refletir sobre a forma de um texto (identificar os elementos relacionando estilo e propósito de um texto).

**Tipo de questão:** resposta aberta.

O aluno deveria responder afirmativamente ou não à pergunta feita sobre a relação entre estilo e objetivo do texto, justificando sua resposta com elementos retirados do próprio texto.

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Crédito completo: 12,27% (pontuação por acerto total)

Crédito parcial: 12,75% (pontuação por acerto parcial)

Nenhum crédito: 27,90%

Não respondeu: 47,08%

**Comentários** – Há vários aspectos a comentar com relação ao desempenho nesta questão. Em primeiro lugar, observe-se que a tarefa exigia a compreensão do que se entende por **estilo** de um texto, no sentido que se procura definir no próprio enunciado do item. Sem a compreensão da noção de **estilo**, tornava-se difícil realizar a necessária análise da relação entre estilo e objetivos do texto e, conseqüentemente, proceder à avaliação solicitada. É bom lembrar que essa noção não costuma ser trabalhada nas escolas brasileiras, em particular com relação aos gêneros textuais, que apresentam estilos próprios. Note-se que apenas 12,27% dos alunos tiveram crédito completo no item. Quanto aos que obtiveram crédito parcial (12,75%), verifica-se que ofereceram respostas que vinculam o **conteúdo** do texto aos seus objetivos, perdendo completamente, portanto, a questão central do item, que é a da relação entre estilo e objetivos do texto. Dessas observações, talvez se possa concluir que: a definição de estilo dada entre parênteses, no enunciado do item, é inadequada/insuficiente para a efetiva compreensão do conceito; ou que, mais uma vez, o modo como os alunos lêem os textos e deles extraem informações básicas para uma reflexão posterior deixa muito a desejar. Corroboram essas observações o significativo percentual de alunos que não receberam crédito algum no item: 27,90%. Há, no entanto, um dado que chama particularmente a atenção com relação ao desempenho neste item: o alto percentual de alunos que não responderam à questão (47,08%). Esse percentual é bem mais alto do que o que se verifica nos demais itens referentes a essa mesma unidade, incluindo-se a outra questão de resposta aberta (Questão 4 – Gripe). De fato, para Questão 2 – Gripe, tem-se 2,57%; para Questão 3 – Gripe, 4,97%; para Questão 4 – Gripe, 17,29%; e para Questão 5 – Gripe, 6,13%. Uma hipótese que se poderia levantar, aqui, para explicar o alto percentual de respostas em branco, diz respeito à tradução proposta para “Fiona wanted the **style** of this information sheet to be **friendly and encouraging**”: “Áurea queria que o **estilo** desse informativo fosse **amigável e incentivador**”. Não é comum fazer-se referência a um “estilo amigável”, em português. Na verdade, embora não se possa afirmar que a tradução seja completamente inadequada, tem-se a sensação de que, neste contexto, é mais natural o uso desse termo em inglês do que em português, onde “amigável”, no sentido aqui pretendido, tem entrado como uma tradução direta do inglês apenas no contexto da informática (já se ouve dizer, com certa freqüência, que determinado programa é amigável). Talvez a solução melhor, aqui, seria parafrasear o enunciado em inglês, de maneira a garantir o sentido esperado, em vez de propor uma tradução termo-a-termo. Também não é evidente que “**encouraging**” devesse ser traduzido como “**incentivador**” e não como “**encorajador**”. Seja como for, o que se pretende com essa observação é lembrar que uma tradução eventualmente inadequada pode explicar, em alguns casos, alguns aspectos relacionados com o desempenho dos alunos (neste caso específico, o alto percentual de opções por não dar uma resposta à questão).

**Questão 3: GRIPE**

*R077Q04*

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

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

*Análise da questão*

**Subescala:** interpretação



**Nível de proficiência:** 3

**Objetivo da questão:** desenvolver uma interpretação (integrar diversas partes de um texto).

**Tipo de questão:** múltipla escolha

O aluno deveria escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa B: “Uma boa idéia, mas não substitui o exercício físico e uma dieta saudável”.

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Alternativa A: 11,20%

Alternativa B (correta): 37,68%

Alternativa C: 24,05%

Alternativa D: 21,52%

Não respondeu: 4,97%

**Comentários** – Sobre o desempenho neste item, o que merece comentário, mais uma vez, é a distribuição mais ou menos homogênea das opções por duas das alternativas erradas (C e D) e um percentual não desprezível de opções pelo item A. Isso parece indicar, mais uma vez, que, excetuando-se os alunos que efetivamente foram buscar **no texto** os elementos para a escolha da alternativa correta (37,68%) – e o enunciado remetia explicitamente para o texto (“Este informativo sugere que...”)! – a maioria parece ter tentado resolver a questão sem apoio do texto, avaliando apenas as afirmações feitas nos itens A, C e D. De fato, cada uma dessas alternativas pode parecer atraente para os alunos: no item A, afirma-se que tomar a vacina é “arriscado” (o que, em certo sentido, não deixa de ser verdadeiro, embora não seja o que sugere e prioriza o informativo); no item C, afirma-se que a vacina é “menos incômoda” do que exercício e dieta saudável (e, para muitos adolescentes, aquilo que se costuma considerar uma dieta saudável não corresponde às suas opções alimentares preferenciais...); e, no item D, afirma-se que a prática do exercício físico e a adoção de uma dieta saudável tornam completamente dispensável a vacina (o que é também uma afirmação tentadora para quem não leu, ou não compreendeu o que diz o texto). De qualquer forma, é necessário insistir no que realmente importa, no contexto dessas observações: o texto no qual se baseia este item não oferece dificuldades particulares em termos de leitura e interpretação, o que reforça o que se vem afirmando: a maneira como se desenvolvem atividades de leitura nas escolas brasileiras está longe de promover nos alunos a competência em leitura exigida pelas sociedades letradas para o verdadeiro exercício da cidadania.

**Questão 4: GRIPE**

R077Q05- 0 1 2 9

Parte do informativo diz:

**QUEM DEVE SER VACINADO?**

Qualquer pessoa que tenha interesse em se proteger do vírus.

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

Você concorda que esta frase é confusa e deve ser eliminada do informativo?

**Explique sua resposta .....**

.....

.....

.....

.....

.....

*Análise da questão*

**Subescala:** reflexão

**Nível de proficiência:** 4

**Objetivo da questão:** refletir sobre o conteúdo de um texto (avaliar a pertinência de uma seção do texto em relação ao seu significado e propósito gerais).

**Tipo de questão:** resposta aberta.

O aluno deveria concordar ou não com determinada avaliação acerca da pertinência de um dos enunciados constantes do texto, explicando sua resposta.

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Crédito completo: 20,31% (pontuação por acerto completo)

Crédito parcial: 16,02% (pontuação por acerto parcial)

Nenhum crédito: 46,39%

Não respondeu: 17,29%

**Comentários:** Esta é a questão de nível mais alto (4) na escala de reflexão, dentre os itens associados ao texto da unidade. Na análise do desempenho chama a atenção, particularmente, o alto percentual de alunos que não recebeu nenhum crédito pela resposta dada. Diferentemente do que se observou na análise da outra questão de resposta aberta (Questão 2 – Gripe), em que houve um alto percentual de alunos que optaram por não responder ao que se solicitava (47,08%), o problema aqui parece ter sido outro: 46,39% dos alunos responderam de forma considerada totalmente inadequada à pergunta feita: “Você concorda que esta frase é confusa e deve ser eliminada do informativo?”. Reportando-nos ao enunciado em inglês (“do you agree that these words are misleading and should have been left out”), observa-se, mais uma vez, que o termo **confuso**, empregado na tradução, de fato não mantém a necessária correspondência semântica com o termo em inglês, **misleading** (que é mais informativo do que **confuso**, no sentido de indicar que algo pode confundir por literal ou metaforicamente “desviar da rota”, “levar alguém a tomar um rumo equivocado”). Em suma, o que se está aqui querendo apontar é que talvez o enunciado em inglês forneça mais pistas para os alunos trabalharem, no texto, com o que a questão avalia: a capacidade de percepção de uma contradição potencial, no nível semântico, entre “deve ser vacinada **qualquer pessoa** que tenha interesse em se proteger do vírus” e “há pessoas que não devem ser vacinadas”. Os alunos poderiam também ter percebido, para receber crédito completo na questão, que a aparente contradição existente no nível semântico pode ser resolvida pragmaticamente. De fato, do conjunto de exemplos de respostas que receberam crédito total, consta a seguinte: “Não, porque só é preciso ler mais umas duas linhas para dar-se conta de que algumas pessoas não devem tomar a vacina e, **no geral** [grifo nosso], ela quer que as pessoas tomem”. Independentemente de eventuais problemas relacionados com a tradução, deve-se considerar que a questão apresentava efetivamente maior dificuldade, pois a resposta adequada implicava o reconhecimento de contradição potencial no nível semântico. As tarefas nesse nível, recordemo-nos, “requerem que os leitores avaliem criticamente um texto, ou hipóteses a respeito de informação no texto, usando conhecimento formal ou público”. Mais uma vez, nossa escola está ainda longe de promover atividades adequadas de leitura que, baseadas em diferentes gêneros textuais, permitam o desenvolvimento nos alunos dessa competência. Anote-se ainda que, embora o percentual de alunos que deixaram sem resposta essa questão seja bem menor (17,29%) do que o observado na outra questão de resposta aberta (47,08% na Questão 2 – Gripe), ainda assim é um percentual não desprezível, o que pode indicar que a dificuldade do item desencorajou a muitos, talvez por não entenderem bem o que deveria ser priorizado no encaminhamento da resposta.

**Questão 5: GRIPE**

R077Q06

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

- A Estevão, da loja, que não quer tomar a vacina porque prefere contar com sua imunidade natural.
- B Júlia, da seção de vendas, que quer saber se a vacina é obrigatória.
- C Alice, da seção de correspondência, que gostaria de tomar a vacina neste inverno, mas está para dar à luz em dois meses.
- D Miguel, da contabilidade, que gostaria de tomar a vacina, mas estará de licença na semana de 17 de maio.

*Análise da questão***Subescala:** interpretação**Nível de proficiência:** 3**Objetivo da questão:** refletir sobre o conteúdo (aplicar um conjunto de critérios presentes em um texto a situações semelhantes).**Tipo de questão:** múltipla escolha.

O aluno deveria escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa D: "Miguel, da contabilidade, gostaria de tomar a vacina, mas estará de licença na semana de 17 de maio".

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Alternativa A: 16,32%

Alternativa B: 15,33%

Alternativa C: 30,76%

Alternativa D (correta): 27,79%

Não respondeu: 6,13%

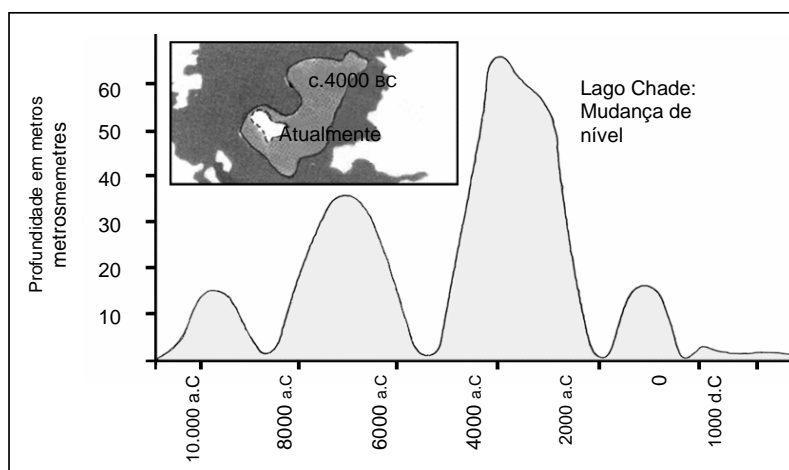
**Comentários:** Com relação ao desempenho neste item, o que merece algum comentário é a distribuição homogênea de opções entre as alternativas A e B, e uma marcante preferência pela alternativa C, que suplanta em alguns pontos percentuais a opção pela alternativa correta, D. Reportando-nos ao texto, vemos que ali se diz que deverão entrar em contato com a responsável pelo programa de vacinação os que desejam vacinar-se mas estarão impedidos de comparecer no período estipulado, o que, nas alternativas oferecidas, é o caso de Miguel, apenas. Talvez se possa mais uma vez levantar a hipótese de que os que optaram pelas três alternativas incorretas ou não leram o texto, ou a ele não voltaram, após a leitura da questão e das alternativas, para fazerem a correta interpretação exigida para a escolha da alternativa correta. No caso da alternativa D, o que certamente funcionou como distrator foi a menção à gravidez de Alice, que provavelmente fez com que 30,76% dos alunos priorizassem outra informação dada no texto (mas não pertinente para o que se pergunta no item): a de que mulheres grávidas não devem tomar a vacina.

## UNIDADE 2: O Lago Chade

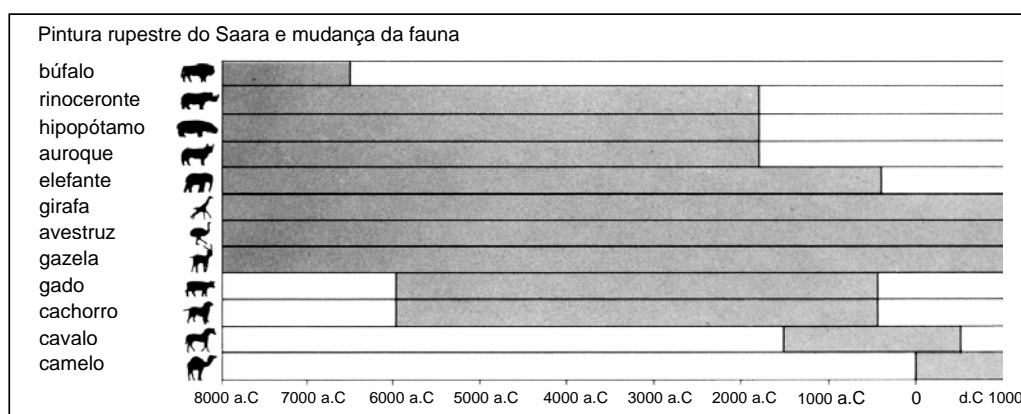
A unidade 2 é introduzida por um texto não contínuo, reproduzido abaixo:

### LAGO CHADE

A Figura 1 mostra as mudanças de nível do Lago Chade, na região do Saara, no norte da África. O Lago Chade desapareceu completamente por volta de 20.000 a.C., durante o último Período Glacial. Por volta de 11.000 a.C., o lago reapareceu. Hoje, seu nível é quase o mesmo que era em 1.000 d.C.



A Figura 2 mostra a pintura rupestre do Saara (desenhos e pinturas pré-históricas encontradas nas paredes das cavernas) e a evolução da fauna.



Source: Past Worlds: The Times Atlas of Archaeology, Times Books Limited 1988

O texto trata das mudanças de nível no Lago Chade, no Saara, e da evolução da fauna, que pode ser verificada por meio da análise de pinturas rupestres. São dois gráficos em

formatos diferentes, cada um deles precedido de um parágrafo explicativo do conteúdo do gráfico. A linguagem utilizada é simples e a única palavra que poderia causar alguma dificuldade para os alunos – *rupestre* – foi definida entre parênteses. O leitor deveria, além de ser capaz de interpretar os gráficos, relacionar os dados inferidos a partir deles com as informações do texto verbal que introduz cada uma das figuras.

A partir desse texto, foram elaborados os cinco itens que serão apresentados e comentados a seguir:

*Use as informações sobre o Lago Chade da página anterior para responder às questões abaixo.*

**Questão 1 : O LAGO CHADE**

**R040Q02**

Qual é a profundidade do Lago Chade hoje?

- A Cerca de dois metros.
- B Cerca de quinze metros.
- C Cerca de cinquenta metros.
- D Ele desapareceu completamente.
- E Essa informação não foi fornecida.

*Análise da Questão*

**Subescala:** identificação/localização de informação no texto.

**Nível de Proficiência:** 2

**Objetivo da questão:** desenvolver uma interpretação: integrar informações do texto e do gráfico

**Tipo de Questão:** múltipla escolha. O aluno deveria optar pela alternativa A: "Cerca de dois metros", que corresponde à profundidade atual do Lago Chade.

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Alternativa A (correta): 25,27%

Alternativa B: 7,70%

Alternativa C: 14,20%

Alternativa D: 15,64%

Alternativa E: 29,96%

Não respondeu: 6,86%

**Comentários** – Para resolver essa questão, os alunos precisam ser capazes de interpretar gráficos. Eles devem compreender o texto verbal que introduz os gráficos e relacioná-lo aos dados dos gráficos a fim de compreender o texto como um todo, unindo assim informações verbais e não-verbais.

Essa questão está classificada no nível 2 (crédito completo) da escala de identificação/localização de informações no texto (recuperar informações que podem ser inferidas em um texto). O número de acerto dos alunos nessa questão foi de 25%, resultado que se mostra em consonância com os resultados de exames nacionais em que se costuma verificar a dificuldade dos alunos de interpretar elementos não-verbais. Esses resultados do Pisa, portanto, estão de acordo com o que normalmente se comprova em outras avaliações, como o Saeb, por exemplo, indicando que a habilidade de ler textos não-verbais e de integrar informações do texto e do material gráfico precisa ser mais trabalhada nas escolas.

Os alunos foram seduzidos por uma outra resposta "essa informação não foi fornecida", o que revela que eles, ao não encontrarem a resposta explicitamente marcada no texto, optaram por essa alternativa, o que revela que eles tiveram dificuldade de usar os dados disponíveis no gráfico e no texto e inferir a resposta.

**Questão 2A:** O LAGO CHADE

*R040Q03A- 0 1 9*

Por volta de que ano começa o gráfico apresentado na Figura 1 ?

.....

#### *Análise da Questão*

**Subescala:** identificação/recuperação de informação no texto.

**Nível de Proficiência:** 3

**Objetivo da questão:** Recuperar informação

**Tipo de Questão:** aberta, em que a resposta do aluno deveria ser 11.000 a.C. (ou uma aproximação entre 10.500 e 12.000)

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Crédito completo: 12,39%

Nenhum crédito: 61,09%

Não respondeu: 26,52%

**Comentários** – Nessa questão, espera-se que os alunos identifiquem uma informação não apresentada explicitamente no texto, mas indicada por ele. Localiza-se no nível 3 da escala de identificação/recuperação de informações no texto (recuperar e reconhecer as relações entre várias informações presentes no texto). Se considerarmos que essa é uma questão de recuperação de informação, habilidade muito corriqueira nas atividades escolares, poderíamos dizer que o desempenho dos alunos

deveria ter sido melhor. No entanto, alguns fatores do item justificam o baixo índice de respostas corretas (12%), entre eles podemos citar: o fato de o texto a ser consultado ser um gráfico e a tarefa exigir uma percepção matemática do eixo X, a necessidade de lidar com imagens num gênero textual – gráfico – com o qual os alunos não costumam demonstrar familiaridade (como normalmente se constata em avaliações nacionais, como o Saeb, por exemplo), e o fato de a informação ter de ser inferida a partir de outros dados explícitos no gráfico. Esses fatores juntos parecem ter dificultado a tarefa para os alunos brasileiros, mas serve de indício de que esse gênero textual não está sendo satisfatoriamente trabalhado nas escolas. Por ser o gráfico um texto presente em muitos documentos da sociedade contemporânea, os resultados desse item indicam a necessidade de a escola, em todas as disciplinas, ajudar os alunos a lidarem com esse tipo de informação.

**Questão 2B:** O LAGO CHADE

R040Q03B- 0 1 9

Por que o autor escolheu esta data como a data inicial do gráfico?

.....  
.....

#### *Análise da Questão*

**Subescala:** Reflexão

**Nível de Proficiência:** 4

**Objetivo da questão:** Refletir sobre a forma de um texto: inferir a razão de uma decisão do autor.

**Tipo de Questão:** aberta, em que a resposta do aluno deveria referir-se ao reaparecimento do lago.

#### **Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Crédito completo: 19,67%

Nenhum crédito: 38,17%

Não respondeu: 42,16%

**Comentários** – Essa é uma questão de reflexão que exige dos alunos inferir, a partir de elementos do texto, a intenção do autor com alguma de suas escolhas, no caso, a data inicial do gráfico. Está classificada no nível 4 (crédito completo) da escala do domínio da reflexão, ou seja, a habilidade de empregar o conhecimento formal ou público para formular hipóteses sobre um texto ou avaliar criticamente um texto.

Esperava-se que os alunos ligassem essa data a um outro elemento do texto, que é o reaparecimento do

lago, informação explícita na parte verbal do texto. Ou seja, para realizar essa tarefa o aluno precisava



mais uma vez integrar informação verbal e não-verbal do texto, usando-as para decidir por que o autor escolheu aquela determinada data como a data inicial do gráfico.

Essa questão pode ser considerada difícil por lidar com um objetivo não muito comum nos materiais didáticos brasileiros, e ainda não sistematicamente trabalhado nas escolas do Brasil, além de exigir dos alunos a complexa operação de fazer uma inferência a partir da integração de elementos verbais e gráficos. Sendo assim, o desempenho de 20% de acerto pode ser considerado dentro das expectativas, apontando para a necessidade de se estimular o exercício desse tipo de habilidades nas escolas brasileiras.

**Questão 3 : O LAGO CHADE**

*R040Q04*

A Figura 2 é baseada na suposição de que

- A os animais representados na pintura rupestre estavam presentes na região, na época em que foram desenhados
- B os artistas que desenharam os animais eram muito habilidosos.
- C os artistas que desenharam os animais podiam viajar longe.
- D não houve nenhuma tentativa de domesticar os animais que foram representados na pintura rupestre.

*Análise da Questão*

**Subescala:** interpretação

**Nível de Proficiência:** 1

**Objetivo da questão:** Compreensão global do texto: identificar o princípio que está subentendido no gráfico.

**Tipo de Questão:** múltipla escolha.

O aluno deveria escolher a alternativa A: "Os animais representados na pintura rupestre estavam presentes na região na época em que foram desenhados".

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Alternativa A (correta): 59,97%

Alternativa B: 10,69%

Alternativa C: 5,61%

Alternativa D: 16,04%

Não respondeu: 7,17%

**Comentários** – O intuito dessa questão é verificar a capacidade dos alunos de compreender globalmente o texto, no caso o gráfico (figura 2), inferindo a lógica que rege a construção dele. Ela foi classificada como nível 1 da escala de interpretação, isto é, capacidade de reconhecer o tema principal ou a proposta do autor em um texto.

Nessa questão, o desempenho dos alunos brasileiros foi muito satisfatório (60% de acertos), sendo esse desempenho de difícil explicação, em se considerando os resultados dos demais itens relacionados com esse texto.

Dois fatores podem explicar esses resultados: um deles é que a questão é muito mais fácil, uma vez que as opções de respostas são todas implausíveis e não são mencionadas no texto (nenhuma pode ser considerada realmente um distrator); o outro é a capacidade que os alunos brasileiros já demonstraram de ter na identificação do tema central de um texto, capacidade essa que pode ter ajudado na solução dessa tarefa.

**Questão 4 : O LAGO CHADE***R040Q06*

Para responder a essa questão você precisa combinar informações da Figura 1 e da Figura 2.

O desaparecimento dos rinocerontes, hipopótamos e auroques das pinturas rupestres do Saara ocorreu:

- A no começo da Época Glacial mais recente.
- B no meio do período em que o Lago Chade estava no seu nível mais alto.
- C depois que o nível do Lago Chade tinha baixado progressivamente por mais de mil anos.
- D no começo de um período de seca ininterrupto.

*Análise da Questão*

**Subescala:** interpretação

**Nível de Proficiência:** 3

**Objetivo da questão:** Desenvolver uma interpretação: integrar as informações provenientes de dois textos não contínuos.

**Tipo de Questão:** múltipla escolha.

O aluno deveria escolher a alternativa C: "depois que o nível do Lago Chade tinha baixado progressivamente por mais de mil anos."

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Alternativa A: 5,49%

Alternativa B: 7,98%

Alternativa C (correta): 21,78%

Alternativa D: 58,53%

Não respondeu: 5,17%

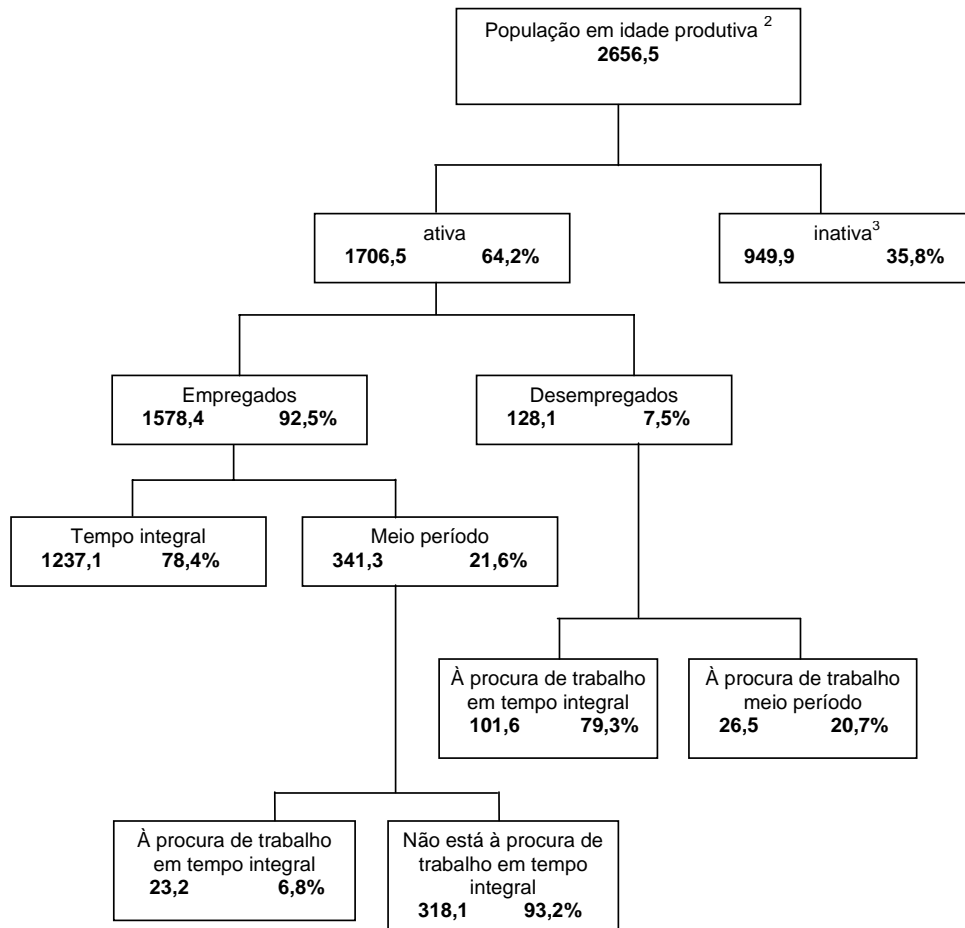
**Comentários** – Essa é uma tarefa de interpretação em que os alunos devem considerar simultaneamente os dados apresentados em dois gráficos. Situa-se no nível 3 da escala de interpretação, ou seja, capacidade do aluno de integrar várias partes de um texto em uma ordem para identificar a idéia principal, compreendendo uma relação ou construção do sentido de uma palavra ou frase. Sabendo da falta de familiaridade dos nossos alunos com os gráficos e com esse tipo de tarefa, era previsto que apresentasse dificuldades para o estudante brasileiro, sendo assim, os resultados (22% de acerto) podem ser considerados positivos. Além disso, esses resultados corroboram os de outras avaliações nacionais, e indicam a necessidade de as escolas brasileiras repensarem o trabalho que fazem com a leitura, procurando, na prática, desenvolver cada vez mais nos alunos habilidades cognitivas exigidas por textos dos mais diversos tipos e gêneros, sobre diferentes assuntos, como pregam os PCNs, a fim de fazer deles leitores proficientes, capazes de lidar sem embaraço com textos que circulam cotidianamente em nossa sociedade.

### UNIDADE 3: Trabalho

A unidade 3 é introduzida por um texto não contínuo, reproduzido abaixo:

O diagrama abaixo mostra a estrutura da população ativa ou “população em idade produtiva” de um país. A população total do país em 1995 era de cerca de 3,4 milhões.

#### *Levantamento anual da população ativa em 31 de março de 1995 (000s)<sup>1</sup>*



#### Notas

1. Os números de pessoas são dados em milhares (000s).
2. A população em idade produtiva é formada pelas pessoas com idade entre 15 e 65 anos.
3. As pessoas “economicamente inativas” são aquelas que não estão procurando ou não estão disponíveis para o trabalho.

O tipo de texto apresentado para leitura e análise é um diagrama que mostra a estrutura da população ativa ou em idade produtiva de um país. A classificação está pautada em uma descrição socioeconômica da população com base em categorias verbais e numéricas (milhar e porcentagem) articuladas entre si. Há, no texto introdutório ao diagrama, informações para compreendê-lo. Em seguida, há um título de apresentação do diagrama. No título, há uma remissão ao texto colocado abaixo do diagrama, intitulado de **notas** com três informações (duas delas articuladas com o diagrama). O leitor deveria relacionar várias informações para compreender o diagrama, além de dominar uma nomenclatura classificatória própria (tanto verbal quanto matemática). Geralmente, o estudo desse tipo de texto e de suas articulações não são comuns em situações de sala de aula.

*Utilize as informações da página anterior sobre a força de trabalho de um país para responder às questões abaixo.*

**Questão 1: TRABALHO**

**R088Q01**

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

- A Empregados e desempregados.
- B Pessoas em idade produtiva e em idade não-produtiva.
- C Trabalhadores em tempo integral e meio período.
- D População ativa e inativa.

*Análise da Questão*

**Subescala:** interpretação (crédito completo)

**Nível de proficiência:** 2

**Objetivo da questão:** reconhecer a idéia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido.

**Tipo de questão:** múltipla escolha.

A questão apresenta uma pergunta (Quais são os dois principais grupos nos quais a população em idade produtiva está dividida?), seguida por quatro alternativas que se excluem. As alternativas apresentam categorias indicadas no diagrama.

**Desempenho dos participantes brasileiros neste item:**

Alternativa A: 31,28%

Alternativa B: 13,51%

Alternativa C: 11,06%

Alternativa D: 33,30% (correta)

Não respondeu: 7,87%

**Comentários:** O participante deveria identificar a categoria constante no primeiro desdobramento do diagrama, compreendendo o princípio organizador essencial de uma série de informações. Trinta e três por cento dos participantes demonstraram a habilidade descrita (alternativa C); 31% indicaram a alternativa A, interpretando uma segunda fase do diagrama (empregados e desempregados), provavelmente, porque esse foi o significado que atribuíram para **população em idade produtiva**. A questão exige, além da leitura do diagrama, um conhecimento de categorias socioeconômicas e uma nomenclatura específica de área. A leitura ultrapassa o nível de um conhecimento de senso comum de mundo, interseccionando conhecimentos da área das linguagens com a área das ciências humanas.

**Questão 2:** TRABALHO

*R088Q03- 0 1 2 9*

Quantas pessoas em idade produtiva estavam inativas? (Escreva o **número** de pessoas, não a percentagem.)

*Análise da Questão*

**Subescala:** identificação/recuperação (crédito completo)

**Nível de proficiência:** 4

**Objetivo da questão:** recuperar e organizar informações relacionadas em um texto.

**Subescala:** identificação/recuperação (crédito parcial)

**Nível de proficiência:** 3

**Objetivo da questão:** recuperar e reconhecer as relações entre as várias informações presentes no texto.

**Tipo de questão:** resposta aberta.

A questão solicita a leitura de um dado quantitativo de parte do diagrama (Quantas pessoas em idade produtiva não estavam economicamente ativas? Escreva o número de pessoas, não a percentagem), articulado com o título e a nota de rodapé correspondente.

**Desempenho dos alunos brasileiros nesse item:**

Crédito completo: 5,79% (Resposta 949.000 ou um número aproximado)

Crédito parcial: 43,12% (Resposta 949,9 ou um número aproximado)

Outras respostas: 28,28

Não respondeu: 22,82%

**Comentários:** O participante deveria reproduzir a resposta, recuperando uma informação e integrando duas partes dela, explicitamente fornecidas. 5,79% demonstraram essa habilidade, integrando, ao mesmo tempo, o número dado pelo diagrama e a menção “000s” fornecida pela legenda e a nota de rodapé. Quarenta e três por cento dos participantes obtiveram crédito parcial, relacionado com a escala de identificação no nível 3 (recuperar e reconhecer as relações entre as várias informações presentes no texto), isto é, eles localizaram o número dado no diagrama, mas a menção “000s” fornecida pelo título e pela nota de rodapé não foi integrada na resposta. O baixo índice de desempenho nesta questão demonstra a dificuldade em recuperar e transformar um dado matemático citado na nota de rodapé. A dificuldade estaria na leitura e transformação da linguagem matemática? Esta dúvida parece mais uma vez indicar que a leitura ultrapassa a aprendizagem em língua materna e requer uma sistematização por todos os envolvidos no processo de ensino.

**Questão 3: TRABALHO**

R088Q04

Em que categoria do diagrama, se houver uma categoria apropriada, seria incluída cada uma das pessoas listadas na tabela abaixo?

Dê a resposta marcando um “X” no quadrado correto da tabela.

O primeiro já foi feito para você.

	“ativo: empregado”	“ativo”: desempregado”	“inativo”	“Não está incluído em nenhuma categoria”
Um garçom que trabalha meio período, 35 anos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma mulher de negócios, 43 anos, que trabalha sessenta horas por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um estudante, tempo integral, 21 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um homem de 28 anos, que vendeu recentemente seu comércio e que está procurando trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma mulher de 55 anos, que nunca trabalhou ou quis trabalhar fora de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma avó de 80 anos, que ainda trabalha na barraca de feira da família algumas horas por dia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Análise da Questão

**Subescala:** interpretação (crédito completo)

**Nível de proficiência:** 5

**Objetivo da questão:** demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto cujo conteúdo e a forma não seja de uso comum.

**Subescala:** interpretação (crédito parcial)

**Objetivo da questão:** reconhecer a idéia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido.

**Tipo de questão:** semi-aberta.

A Questão 3 – Trabalho propõe uma pergunta sobre uma categoria do diagrama que se relaciona com exemplos fornecidos em uma tabela. O participante deveria classificar as proposições nas categorias, preenchendo com um X a relação apropriada.

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Crédito completo: 28,41% (5 respostas corretas)

Crédito parcial: 24,27% (4 respostas corretas) e 18,12% (três respostas corretas)



Nenhum crédito: 4,70% (2 respostas corretas ou menos)

**Comentários:** A questão está classificada, no crédito completo, na escala de interpretação, nível 5 (demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto cujo conteúdo e forma não seja de uso comum). Vinte e oito por cento dos participantes demonstraram essa habilidade, articulando o exemplo à categoria apropriada e considerando as notas de rodapé informativas e necessárias para a relação. O crédito parcial (para 4 e 3 relações corretas) está indicado para escala de interpretação nível 2 (reconhecer a idéia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido). 42% dos participantes demonstraram essa habilidade, relacionando os exemplos com as categorias, mas não considerando com as informações contidas nas notas de rodapé. Elas têm uma função especial em textos desse tipo. Normalmente, essas características dos textos não são apresentadas em sala de aula como conteúdo de aprendizagem sistemática.

**Questão 4: TRABALHO**

R088Q05

Suponha que as informações sobre a força de trabalho fossem apresentadas em um diagrama como este, todos os anos.

Quatro elementos do diagrama estão listados abaixo. Indique em quais destes elementos você esperaria que houvesse mudança de um ano para outro, fazendo um círculo na resposta "muda" ou "não muda". O primeiro já foi feito para você.

Dados do diagrama	Respostas
A legenda de cada quadro (ex. "economicamente ativo")	<input checked="" type="radio"/> Muda / <input type="radio"/> Não
As percentagens (ex. "64,2%")	Muda / Não muda
Os números (ex. "2656,5")	Muda / Não muda

*Análise da Questão*

**Subescala:** reflexão (crédito completo)

**Nível de proficiência:** 2

**Objetivo da questão:** construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiências pessoais ou atitudes.

**Tipo de Questão:** semi-aberta.

A Questão 4 – O trabalho apresenta uma suposição de transformação dos elementos do diagrama para outros anos com o mesmo tema. Quatro elementos do diagrama estão listados (legenda de cada quadro, porcentagens, números e notas embaixo do diagrama), solicita-se que o participante assinale, em uma tabela, o que muda ou não no decorrer dos anos, refletindo sobre o conteúdo do texto e compreendendo o estatuto temporal de diversos elementos do diagrama e suas notas.

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Crédito completo: 27,45% (três respostas corretas)

Comentários: A questão está classificada na escala de reflexão nível 2 (construir uma ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiências prévias ou atitudes); 27% dos participantes demonstraram a habilidade de estabelecer conexões de temporalidade na distribuição de dados em um diagrama e suas partes. A temporalidade é um conceito a ser estudado em várias áreas, no caso, a reflexão está relacionada com a variação de padrões humanos representados em linguagem matemática. Há, também, a referência às notas de rodapé explicativas das categorias apresentadas no diagrama.

**Questão 5: TRABALHO**

**R088Q07**

As informações sobre a estrutura da força de trabalho são apresentadas na forma de um diagrama em árvore, mas poderiam ter sido apresentadas de várias outras formas, tais como uma descrição escrita, um diagrama de pizza, um gráfico ou uma tabela.

O diagrama em árvore provavelmente foi escolhido porque é especialmente útil para mostrar

A a evolução ao longo do tempo.

B o tamanho da população total do país.

C as categorias pertencentes a cada grupo.

D o tamanho de cada grupo.

**Subescala:** Reflexão (crédito completo)

**Nível de Proficiência:** 2

**Objetivo da questão:** construir uma comparação ou várias conexões entre o texto lido e outros conhecimentos extraídos da experiência pessoal ou atitude.

**Tipo de Questão:** múltipla escolha.

A Questão 5 – O trabalho busca verificar se o participante estabelece uma relação entre a forma de um texto e seu conteúdo. O comando explica que, no caso do diagrama lido, as informações sobre a estrutura da força de trabalho são apresentadas na forma de um diagrama em árvore, mas poderiam ser apresentadas de outras formas. A pergunta é relacionada com a razão dessa escolha com várias possibilidades nas alternativas.

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Alternativa A: 33,61%

Alternativa B: 18,70%

Alternativa C: 29,59% (correta)

Alternativa D: 8,52%

**Comentários:** A questão está classificada na escala de reflexão nível 2 (construir uma comparação ou várias conexões entre o texto lido e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal ou atitude); 29% dos participantes demonstraram essa habilidade, refletindo sobre a forma de um texto e identificando as vantagens de um modo de apresentação particular para atingir um objetivo em relação a um determinado conteúdo. A relação entre forma e conteúdo de um texto, de acordo com sua função e objetivo, é proposta como um dos eixos principais de estudo em língua portuguesa na escola. Entretanto, essa prática de análise do texto socialmente constituído não tem feito parte da aprendizagem dos participantes. A função temporal, indicada na Alternativa A por 33%, demonstra, possivelmente, a transposição da leitura de um dos poucos tipos de gráficos apresentados em situação escolar.

### A ESCOLHA DOS TEXTOS E O CONJUNTO DE ITENS

Com relação à escolha dos textos que dá origem aos itens analisados, pode-se dizer que representa uma escolha adequada, dentro dos objetivos gerais do Pisa. De fato, se a intenção é avaliar o letramento em leitura dos membros de uma determinada sociedade, o material utilizado deve corresponder a gêneros que costumam circular com uma certa frequência nas diversas situações de interlocução estabelecidas via escrita. É este, sem dúvida, o caso dos textos em questão. O que merece comentário, portanto, é o desempenho geral dos alunos nos itens, uma vez que apenas em dois dos itens (**Questão 1 – Gripe e Questão 3 – Lago Chade**) o percentual de acerto atingiu um patamar superior a 50% (53,62% e 59,97% respectivamente). Recorde-se que a Questão 1 – Gripe era um item de nível 2 da primeira escala (recuperação de informação) e a questão 3 – Lago Chade era um item de nível 1 da escala de interpretação. Nos demais itens, o desempenho deixa a desejar, considerando-se sobretudo as características já apontadas dos textos que introduzem as unidades.

## 5 Apresentação e discussão dos resultados

### 5.1 Os resultados do Brasil e dos diversos países

A Tabela 9 apresenta os resultados médios brutos para os países participantes do Pisa. Observe-se que, como em cada país apenas uma amostra de cerca de cinco mil estudantes participaram do Pisa, apresenta-se além da média de cada país, o intervalo de confiança (IC) de 95%.

**Tabela 9 – Resultado em Leitura: média geral e intervalo de confiança da média dos diversos países**

Países	Média geral	Intervalo de confiança de 95%
Finlândia	546	542 a 551
Canadá	534	531 a 537
Holanda*	532	-
Nova Zelândia	529	521 a 537
Austrália	528	521 a 536
Irlanda	527	520 a 534
Coréia do Sul	525	518 a 532
Reino Unido	523	515 a 532
Japão	522	512 a 533
Suécia	516	511 a 521
Áustria	507	499 a 516
Bélgica	507	496 a 518
Islândia	507	500 a 514
Noruega	505	500 a 511
França	505	496 a 514
Estados Unidos	504	494 a 515
Dinamarca	497	491 a 503
Suíça	494	484 a 505
Espanha	493	486 a 499
República Checa	492	482 a 501
Itália	487	478 a 497
Alemanha	484	471 a 497
Liechtenstein	483	426 a 539
Hungria	480	468 a 492
Polônia	479	465 a 494
Grécia	474	462 a 485
Portugal	470	460 a 481
Federação Russa	462	454 a 470
Letônia	458	448 a 469
Luxemburgo	441	416 a 466
México	422	412 a 432
Brasil	396	389 a 404

Fonte: Base de dados Pisa, disponível na internet <http://www.pisa.oecd.org/>.

\* Devido a problemas com a amostra holandesa, os resultados da Holanda não são comparáveis com os dos demais países.

De modo a garantir que os resultados do Pisa reflitam a situação dos diversos países, sorteou-se, em cada país, as escolas que participaram do Pisa e, dentro de cada escola, foram sorteados alunos de idade adequada que fizeram as provas do Pisa. E se as escolas ou os alunos sorteados tivessem sido outros? Isso teria afetado o resultado médio? É provável que sim. Os Intervalos de Confiança são a forma que temos de lidar com isso: se sortearmos um número muito grande de amostras, em 95% das amostras os intervalos de confiança conterão a média de cada país. Isso nos leva a considerar que, com apenas 5% de chance de errar, nesse intervalo de confiança de 95% estará contida a média de cada país.

Para a adequada apreciação da Tabela 9 é importante levar em conta que a escala de leitura do Pisa foi construída de modo que a média do resultado dos países da OCDE correspondesse a 500. Da tabela acima, alguns pontos se destacam:

- Há um grupo de países da OCDE com resultados estatisticamente superiores à média do conjunto de países que formam a OCDE. Esse grupo é formado por Finlândia, Canadá, Nova Zelândia, Austrália, Irlanda, Coreia do Sul, Reino Unido, Japão, Suécia, Áustria, Bélgica e Islândia.
- Há um grupo de países com resultados estatisticamente equivalentes à média dos países da OCDE. Este grupo é formado por Noruega, França, Estados Unidos, Dinamarca e Suíça.
- Há um grupo de países com resultados estatisticamente inferiores à média da OCDE. Este grupo é formado por Espanha, República Checa, Itália, Alemanha, Liechtenstein, Hungria, Polônia, Grécia, Portugal, Federação Russa, Letônia, Luxemburgo, México e Brasil.

O exame da Tabela 9 e a adequada interpretação dos intervalos de confiança permitem que o leitor extraia diversas conclusões adicionais. Por exemplo:

- O melhor resultado médio em leitura foi o da Finlândia, enquanto o pior foi o do Brasil.
- Muito embora a estimativa da média do Reino Unido (523) tenha sido maior do que a do Japão (522), não é adequado afirmar que o resultado em leitura do Reino Unido foi superior

ao do Japão, pois os intervalos de confiança desses países se interpenetram. O mesmo ocorre para um grande número de comparações entre países.

É importante recordar que os resultados médios comentados acima não levam em consideração a série cursada pelos alunos. Em muitos países da OCDE, praticamente a totalidade dos jovens de 15 anos concluiu o nível de ensino equivalente ao ensino fundamental brasileiro e já está cursando o equivalente à 1ª ou 2ª série do ensino médio.

Em outros países, como o Brasil e o México, cerca de metade da população de referência para a amostra do Pisa cursava o ensino médio enquanto cerca da outra metade cursava o ensino fundamental.

## 5.2 A influência da série cursada e o desempenho dos alunos

A apresentação dos resultados do Pisa deixa muito a desejar quando não considera a série cursada pelos alunos. A principal barreira para a apresentação desses resultados relaciona-se com a heterogeneidade dos sistemas educacionais dos mais de trinta países que participam do Pisa. No presente relatório esta barreira é superada por meio da apresentação dos resultados para três grupos de alunos em cada país: o formado por alunos com, pelo menos, nove anos de estudo (no Brasil, cursando a 1ª ou 2ª série do ensino médio); o formado por alunos com oito anos de estudo (no Brasil, cursando a 8ª série do ensino fundamental); e o de alunos com até sete anos de estudo (no Brasil, cursando a 7ª série do ensino fundamental). Os resultados da análise são apresentados no Quadro 2.

**Quadro 2 – Diferentes Níveis de Proficiência**

<b>Abaixo do Nível 1</b> menor que 335	<b>Nível 1</b> Entre 335 a 407	<b>Nível 2</b> Entre 408 a 480	<b>Nível 3</b> Entre 481 a 552	<b>Nível 4</b> Entre 553 a 625	<b>Nível 5</b> Maior que 626
Não atingiu as habilidades básicas que o Pisa objetivava mensurar.	Localizar informações explícitas em um texto; reconhecer o tema principal ou a proposta do autor; construir uma conexão simples entre uma informação expressa em um texto de uso cotidiano e outras já conhecidas.	Localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a idéia principal, em um texto, compreendendo o as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal.	Localizar e reconhecer as relações entre várias informações presentes no texto; integrar várias partes de um texto em uma ordem para identificar a idéia principal, compreendendo uma relação ou construindo o sentido de uma palavra ou frase; construir conexões, comparações ou explicações ou avaliar uma característica do texto	Localizar e organizar informações relacionadas em um texto; interpretar os vários sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo; empregar o conhecimento o formal ou público para formular hipóteses sobre um texto ou para avaliá-lo criticamente.	Localizar e organizar várias informações contidas no texto, inferindo a informação; demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou a forma não familiar; avaliar criticamente ou por hipótese um texto, extraindo dele determinado conhecimento





**Quadro 3 – Médias considerando-se o número de anos de estudo dos alunos**

Abaixo do Nível 1 Menor que 335	Nível 1 De 335 a 407	Nível 2 De 408 a 480	Nível 3 De 481 a 552	Nível 4 De 553 a 625	Nível 5 Acima de 625
Hungria_7 (332; 304 a 360) México_7 (327; 317 a 337) Portugal_7 (324; 316 a 333) Rep. Checa_7 (323; 302 a 345) Luxemb._7 (323; 297 a 349) Brasil_7 (322; 312 a 331)	Suécia_8 (402; 381 a 423) França_8 (397; 388 a 405) Hungria_8 (395; 371 a 419) Alemanha_8 (395; 369 a 420) Áustria_8 (389; 364 a 414) Rep. Checa_8 (387; 373 a 401) Luxemb._8 (387; 368 a 406) Letônia_8 (382; 365 a 400) Portugal_8 (375; 365 a 385) Canadá_7 (373; 342 a 404) Brasil_8 (368; 360 a 377) Fed. Russa_8 (366; 342 a 390) Espanha_8 (366; 349 a 384) Suíça_7 (362; 335 a 389) EUA_8 (351; 300 a 403) Bélgica_8 (348; 336 a 361) Grécia_8 (347; 317 a 377) Alemanha_7 (347; 321 a 373) México_8 (346; 338 a 354) Itália_8 (339; 257 a 420) Letônia_7 (337; 304 a 371)	Polônia_9+ (479; 465 a 494) Grécia_9+ (478; 467 a 489) Letônia_9+ (469; 459 a 479) Fed. Russa_9+ (464; 456 a 472) Luxemburgo_9+ (457; 432 a 481) México_9+ (439; 430 a 448) Canadá_8 (435; 426 a 444) Brasil_9+ (431; 423 a 439) Holanda_8 (430; -) Suíça_8 (427; 415 a 439) Dinamarca_8 (427; 411 a 444) Liechtenstein_8 (413; 365 a 461) Irlanda_8 (411; 393 a 429)	Canadá_9+ (539; 536 a 542) Holanda_9+ (538; -) Irlanda_9+ (531; 525 a 538) N. Zelândia_9+ (530; 523 a 538) Austrália_9+ (529; 521 a 536) Coréia do Sul_9+(525; 518 a 532) Reino Unido_9+ (524; 515 a 532) Japão_9+ (522; 512 a 533) Suécia_9+ (520; 515 a 524) Bélgica_9+ (517; 508 a 527) Áustria_9+ (515; 506 a 523) Suíça_9+ (514; 505 a 524) França_9+ (514; 505 a 522) EUA_9+ (510; 501 a 519) Islândia_9+ (508; 502 a 515) Noruega_9+ (506; 500 a 512) Rep. Checa_9+ (504; 498 a 510) Dinamarca_9+ (503; 498 a 509) Alemanha_9+ (503; 491 a 514) Liechtenstein_9+ (501; 449 a 552) Portugal_9+ (499; 491 a 507) Espanha_9+ (496; 490 a 502) Finlândia_8 (493; 475 a 507) Itália_9+ (490; 481 a 499) Hungria_9+ (490; 478 a 502)	Finlândia_9+ (553; 549 a 558)	

Observações:

- A numeração ao lado dos nomes dos países indica: 9+ = nove ou mais anos de estudo; 8 = oito anos de estudo; 7= sete anos ou menos de estudo.
- Dentro dos parênteses estão indicados a média dos alunos e o intervalo de confiança de 95%; por exemplo: México\_8 (346; 338 a 354) indica que a média dos alunos mexicanos com oito anos de estudo é 346 e que o intervalo de confiança de 95% estende-se de 338 a 354.

A apresentação de resultados médios tem uma limitação importante: ela deixa de considerar a variabilidade dos resultados individuais em torno da média. Por isso, é importante complementar os resultados médios com resultados que indiquem o percentual de alunos em cada um dos diversos níveis de proficiência em Leitura do Pisa.

A Tabela 10 apresenta esses percentuais para uma seleção de países, levando-se em consideração as séries cursadas pelos alunos:

**Tabela 10 – Proporção de alunos de diversas séries nos diferentes níveis de proficiência**

Países	Abaixo de 1		Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Nível 5	
	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*
<i>Brasil_9+</i>	10	(4)	30	(1)	35	(2)	19	(1)	5	(1)	1	(0.5)
<i>Brasil_8</i>	32	(2)	40	(1)	21	(2)	6	(1)	1	(0.2)	0	0
<i>Brasil_7</i>	57	(2)	32	(2)	10	(1)	1	(0.5)	0	0	0	0
<i>Coréia do Sul_9+</i>	1	(1)	5	(1)	19	(1)	39	(1)	31	(1)	6	(1)
<i>Espanha_9+</i>	4	(0.4)	11	(1)	26	(1)	34	(1)	21	(1)	4	(0.5)
<i>Espanha_8</i>	31	(5)	41	(4)	24	(4)	3	(1)	1	(1)	0	0
<i>EUA_9+</i>	5	(1)	11	(1)	21	(1)	28	(1)	22	(1)	13	(1)
<i>EUA_8</i>	45	(12)	22	(5)	22	(4)	8	(6)	3	(2)	0	0
<i>México_9+</i>	10	(1)	26	(2)	34	(1)	22	(1)	7	(1)	1	(0.5)
<i>México_8</i>	44	(3)	41	(2)	13	(2)	2	(1)	0	0	0	0
<i>México_7</i>	55	(5)	37	(5)	7	(2)	1	1 (1)	0	0	0	0

\* e.p. é o erro padrão.

Os resultados apresentados na Tabela 10 ilustram diversos aspectos importantes. Dentre eles destacam-se:

#### 1) Atraso Escolar

O percentual de alunos abaixo do nível 1 é bastante elevado nos diversos países que têm alunos de 15 anos com menos de nove anos de estudo. Este resultado explica-se por dois motivos: primeiramente, porque atraso escolar não é um fenômeno muito prevalente nos países da OCDE, razão pela qual as competências demandadas em situações de vida real que o Pisa objetiva medir pressupõem nove ou mais anos de escolarização; em segundo lugar, porque diversos estudos anteriores indicam que as competências dos alunos com atraso escolar tendem a ser menores do que as dos alunos da mesma série sem atraso escolar, razão pela qual os resultados dos alunos de quinze anos com sete ou com oito anos de estudos subestimam os resultados da população estudantil com sete ou oito anos de estudos.

2) O exame do percentual de alunos espanhóis e americanos com nove ou mais anos de estudo nos diferentes níveis de proficiência em leitura é bastante parecido em quase todos os níveis. A diferença relevante concentra-se no fato de que o percentual de alunos americanos no mais alto nível de proficiência é bastante elevado (13%), enquanto apenas 4% dos alunos espanhóis atingiram o nível 5 de proficiência.

Em resumo: a principal diferença entre os resultados dos alunos americanos e espanhóis concentra-se no melhor resultado da elite americana quando comparada com a elite espanhola.

### 3) Resultados homogêneos

O percentual de alunos americanos com nove ou mais anos de estudo que atingiu o nível 5 de proficiência em leitura é maior que o percentual de alunos sul-coreanos no mesmo nível de proficiência em Leitura. Como há alunos americanos de 15 anos com apenas oito anos de estudo, pode-se perguntar se o percentual de alunos americanos que atinge o nível 5 – independentemente do número de anos de estudo – é maior que o de alunos sul-coreanos. A resposta é positiva: maior percentual de alunos americanos atinge o nível de proficiência 5. Por outro lado, os EUA possuem alunos nos níveis mais baixos de proficiência em percentuais mais elevados do que a Coreia do Sul.

Em resumo: a Coreia do Sul possui um sistema educacional que produz resultados mais homogêneos do que os EUA. Além disso, como já tinha sido sublinhado anteriormente, a Coreia do Sul apresentou resultado médio superior ao dos EUA.

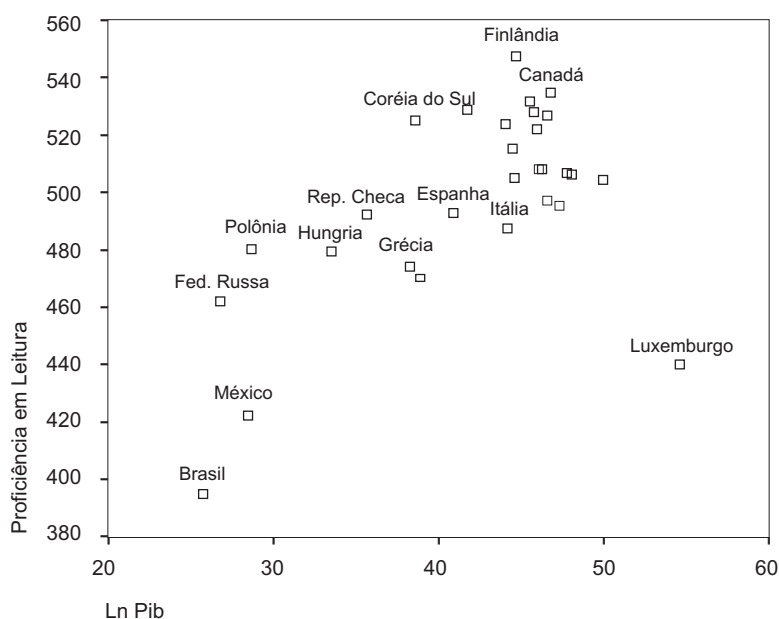
### 4) Exposição ao tipo de Leitura do Pisa

Brasil e México têm as concentrações mais elevadas de alunos nos níveis inferiores de proficiência. No caso dos alunos com menos de nove anos de estudo, a mencionada concentração está relacionada com a falta de exposição desses alunos ao tipo de competência para leitura que o Pisa focalizou. No caso dos alunos com nove ou mais anos

de estudo, é particularmente notável o baixo percentual de alunos no nível mais abrangente de proficiência. Em termos comparativos, os alunos mexicanos com nove anos ou mais de estudo apresentaram resultados levemente melhor que os brasileiros, situação que se inverte para os alunos com menos de nove anos de estudo.

### 5.3 O impacto do nível socioeconômico e cultural de alunos e os níveis mais elevados de proficiência em leitura

Os 32 países que participaram do Pisa são bastante diferentes em diversos aspectos. Já foram ilustradas as diferenças existentes quanto ao Produto Interno Bruto *per capita*, ao Índice de Desenvolvimento Humano e às desigualdades na distribuição de renda, medidas pelo coeficiente de Gini. Esses fatores têm reflexo nos resultados educacionais. O Gráfico 2 ilustra a relação entre a proficiência média em Leitura e uma medida da riqueza dos países, o logaritmo do PIB *per capita*. No gráfico, cada ponto representa um país e alguns dos pontos estão identificados nominalmente.



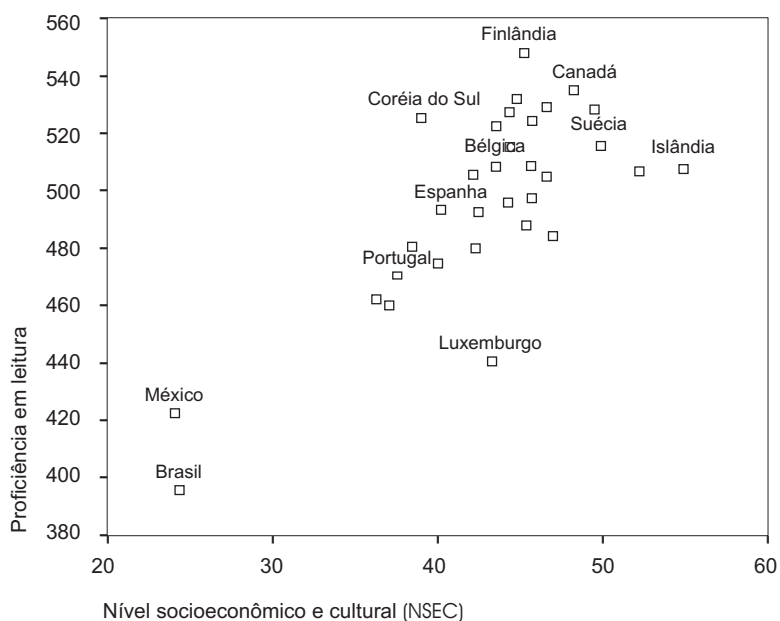
**Gráfico 2 – Relação entre o resultado médio em Leitura e o PIB *per capita* (logaritmo)**

Com uma clara exceção, constituída por Luxemburgo, o Gráfico 2 indica a tendência dos países com maior PIB *per capita* em obterem melhores médias em Leitura. É importante considerar que o gráfico apenas descreve a relação entre desempenho em Leitura e riqueza dos países. Para além da descrição, há correlações mais complexas, que, por um lado, favorecem o crescimento econômico dos países com populações melhor educadas e, por outro lado, permitem que os países mais ricos invistam mais recursos em melhorias de seus sistemas de ensino. É igualmente importante considerar que essas ponderações são

tendências, não se constituindo fator impeditivo de bons resultados educacionais por parte de países com PIB *per capita* menores. É precisamente este o caso da Polônia, país que atingiu um resultado em leitura apenas um pouco abaixo da média dos países da OCDE, a despeito de possuir PIB *per capita* relativamente baixo.

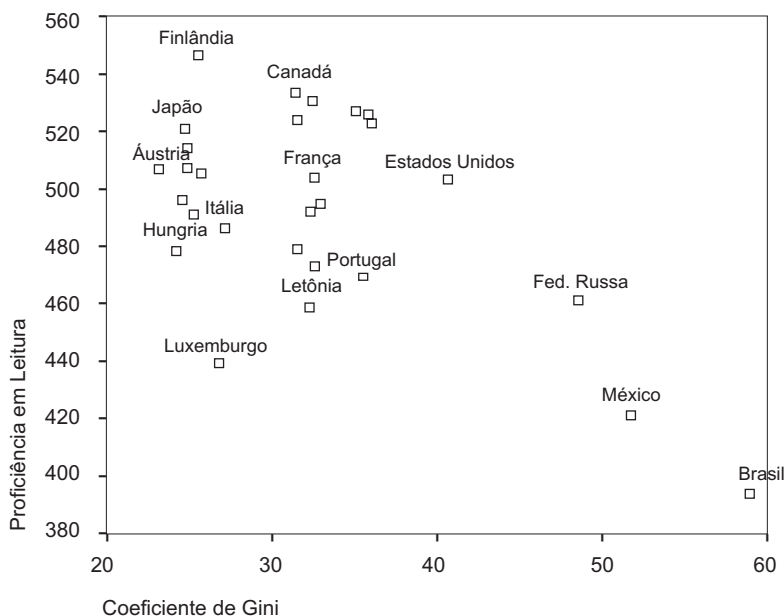
#### 5.4 Resultados em leitura após os ajustes pelo nível socioeconômico e cultural dos alunos

Com o intuito de investigar em maior detalhe a relação entre a proficiência em Leitura e indicadores sociais, o Pisa construiu, a partir de respostas dos alunos a um questionário sociocultural, um indicador de nível socioeconômico e cultural (NSEC). A partir de respostas dos alunos sobre a escolaridade dos pais, sobre a posse de bens e sobre a relação dos alunos com bens e atividades culturais, foi possível construir a variável nível socioeconômico e cultural (NSEC), estimar seu valor para cada aluno amostrado e calcular médias para os diversos países. Esta variável foi construída de modo que seu valor fosse nulo para a média dos países da OCDE. Deste modo, NSEC positivo indica nível socioeconômico e cultural acima da média da OCDE e NSEC negativo corresponde a nível socioeconômico e cultural abaixo da média da OCDE. O Gráfico 3 ilustra a relação entre o resultado em Leitura do Pisa e o nível socioeconômico e cultural.



**Gráfico 3 – Relação entre o resultado médio em Leitura e o nível socioeconômico e cultural (NSEC)**

Em linhas gerais, o Gráfico 3 reafirma os pontos revelados pelo Gráfico 2. Com a clara exceção de Luxemburgo, há tendência de aumento das médias com o aumento do nível socioeconômico e cultural. Novamente, a relação não é determinística e há países com menor NSEC que alcançam maiores médias. Por certo, o nível socioeconômico e cultural não é a única variável que explica os resultados médios em leitura. O Gráfico 4, por exemplo, ilustra a relação entre resultado em Leitura e desigualdade na distribuição de renda, medida pelo coeficiente de Gini.



**Gráfico 4 – Relação entre o resultado médio em Leitura e desigualdade de distribuição de renda**

O Gráfico 4 ilustra a relação entre desempenho em Leitura e desigualdade, sinalizando que as situações de menor desigualdade na distribuição de renda estão associadas a maiores médias em Leitura. No caso da Finlândia, país com o melhor resultado em Leitura, temos, para além de um sistema educacional competente, uma situação social favorável tanto em termos da riqueza do país quanto da pequena desigualdade social. Para os países que convivem com grande desigualdade social, o desafio é o de conseguir melhoras expressivas em sua educação a despeito da desigualdade existente.

Dos três indicadores sociais acima apresentados – PIB *per capita*, Nível socioeconômico e cultural e coeficiente de Gini – apenas o NSEC é apurado para cada aluno, e não para o país. Por esta razão, este indicador é utilizado em diversas análises do Pisa,



incluindo o desempenho médio em Leitura dos diversos países controlado pelo nível socioeconômico e cultural. A Tabela 11 apresenta este resultado.

**Tabela 11 – Média em Leitura ajustada pelo nível socioeconômico e cultural (NSEC)  
e nível de proficiência alcançado pela média ajustada**

Países	Média Ajustada	IC de 95%	Nível
Alemanha	473	462 a 484	2
Austrália	513	509 a 518	3
Áustria	503	499 a 508	3
Bélgica	511	504 a 518	3
Brasil	435	427 a 443	2
Canadá	526	523 a 529	3
Coréia do Sul	532	528 a 536	3
Dinamarca	495	490 a 499	3
Espanha	502	498 a 505	3
Estados Unidos	498	491 a 506	3
Federação Russa	480	473 a 487	3
Finlândia	544	540 a 549	3
França	511	507 a 515	3
Grécia	484	476 a 493	3
Holanda	530	524 a 536	3
Hungria	486	479 a 494	3
Irlanda	527	522 a 532	3
Islândia	492	486 a 499	3
Itália	485	478 a 492	3
Japão	526	517 a 535	3
Letônia	473	464 a 482	2
Liechtenstein	481	438 a 525	3
Luxemburgo	446	430 a 462	2
México	461	453 a 468	2
Noruega	486	481 a 492	3
Nova Zelândia	523	517 a 529	3
Polônia	495	486 a 504	3
Portugal	487	480 a 495	3
Reino Unido	524	515 a 532	3
República Checa	498	494 a 502	3
Suécia	504	500 a 508	3
Suíça	495	487 a 502	3

Fonte: Base de dados Pisa, disponível na internet <http://www.pisa.oecd.org/>.

As médias ajustadas pelo NSEC representam o resultado médio esperado para cada país caso a população estudantil dos países, tivesse NSEC equivalente a um mesmo valor de referência. No caso da Tabela 11, esse valor de referência é o NSEC médio dos países da OCDE. Países que têm NSEC abaixo da média da OCDE têm médias de proficiência em Leitura ajustada mais elevadas do que o resultado bruto. Este é o caso, por exemplo, do Brasil, do México e da Federação Russa. Países que têm NSEC acima da média da OCDE têm médias de proficiência em Leitura ajustadas menores do que o resultado bruto. Alemanha, Itália, Dinamarca e Estados Unidos são exemplos de países para os quais a média ajustada é menor do que a média bruta. A comparação de médias ajustada pelo nível socioeconômico e cultural redundava em resultados mais homogêneos, porque a análise filtra o efeito da diferença do NSEC nos resultados. Após esta filtragem, a média ajustada dos 32 países situa-se nos níveis 2 ou 3 de proficiência em Leitura.

Uma análise abrangente dos resultados em Leitura do Pisa não deve prescindir do exame dos resultados alcançados pela elite socioeconômica e cultural nos diversos países. De modo a realizar esta análise e manter a comparabilidade entre diversos países, foram selecionados do total de alunos testados no Pisa os 25% de maior nível socioeconômico e cultural. Com isso, selecionaram-se alunos que representam uma fração de menos de 25% da população estudantil de referência em países cujo NSEC é relativamente baixo e parcela superior a 25% da população estudantil de referência em países cujo NSEC é relativamente alto. A distribuição percentual desses alunos nos diferentes níveis de proficiência em Leitura é ilustrativa do desempenho em Leitura da elite socioeconômica e cultural dos diversos países. A Tabela 12 ilustra esses percentuais para uma seleção dos países que participaram do Pisa.

**Tabela 12 – Proporção de alunos de nível socioeconômico e cultural (NSEC) alto nos diferentes níveis de proficiência**

Países	Abaixo de 1		Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Nível 5	
	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*
Brasil	3	(1)	14	(2)	25	(3)	37	(3)	16	(2)	5	(1)
Coréia do												

Sul	0	(0)	1	(0.5)	10	(1)	34	(2)	45	(2)	10	(2)
Espanha	1	(0.1)	4	(1)	15	(1)	35	(2)	36	(2)	10	(1)
EUA	1	(0.1)	5	(1)	14	(1)	26	(1)	29	(2)	24	(2)
Fed.												
Russa	2	(1)	7	(10)	23	(2)	30	(2)	24	(2)	9	(1)
França	1	(0.1)	2	(0.4)	11	(1)	29	(2)	38	(2)	19	(2)
México	2	(1)	7	(2)	26	(2)	34	(2)	24	(2)	3	(1)
Portugal	1	(0.1)	3	(1)	13	(1)	34	(2)	37	(2)	11	(1)

Os percentuais apresentados na Tabela 12 mostram que nos diversos países considerados os alunos com nível socioeconômico e cultural elevado distribuem-se pelos diferentes níveis de proficiência em Leitura com maior concentração nos níveis de proficiência 3 e 4. Brasil, Federação Russa e México têm maior percentual de alunos no nível 3 de proficiência, enquanto Coréia do Sul, Espanha, EUA, França e Portugal têm maior percentual de alunos no nível 4 de proficiência. Observa-se ainda que parcelas expressivas da elite socioeconômica e cultural dos Estados Unidos (24%) e da França (19%) atingiram o nível 5 de proficiência em Leitura enquanto um baixo percentual de alunos da elite socioeconômica e cultural brasileira (5%) e mexicana (3%) atingiu o nível mais abrangente de proficiência. Ao menos em parte, a dificuldade dos estudantes da elite socioeconômica e cultural brasileira e mexicana com as tarefas do nível de proficiência mais abrangente do Pisa envolve limitações em lidar com textos em forma de diagramas e gráficos.

As análises até aqui apresentadas foram baseadas na escala geral de leitura do Pisa. Conforme já mencionado, para o Pisa 2000, foram desenvolvidas, além da escala geral de Leitura, subescalas focalizando as dimensões de identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão. Como os resultados obtidos para as diversas subescalas foram bastante semelhantes àqueles relatados para a escala geral de Leitura, apenas reproduzimos abaixo dados e a discussão sobre os aspectos em que o resultado brasileiro mostrou-se diferenciado por subescala.

A Tabela 13 apresenta os resultados brasileiros para as diversas subescalas de leitura.

**Tabela 13 – Comparação dos resultados médios brasileiros de alunos de diferentes**

**séries nas subescalas de Leitura**

	Identificação da informação		Interpretação		Reflexão	
	Média	IC 95%	Média	IC 95%	Média	IC 95%
Todos os Alunos	365	356 a 373	400	393 a 408	417	409 a 425
1ª e 2ª série do EM	403	394 a 411	434	426 a 442	452	443 a 460
8º série	335	325 a 345	373	365 a 382	389	379 a 399
7º série	284	273 a 295	331	321 a 340	344	333 a 355

Observe-se que, para as diversas séries, as médias brasileiras parecem bem mais elevadas na subescala de reflexão, seguida pela de interpretação. Os números mais baixos são os de identificação da informação. Deve ser registrado que se trata de três subescalas distintas e que apenas a escala geral de leitura foi construída de modo que a média dos países da OCDE corresponda exatamente a 500. Nas subescalas, a média dos países da OCDE oscila levemente em torno de 500. Apesar da advertência acerca da diferença entre as

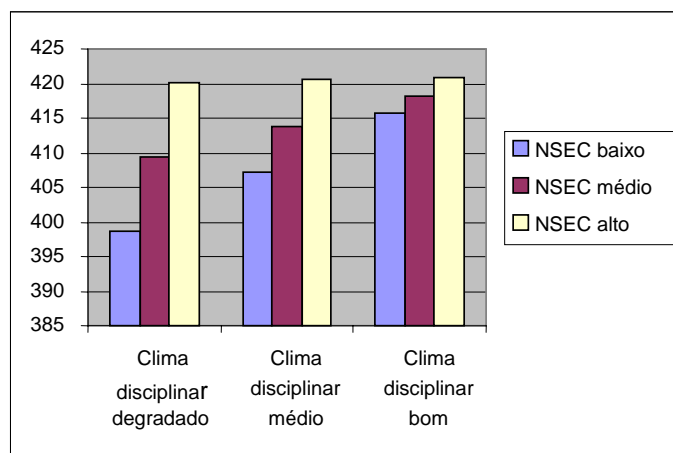
subescalas, é apropriado afirmar que os estudantes brasileiros obtiveram melhor resultado nos itens da prova relacionados com reflexão do que com interpretação e do que em identificação e localização da informação. Para a compreensão deste resultado, em princípio paradoxal, faz-se necessário considerar que as subescalas focalizaram de modo diferenciado a diversidade textual, em especial a presença de diagramas e gráficos como parte integrante do texto das questões. Em especial, diagramas e gráficos foram particularmente enfatizados nos itens de testes relacionados com identificação da informação. A dificuldade especial dos estudantes brasileiros com a diversidade textual explica os resultados nas subescalas. Os exemplos de questões, em especial os relacionados com o “Lago Chade” e com “Trabalho”, ilustram como dificuldades em lidar com gráficos e diagramas podem dificultar questões simples, que demandam localização de informações.

Muito embora o foco central deste primeiro relatório nacional seja o desempenho em Leitura em função das características dos alunos, será relevante mencionar, ainda que de modo parcial, alguns aspectos relacionados com as escolas, com a diversidade de condições de aprendizagem dos alunos e com o impacto das condições de aprendizagem nos resultados dos alunos. Informações sobre as escolas foram coletadas por meio do questionário do diretor e do questionário dos alunos. As informações coletadas permitiram a construção de indicadores relativos à forma de financiamento da escola, ao clima disciplinar, ao tamanho das escolas e das salas de aula, à existência de computadores e de outros recursos na escola, à duração da jornada escolar, à qualificação dos professores e à confiança do corpo docente acerca do trabalho desenvolvido na escola. Muito embora haja diferença entre o valor médio de cada um desses indicadores para os diversos países, observa-se que os indicadores variam muito mais entre as escolas do que entre os países. A principal exceção a este respeito é a duração da jornada escolar, que tende a ser relativamente homogênea dentro dos países e a variar expressivamente entre grupos de países. Entre os países com menor duração média da jornada escolar estão o Brasil (800 horas por ano), a Grécia (806 horas por ano), a Hungria (834 horas por ano) e a Federação Russa (837 horas por ano), países que possuem jornadas escolares compatíveis com escolarização em tempo parcial. A maior parte dos países possui duração da jornada escolar compatível com escolarização que ocupa a manhã e parte do período vespertino.

Um dos objetivos do Pisa envolve a investigação do impacto dos fatores escolares no desempenho dos alunos. Apesar de sua relevância, esse objetivo precisa ser tratado de modo cauteloso, já que o Pisa mensura habilidades desenvolvidas ao longo de um período extenso da vida dos estudantes, e não apenas o que foi aprendido ao longo do ano letivo de 2000, quando foi medida a proficiência dos alunos. Por outro lado, as medidas das condições escolares do Pisa referem-se apenas ao ano 2000. Essa assimetria entre a medida

da proficiência dos alunos e a medida das condições escolares impõe a necessidade de cautela na interpretação causal da relação entre resultados dos alunos e fatores escolares.

Além disto, muitas relações entre resultados dos alunos e condições escolares são explicadas por diferenças de nível socioeconômico e cultural dos alunos. Gestores de redes de ensino estão particularmente interessados em efeitos da escola que se mostrem efetivos após o controle pelo nível socioeconômico e cultural pois são esses os efeitos relevantes para as escolas em face do perfil do aluno que efetivamente a freqüenta. O Pisa traz evidências de que as escolas podem fazer diferenças para os alunos que as freqüentam. Isso é ilustrado pelo Gráfico 5, que explora as diferenças na proficiência para alunos do ensino médio de nível socioeconômico e cultural (NSEC) distintos, freqüentando escolas com clima disciplinar degradado, médio e bom. A variável clima disciplinar foi construída a partir de informações coletadas sobre: a freqüência de interrupções nas aulas por questões disciplinares, o quanto a concentração dos alunos é prejudicada por atitudes de colegas, o respeito declarado pelos alunos a seus professores, com que freqüência os alunos declaram 'matar aulas' e a relação de alunos com álcool e drogas.



**Gráfico 5 – Diferenças na proficiência para alunos do ensino médio de nível socioeconômico e cultural (NSEC) distintos, segundo o clima disciplinar**

O exame do Gráfico 5 indica que todos os alunos perdem com a degradação do clima disciplinar. No entanto, observa-se que a perda não é a mesma para todos: enquanto os alunos de NSEC elevado têm uma perda relativamente pequena, os alunos de NSEC baixo têm a

perda mais expressiva. Clima disciplinar é uma variável que tem impacto tanto sobre a eficácia escolar – pois o desempenho médio da escola depende do clima disciplinar – quanto sobre a promoção de equidade pela escola – pois o clima disciplinar deteriorado aumenta o impacto do NSEC nos resultados escolares.



## 6 Considerações Finais

A participação no programa do Pisa tem significados especiais para o Brasil, que vão além dos resultados aqui apresentados. Fazer parte do programa com países cujos sistemas educacionais são os mais avançados do mundo permitiu aos técnicos brasileiros o convívio com os maiores especialistas em avaliação educacional.

Essa convivência traz para o Brasil um salto de qualidade na concepção e realização de instrumentos de avaliação educacional, principalmente porque consolida os avanços já projetados no Saeb e no Enem.

A proposta do Pisa de avaliação de processos de leitura sinaliza para a sociedade, os educandos e os educadores a importância do domínio da leitura para a vida, e a necessidade de um trabalho sistemático na escola, envolvendo um tratamento (trans)interdisciplinar do currículo.

Os conhecimentos e habilidades em leitura requerem que os participantes estabeleçam diferentes relações com o texto escrito. Elas abrangem processos de recuperação de informações específicas, compreensão, interpretação, reflexão, etc. na leitura de diferentes tipos de textos (Pisa, 2000). Por isso, a ênfase do Pisa em Leitura precisa ser entendida como algo que vai além de um rótulo conveniente no âmbito de uma avaliação que engloba diversas línguas nacionais; a avaliação de Leitura no Pisa abrange aspectos de linguagem matemática e tipos de textos – como diagramas e gráficos – que na escola encontram espaço privilegiado de tratamento em Geografia, Matemática e Ciências. Deve-se ressaltar que a concepção do Pisa pressupõe a responsabilidade solidária das diversas áreas do currículo no desenvolvimento das habilidades associadas à leitura.

Na leitura ocorre a reflexão sistematizada sobre a linguagem verbal e seus usos conceituais e sociais. Essa reflexão vai além da decodificação dos signos lingüísticos, perpassando a leitura de mundo e de códigos sociais complexos, incorporados, construídos e manifestados na e pela linguagem.

O quadro teórico usado no Pisa parte de um conceito de letramento num sentido amplo, defendido por muitos autores brasileiros e que embasa a filosofia educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros.

Letramento pode ser definido como a capacidade de um indivíduo se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano. Segundo os PCN, a aptidão para ler e produzir textos – dos mais variados gêneros e temas – com proficiência é o mais significativo indicador de um bom desempenho lingüístico e, conseqüentemente, de letramento. Um escritor competente deve, portanto, saber selecionar o gênero apropriado a seus objetivos e à circunstância em que realizará seu discurso. Assim

sendo, cabe às escolas fazer com que seus alunos entrem em contato com uma maior variedade de gêneros textuais autênticos, a fim de que adquiram fluência na leitura e produção dos mais diversos gêneros de textos. No entanto, sabemos que essa não é uma realidade nas salas de aula brasileiras. É flagrante a não utilização de materiais autênticos e a falta de exploração da diversidade de gêneros textuais nas aulas, seja de língua portuguesa ou de quaisquer outras disciplinas.

A avaliação do letramento é diferente em cada país e pode variar mesmo entre escolas do mesmo estado. Além disso, segundo Soares (1999, p.86) "os critérios segundo os quais os testes são construídos que definem o que é letramento em contextos escolares: um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais fora das paredes da escola." Sendo assim, são freqüentes os casos em que indivíduos "são capazes de comportamentos *escolares* de letramento, mas são incapazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não escolares" (Soares, 1999, p.86). Isso se justifica pelo fato de muitas vezes a escola ser um mundo à parte, não assumindo o papel que lhe cabe de preparar o sujeito para a realidade na qual está inserido. O conceito de letramento adotado muitas vezes pela escola está de certa forma em dissonância com aquilo que é importante para as pessoas em sua vida diária. Depois de freqüentarem a escola por alguns anos, muitos adultos "evidenciam um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informação necessárias para que sejam bem-sucedidos ao enfrentarem uma vasta gama de atividades no trabalho, em casa, em suas comunidades" (Soares, 1999, p.86). Constatações como essa mostram que, de certa forma, a teoria das propostas curriculares não está sendo colocada em prática nas escolas.

A Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação criou o programa Parâmetros em Ação, que tem por objetivo apoiar escolas e professores em todo o Brasil, na busca de maior integração das práticas pedagógicas às diretrizes e pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. São organizados cursos e oficinas nas próprias escolas, e as equipes locais são apoiadas na construção de novo projeto pedagógico da escola, centrado na prática renovada de seus professores.

Esse olhar renovado sobre o letramento se desenvolveu no Brasil durante os anos 80. Inúmeros pesquisadores brasileiros retomaram estudos sobre linguagem, leitura e produção de textos na escola. Várias propostas estaduais e municipais para as escolas públicas procuraram articular essas pesquisas com o acesso à escolarização de grupos desprovidos de participação escolar. Destacava-se como eixo central, no processo de ensino/aprendizagem de língua materna, a diferença entre o estudo da língua e da nomenclatura gramatical (uma abstração) e o da linguagem e do texto (algo vivo, móvel, diferente, em ebulição). Apesar das exceções, infelizmente, muitas instâncias formadoras de

professores não assimilaram essas propostas. Em que pese o grande avanço do governo federal para a melhoria do livro didático, ainda é necessária uma ação mais direta voltada à obrigatoriedade de aproveitamento das pesquisas mais modernas no traçado teórico que balizam os livros didáticos especialmente os de Língua Portuguesa. O Pisa traz como benefício a indicação de necessidade de medidas mais eficazes na política do livro didático. Da mesma forma, as editoras que produzem material didático continuaram a lidar com o ensino da língua portuguesa de forma tradicional, sem incorporar os avanços das pesquisas, o que contribuiu para a estagnação dessas propostas. Os resultados do Brasil no Pisa reafirmam as dificuldades de leitura e de produção de textos por nossos alunos, fato já comprovado por outras avaliações brasileiras, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Esses dois sistemas nacionais de avaliação vêm colocando à disposição de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação um diagnóstico bastante minucioso do desempenho de seus alunos.

O Saeb, mais voltado para a avaliação dos sistemas estaduais, realiza a cada dois anos, desde 1995, uma avaliação do desempenho dos alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. O Enem, desde 1998, realiza uma avaliação individual de desempenho por competências. As matrizes referenciais dessas avaliações estão em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com as orientações da Reforma do Ensino Médio que atendem plenamente aos princípios da LDB.

Os resultados do Saeb e do Enem já anteciparam a avaliação ora feita pelo Pisa em relação ao letramento em Língua Portuguesa, sinalizando para a escola, em particular aos professores, a necessidade de mudanças radicais em suas práticas. A grande contribuição do Pisa é referendar essas análises com a perspectiva de uma comparação internacional.

O Pisa, enfim, propõe-se a avaliar e analisar a própria operação de ler que ultrapassa os limites da decifração lingüística, atingindo um campo semiótico amplo que não se esgota nas práticas escolares nem no ensino disciplinar da língua.

Sensibilizar os professores das diversas áreas para a noção de que o desenvolvimento das habilidades de leitura é um objetivo a ser atingido pela escola nas diversas áreas curriculares e de que a especificidade de cada área curricular oferece oportunidades singulares para o aprimoramento de diferentes habilidades de leitura é um desafio que o Pisa contribui para atualizar.

O que os resultados refletem, em boa medida, é a situação ainda precária do trabalho com leitura e produção de textos nas escolas brasileiras. Excetuando-se algumas situações excepcionais em que, inspirados e estimulados por material e discussões recentes sobre o assunto, os professores já vêm realizando um trabalho voltado para a exposição dos alunos aos diversos gêneros em circulação na sociedade (com a conseqüente discussão dos aspectos formais

e temáticos que caracterizam o estilo peculiar de cada gênero), o que se vê com mais frequência nas escolas é um ensino de língua materna totalmente desvinculado das reais necessidades de uso social da linguagem por parte dos alunos. Esses alunos, entretanto, como futuros cidadãos, têm o direito de esperar que a instituição escolar os prepare efetivamente para integrarem a comunidade letrada.

Certamente um programa de formação continuada de professores, com forte apoio governamental, poderá divulgar essas experiências inovadoras e elas poderão integrar a reflexão já bastante avançada sobre as diretrizes para formação inicial de professores.

## 7 Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: bases legais*. Brasília, 1999

CASTRO, Claudio de Moura; SANGUINETTY, Jorge. *Custos e determinantes da educação na América Latina*. Rio de Janeiro: INTED, 1978. (Estudos e Pesquisas, n. 3).

CASTRO, Claudio de Moura et al. *Determinantes de la Educación en América Latina: acceso, desempeño e equidad*. Rio de Janeiro: ECIEL/FGV. 1984

CUNHA, Luís Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995.

FERREIRA, F. Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional? In: HENRIQUE, Ricardo (Ed.). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea, 2000. cap.5.

FORQUIN, Jean Claude. A nova Sociologia da Educação na Grã-Bretanha: orientações, contribuições teóricas, evolução (1970-1980). In: FORQUIN, J. C. (org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS: *Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: documento básico 2000*. Brasília, 1999.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *Education at a glance: OECD indicators*. [s.l], 2001.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. *Relatório do desenvolvimento humano*. Lisboa: Trinova, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

UNESCO, OREALC. *Schooling outcomes in Latin American*. [Paris], 2000.

## **Anexo**

### **Parecer sobre a participação do Brasil no Pisa**



## **A penosa evolução do ensino e seu encontro com o Pisa**

Claudio de Moura Castro

A OCDE – que inclui todos os países ricos – vem dando mostras de crescente interesse pela educação. Suas iniciativas começaram por uma faxina geral nas formas de coletar e apresentar estatísticas educacionais. Agora, passam para uma área ainda mais crítica: a avaliação do que se aprende na escola. Seu projeto representa um salto à frente nas medidas de rendimento educativo, pois passa a dar mais ênfase ao que se usa no mundo real do que aquilo que se aprende na escola.

A participação voluntária do Brasil na pesquisa do Pisa tem vários significados importantes, além daqueles gerados pelos números e resultados. Há a própria decisão de entrar voluntariamente em uma pesquisa "de gente grande" da educação, onde estão virtualmente todos os países avançados e praticamente nenhum do Terceiro Mundo. Está apenas o México que, por ser da OCDE, é praticamente obrigado a entrar. E o Brasil, que decidiu participar de tal empreitada.

Essa decisão revela um grau de maturidade do MEC, cujo desempenho não pode ser medido pela expectativa de resolver todos os problemas da educação básica em um país federativo, mas pela sua honestidade intelectual, realismo e competência para analisar serenamente o estado da nossa educação. Conta menos, no presente contexto, a olimpíada dos escores nos testes e mais o fato de participar, de gerar dados de qualidade e de ser capaz de examiná-los com competência e tirar as lições e implicações de políticas procedentes.

A leitura do presente relatório parece indicar que na olimpíada dos números, previsivelmente, o Brasil não se sai bem. Não precisamos emular o eufemismo do Imperador do Japão, logo após a rendição incondicional, quando informou ao público que "o resultado da guerra não se poderia considerar como necessariamente a favor do Japão". Podemos ser mais enfáticos e afirmar que nos encontramos onde seria de se esperar que nos encontrássemos, praticamente no fim da fila.

Mas há que se considerar a maturidade do país ao decidir entrar em tal empreitada, em cumprir rigorosamente os roteiros metodológicos, em analisar profissionalmente as informações obtidas e em produzir um documento realista e competente. Não foram poucos os países que – em outras ocasiões – decidiram não divulgar dados de pesquisas considerados como desfavoráveis.

Talvez ainda mais importante seja levar a sério a mensagem mais forte que o Pisa está nos trazendo. Como deve ter ficado claro no texto do Relatório Nacional, não estamos concentrando os esforços onde deveríamos fazê-lo. Estamos perdendo tempo com detalhes e deixando de focalizar um dos mais importantes elementos de todo o processo educativo que é



o uso correto da linguagem, permitindo entender com precisão o que se lê. É essa fraqueza que o Pisa está nos mostrando.

Mas para que isso tudo fique no seu contexto, é preciso perguntar por que somos assim tão fracos em matéria de educação. A explicação para o que somos vem de séculos de história e não desse ou daquele Ministro.

### **A história de um país pobre e mal-educado**

Temos a tendência para glorificar nossa história e nossos feitos passados. Ledo engano, pois sempre fomos um país pobre. Éramos um país bem mais pobre do que o Peru no século 19. E tínhamos a educação que correspondia a esse baixo nível de desenvolvimento. Estimativas grosseiras para o fim do Império mostram que haviam freqüentado a escola não mais do que 15% da população. Em 1872 – ano do primeiro recenseamento geral do Brasil – cerca de 140 mil crianças estavam matriculadas no antigo ensino primário (1º ao 4º ano), para um total de um milhão de crianças de 7 a 10 anos.

Ainda mais lamentável foi o desempenho da República Velha, que praticamente nada fez para superar os pífios resultados do Império. O Recenseamento Geral de 1920 registrava apenas 20% das crianças de 7 a 14 anos com capacidade para ler e escrever, ou seja, estavam na escola, naquela época, ou haviam passado por ela, mesmo sem completar o curso primário. Entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade, a proporção dos que sabiam ler e escrever era de 35%. Ficamos aí estagnados por largo tempo.

Naquela virada de século, a Argentina e Uruguai, países desfrutando de um rápido desenvolvimento econômico, propunham nada menos do que a matrícula universal na escola básica. E, de fato, antes da Primeira Guerra Mundial, isso praticamente já havia sido logrado na Argentina, não ficando o Uruguai muito para trás.

Mas nessas épocas, havia uma enorme coerência entre o que conseguíamos na nossa economia e o que apresentava nossa educação: ambas eram lamentavelmente pobres. O pouco de educação que havia, ficava restrito a uma aristocracia rural e a uma incipiente burguesia.

E apesar do pouco caso que lhe atribuímos nos livros de história, o século XX foi glorioso para a economia brasileira. De uma renda *per capita* como a boliviana, passamos a uma outra quase equivalente à Argentina (que no princípio do século era quase cinco vezes maior do que a brasileira). Qualquer que seja a maneira de medir e o período em consideração, no século 20 estamos entre os campeões mundiais do crescimento econômico.

É, portanto, nesse período que começa o descompasso entre educação e economia. A economia dispara, sobretudo após a metade do século. E a educação mantém-se nos níveis dos países que se pareciam com o Brasil em épocas passadas: Bolívia, Peru e Paraguai.

As primeiras reações agressivas em favor da educação iniciam-se no meio do século, pelas lideranças da nossa industrialização. Há a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), convertido em modelo para toda a América Latina, único produto de exportação do Brasil no ensino. Há a criação de uma rede federal de escolas técnicas, caras, bem equipadas e inicialmente voltadas para a criação de quadros técnicos para a indústria brasileira que toma corpo e vigor.

Igualmente importante é o fortalecimento das universidades federais –, com sua expansão para todos os estados, a construção de ótimos *campis* e o lançamento das raízes da pós-graduação – que, junto com o Senai – vêm a se constituir nos dois únicos destaques internacionais da educação brasileira.

À medida que prioridade efetiva se mede pelo desvelo, energia e pelos recursos alocados, havia uma grande coerência entre esses avanços educativos e os projetos nacionais. Era a meta de se formar as lideranças econômicas e intelectuais e a criação de quadros técnicos e de mão-de-obra especializada para uma indústria que crescia a taxas astronômicas.

No que tange à educação fundamental e média, no Pós-Guerra inicia-se um processo de expansão da matrícula inicial, sem que se manifeste qualquer esforço ou vontade política de garantir sua qualidade. De cerca de 50% de matrícula inicial por volta de 1950, inicia-se uma progressiva expansão das redes estaduais e municipais.

O resultado dessa expansão descuidada, em períodos de oscilações econômicas e crises políticas, é bem conhecido. Mais alunos entram na escola e esta se vê incapaz de manter até os modestíssimos níveis de qualidade que apresentava antes, quando sua clientela predominante era de classe média. Embora faltem os dados quantitativos que passamos a ter na década de 90, a observação sugere que houve uma queda muito importante na qualidade do ensino. O que ganhamos em quantidade, perdemos em qualidade.

Inevitável? Depende de como caracterizamos uma palavra tão carregada quanto esta. Somos uma sociedade marcada pela ausência de uma tradição e de um compromisso de atender minimamente aos níveis mais baixos da sociedade. De resto, jamais levamos a sério o preceito constitucional de 1828 de universalizar a escola, pelas mesmas razões que o conjunto de esforços para melhorar nossa distribuição de renda continuam frágeis e puramente retóricos, até os dias de hoje. Diante de tais determinismos sociológicos, a troca da (pouca) qualidade pela (pouca) quantidade pode ser considerada inevitável.

Mas consideremos que a Coréia nos idos de 60 não estava melhor do que o Brasil, seja em qualidade, seja em quantidade. Não era um país mais rico do que o Brasil. Não obstante, atingiu os níveis quantitativos dos mais avançados países da OCDE e níveis qualitativos acima de quase todos eles. Nem por isso teve que gastar com educação uma proporção do PIB fora dos padrões mundiais. Simplesmente, houve um compromisso férreo entre famílias, a sociedade e o governo acerca da prioridade a ser dada à educação. Portanto, de um ponto

de vista puramente mecânico ou conceptual, não houve inevitabilidade na nossa troca de qualidade por quantidade e tampouco pelo ritmo moroso em que todo o sistema que atende aos mais pobres se desenvolveu.

As poucas pesquisas internacionais da época são sugestivas da falta de avanço do nosso ensino de primeiro e segundo graus, ainda que não permitam comparações rigorosas. Nos testes do IEA em que participaram países latino-americanos, como Chile e Colômbia, os resultados são lamentáveis, colocando estes países próximos do fim da fila. E testes entre países latino-americanos mostram que o Brasil, na melhor das hipóteses, era tão fraco quanto esses países. Nossa única incursão em comparações internacionais nos deixa em penúltimo lugar em Ciências. Fomos salvos do último lugar pela presença de Moçambique, em plena guerra civil. Pior, o anúncio de tão trágico resultado passou quase despercebido e foi minimizado pelo MEC.

Portanto, chegamos na década de 90 com resultados bastante limitados em matéria de educação básica e média. Não havíamos conseguido levar todos os alunos à escola, pois ainda tínhamos uma matrícula inicial que abrangia apenas 90% da coorte correspondente. Havia um represamento nos primeiros quatro ou cinco anos, com as repetências levando ao atraso e ao abandono antes de terminar as oito séries do ensino fundamental. Somente 30% da coorte obtinha seu certificado de primeiro grau. Como conseqüência, o ensino médio tinha uma freqüência muito limitada e apenas 25% da coorte conseguia concluir este nível de ensino.

A década de 90 revela-se como o ponto de inflexão do ensino fundamental e médio. É somente neste momento que a sociedade brasileira e seus governantes entendem que se formava um gravíssimo ponto de estrangulamento na educação inicial. A economia começa a dar sinais mais claros de que sem educação o progresso individual e a retomada do crescimento eram quimeras.

As mesmas conjugações de forças (ou fraquezas) que somente geravam prioridades levadas a sério para os ensinos de níveis mais altos (ou mais especializados, no caso da indústria), começam a se manifestar no início dos anos 90. As mudanças econômicas levam ao aumento das exigências de competências mais conectadas com a escola, por parte de membros mais modestos da hierarquia empresarial. E estas exigências são percebidas por uma população mais atuante nas urnas e mais reivindicativa. Quando o diploma de ensino fundamental passa a ser o passaporte para a carteira assinada, e o médio para empregos algo melhores, aumenta seriamente a demanda política por educação. Mas vagas não bastam, pois levam ao conhecido represamento por via da repetência. É preciso algo mais, algo melhor.

Cria um novo ambiente a consolidação da democracia, bem como a parcial superação de um populismo irresponsável e, portanto, inócuo. A estabilização monetária torna mais difícil transformar uma intenção orçamentária em um padrão de desembolsos totalmente diferente.

Tais fatores e outros levam a um avanço muito considerável na qualidade e no compromisso dos gestores da educação. É preciso ter claro que o MEC é impotente para mudar a educação fundamental e média, pois esta é financiada e administrada autonomamente por estados e prefeituras. Um dos fatores mais pertinentes para explicar o progresso dos anos 90 é o aumento considerável na qualidade dos secretários de educação de todos os níveis, muito mais do que um aumento na qualidade dos quadros técnicos e gerenciais do MEC.

Mas os números são muito eloqüentes documentando os avanços dos anos 90. Em primeiro lugar, completa-se finalmente o que Argentina e Uruguai haviam feito um século antes. A escola incorpora praticamente a totalidade da coorte de 7-14 anos. Passamos de 90%, em 1991, para 97%, em 1999.

Em segundo lugar, rapidamente vai se desfazendo o represamento de alunos no bojo do ensino fundamental. O ciclo de qualidade deplorável, a cultura da repetência, o atraso escolar e eventual abandono antes de terminar o fundamental começam a ser quebrados. As graduações no primeiro grau aumentam de 10% ao ano, em média. Como conseqüência, cria-se um fluxo de alunos pressionando para entrar no segundo grau. Politicamente tornou-se inviável não abrir espaço para eles. Mais ainda, há a volta em massa para o ensino médio, por parte de jovens adultos, claramente entendendo o que precisam para competir no mercado de trabalho. Tanto assim que o primeiro ano do ensino médio tem 30% mais alunos que a turma que termina o ensino fundamental.

Desta forma, houve uma dupla pressão dentro da escola. Ocorreu a incorporação de parte da coorte que ainda estava fora (de 10% do início da década, passam a ficar de fora apenas 3%, no final da mesma – um número residual em um país com tantos bolsões inatingíveis). E houve, também, o início da correção dos fluxos (acúmulo de repetência e atrasos escandalosos), a herança deplorável da onda de crescimento da matrícula inicial das décadas anteriores.

A experiência da primeira onda de expansão dos anos 60 aos 80 nos faria prever o mesmo preço a ser pago: uma queda vertiginosa da qualidade. Em um período de menos de dez anos foram dados dois enormes saltos. Incorporou-se uma parte da coorte que faltava – inevitavelmente, alunos culturalmente ainda mais distantes do mundo da escola. E, desencadeou-se um processo sério de desfazer as barragens que impediam o avanço dentro da escola – igualmente, por parte dos alunos menos capazes de seguir com êxito o ensino oferecido.

Mas os anos 90 mostram um tecido social diferente, um avanço considerável da sociedade civil, uma administração municipal e estadual mais ligada com a educação e menos escravizada pelos fisiologismos da máquina governamental. Mostra alguns bons exemplos de como é possível fazer uma reforma educativa com mais vontade política do que recursos abundantes. E mostra também um MEC mais realista, mais claro nos seus objetivos e potencialidades. Merenda e livros didáticos são descentralizados e passam a funcionar melhor. Os infundáveis programas de apoio a isso ou aquilo são convertidos em recursos diretamente

na mão dos diretores das escolas. O MEC passa a definir seu papel mais calcado na política educativa, na reforma dos currículos e em intervenções indiretas e complementares.

Tais são as hipóteses mais plausíveis para explicar o que não era razoável esperar, pois a qualidade não caiu durante a década. A existência do Saeb, desde 1990, pela primeira vez permite uma medida longitudinal da qualidade do ensino. Sem entrar nas minudências técnicas do Saeb e nas pequenas flutuações observadas, pode-se resumir o principal resultado de forma concisa e clara. Não houve nos anos 90 a mesma troca da qualidade pela quantidade. Subiu a quantidade, tanto no aumento do acesso como na velocidade do avanço dentro do sistema, sem que a qualidade tenha tido que pagar o preço pago nas décadas anteriores.

Esse é um resultado extraordinário, a ser louvado. Deve ser motivo de júbilo por todos aqueles milhões de pessoas que contribuíram para que tal acontecesse.

A pesquisa da Orealc, comparando 13 países latino-americanos, traz os primeiros indicadores de que o Brasil abandonou o patamar médio da região e passou a ombrear-se com os melhores: Chile e Argentina (Cuba é um caso à parte, merecendo uma análise totalmente fora do presente contexto). Não é um salto desprezível igualar-se a países que já matriculavam quase todos os jovens na escola, há um século atrás (época em que sequer um quarto da população ia à escola no Brasil).

Em suma, começamos muito lentamente e com grande retardo. Quando aceleramos, isso acarretou a um pesado custo para a qualidade. Empatávamos com os países mais pobres do hemisfério. Mas, na década de 90, o ensino de primeiro e segundo graus deu o salto que havia dado a universidade nos anos 60 e 70. Mudamos de patamar. Atingimos o nível de países de tradições educativas muito mais consolidadas.

Porém dada a mediocridade geral da América Latina em matéria de educação, tal salto gigante meramente nos leva a um patamar muito modesto para os padrões mundiais.

É dentro desse quadro de desenvolvimento que o Brasil decide participar do PISA.

### **O Pisa e o mundo real fora da escola**

Como bem descreve o Relatório Nacional, o Pisa é uma pesquisa da OCDE, dando uma considerável guinada com relação às suas antecessoras (IEA, TIMMS, OREALC, etc). E entender a natureza dessa mudança de rumo é essencial para que o Brasil aprenda as lições que esse teste nos está oferecendo.

Se pensarmos um pouco na "sociologia dos testes", tratam-se de exercícios onde a escola define padrões de realizações esperadas dos alunos. Esse ponto é fundamental. Ao construir um teste da velha geração, professores perguntam-se o que a escola espera que os alunos aprendam. É a escola definindo o que os alunos devem saber. Inevitavelmente, dada a

prática de que são professores universitários formulando as questões, há um considerável viés para que os alunos saibam o que é necessário para cursar um programa universitário. É a escola definindo seus próprios padrões do que é necessário saber para satisfazer seus requisitos e receber suas bênçãos.

O Canadá começa a romper com esse circuito fechado da escola perguntando à escola o que deve ser ensinado. O Pisa é mais um passo na frente.

A filosofia básica é ir ao mundo real e perguntar quais os conhecimentos de tipo escolar necessários para operar com competência em um mundo moderno. Quebra-se o circuito fechado. É o mundo do trabalho e da vida quem vai dizer o que é necessário. As perguntas são derivadas de situações reais onde usos da linguagem, dos números e das ciências são usados.

Embora os testes construídos mantenham suas âncoras e vínculos com questões mais convencionais, há aqui uma pequena revolução. A avaliação perde sua subserviência aos conteúdos requeridos para os cursos superiores e vai para a rua, para a fábrica, para o escritório.

E como esse novo teste encontra o Brasil? A bem da verdade, não o encontra alienado de tais preocupações. Os novos parâmetros curriculares, em que pese o hermetismo da sua redação, já antecipam essas preocupações de relevância e revelam uma tentativa de liberar-se da escravidão dos vestibulares.

Pela mesma forma, o Enem já respira esses novos ares. Desde 1998, vem apresentando ao Brasil, anualmente, uma prova que se estrutura a partir de competências e habilidades associadas aos conteúdos tradicionais, a partir de problemas bem vinculados à vida cotidiana. Trata-se de avaliar as estruturas básicas para viver neste mundo repleto de informações onde compreender o que se lê é de fundamental importância. Neste sentido, o Enem aproxima-se muito do Pisa, inclusive nos seus resultados. No Enem de 2001, com a abrangência de cerca de 1.200.000 participantes, estão relatados resultados equivalentes aos do Pisa em relação às defasagens de leitura dos alunos brasileiros. O melhor do Enem é que já angariou credibilidade em pouco tempo de existência. Já são 300 as instituições de ensino superior que utilizam o Enem em seus processos seletivos (entre elas a tradicional USP). O Saeb, um teste mais antigo, já revela preocupações nesta direção, mas é sobretudo um teste que ainda se prende aos currículos anunciados como ensinados nas escolas, daí parecer mais convencional.

Portanto, no que diz respeito ao que se faz diretamente sob a batuta do MEC, caminhamos em direção à filosofia do Pisa. Nesse particular, o desempenho do MEC não merece reparos.

Mas daí para frente, pouco acontece. A começar pelos livros didáticos que afirmam taxativamente seguir os novos padrões curriculares mas – em sua maioria – não escapam do enciclopedismo e da superficialidade dos anteriores. E bem sabemos que o ensino é uma imagem do livro e não dos parâmetros curriculares. Nenhuma novidade, sempre foi assim.

Portanto, o que efetivamente tentam ensinar nossas escolas anda na contramão do que pede o Pisa. É o ensino superficial, quilométrico, sem atenção para o detalhe e o uso cuidadoso da linguagem.

No Pisa, os alunos recebem textos tipicamente contraditórios em situações reais. Após a sua leitura, devem responder perguntas relativas ao que está escrito. A tendência dos alunos brasileiros é ler superficialmente o texto e daí para frente responder pelo que acham que este deveria estar dizendo e não pelo que efetivamente está escrito.

Em um texto sobre vacinação contra a gripe, o texto explicitamente diz que "uma enfermeira virá administrar a vacina na empresa". Não obstante, dentre as múltiplas opções oferecidas, 27% escolhe a seguinte alternativa: "Um médico aplicará as vacinas". Ora, ao que parece, os alunos simplesmente associam vacinação com médico e não foram preparados para realmente ater-se ao que diz o texto.

Muitos outros exemplos refletem uma competência de leitura que permanece em um nível bastante tosco de compreensão das idéias gerais, seguido de uma elaboração mental que se descola do texto. As respostas vêm de suas opiniões, preconceitos ou apreciações, quando a pergunta é explícita e remete ao que está escrito no texto. Tal forma primitiva de leitura não é compatível com a vida produtiva em uma sociedade moderna. Receitas de remédio requerem uma interpretação fiel do texto, contratos pela mesma forma e instruções de uso de programas de computador não requerem interpretações menos rigorosas e literais. O manejo rigoroso e analítico da linguagem é condição para operar em uma economia moderna.

### **As dificuldades de se comparar o Brasil com países sem atraso escolar**

Estes vícios de interpretação da linguagem escrita se filtram nos resultados da prova, levando o Brasil a um resultado, na melhor das hipóteses, sofrível. Mas antes de falar de números é preciso discutir algumas dificuldades metodológicas do teste, quando aplicado ao Brasil.

Nos países da OCDE, praticamente não há atraso escolar. Daí a longa tradição, já presente no IEA, de definir as amostras por faixas etárias. No caso do Pisa, alunos nas circunvizinhanças de 15 anos constituem-se a população-alvo. Nos países patrocinadores do teste, quase todos os alunos desta faixa etária estão cursando a mesma série, portanto, já no ensino médio.

Mas países como Brasil e México pertencem a uma estirpe de sistemas educacionais onde a repetência é o principal, senão o único sistema de incentivos. E tendo populações heterogêneas e um ensino pouco voltado para conseguir bom desempenho dos mais carentes, as reprovações são usadas maciçamente, levando a coortes de 15 anos cursando séries muito mais atrasadas.

Essa diferença cria um problema de interpretação dos dados, em boa medida, insolúvel. Se incluirmos na amostra brasileira todos os alunos de quinze anos, há muitos (80%) que não atingiram o nível de escolaridade onde grande parte dos conteúdos estariam sendo ensinados. Portanto, estamos pedindo a eles que respondam perguntas cujas respostas ainda não foram sequer incluídas nos currículos já cursados. Conseqüentemente, sua incapacidade para lidar com tais perguntas puxa a média global para baixo. Tais médias, comparadas com as dos países tradicionais da OCDE, criam um viés negativo para os alunos brasileiros, pois estão sendo puxadas para baixo por alunos de quem não se esperaria que pudessem responder a questões não incluídas nos currículos até então cursados.

A alternativa é eliminar os alunos atrasados e compor uma nova amostra apenas com aqueles que estão aproximadamente nas mesmas séries que os das escolas da OCDE industrializada. Tal manipulação claramente favorece os resultados brasileiros. Como mostraremos, sobem consideravelmente os escores, tirando o Brasil do fim da fila.

Mas do ponto de vista metodológico, tampouco é um procedimento sem vícios. Os alunos atrasados podem ser considerados, *prima facie*, como menos capazes academicamente. Se houvessem seguido *pari passu* com os outros, teriam sido expostos aos conhecimentos que foram pedidos nos testes, hipoteticamente aumentando o seu desempenho. Mas como podemos supor que sejam ainda os mais fracos, não teriam o mesmo desempenho dos que, no mundo real, não repetiram. Portanto, no campo das conjecturas, teriam um desempenho mais fraco do que os que não repetiram. Assim sendo, ao eliminá-los da distribuição estamos favorecendo demais ao Brasil.

Para resumir uma discussão plena de subjuntivos contrafactuais, podemos dizer que o Brasil nem está tão mal como mostrado pela distribuição total e nem tão bem quando medido pela distribuição truncada que elimina os atrasados. Para as implicações verdadeiramente importantes do Pisa para o Brasil, situar-nos no intervalo entre as duas distribuições é mais do que suficiente, em termos de precisão e rigor metodológico. Não se trata aqui de escapar do fim da fila em uma maratona acadêmica, mas sim tirar lições de extraordinária importância para nossa política educacional. Mas como o orgulho nacional existe, a análise conduzida com duas distribuições de alunos relativiza nossa embaraçosa posição de último lugar.

Podemos, com menos pejo, aceitar que estamos entre os últimos. Estamos muito próximos do México, país cuja trajetória educacional nos levaria a esperar justamente resultados parecidos com os brasileiros. Jamais poderíamos aspirar melhor do que a isso, dada a nossa letárgica trajetória histórica e a persistente orientação descalibrada do nosso ensino.

### **O Brasil no Pisa: resultados sofríveis mas não humilhantes**



De modo geral, os resultados do Pisa não trazem surpresas para quem seguiu o que nos mostravam o IEA e o TIMMS. Encontramos mais ou menos a mesma ordenação dos países que naquelas provas anteriores.

A classificação da competência em leituras gera escores que podem ser usados para caracterizar três níveis de países.

Há um grupo de primeira linha, onde se encontram a Finlândia, o Canadá, a Nova Zelândia, a Austrália, a Irlanda, a Coreia do Sul, o Reino Unido, o Japão, a Suécia, a Áustria, a Bélgica e a Islândia (nesta ordem). São países relativamente pequenos, altamente homogêneos e teimosamente dedicados à educação, faz muito tempo (com a possível exceção da Coreia e Irlanda, novos figurantes no primeiro time).

Em seguida vêm os países de desempenho médio. Aí estão a Noruega, França, Estados Unidos, Dinamarca e Suíça. Aí estão os Estados Unidos, com todos os seus altos e baixos, bem como um sólido grupo de países de Primeiro Mundo.

Finalmente, vêm os países de menor desempenho dentro da OCDE e mais alguns convidados, como o Brasil e a Rússia. Incluem-se na lista, por ordem, a Espanha, a República Tcheca, a Itália, a Alemanha, Liechtenstein, a Hungria, a Polônia, Grécia, Portugal, Federação Russa, Letônia, Luxemburgo, México e Brasil.

Visto assim, não estamos em má companhia, pois estamos na mesma categoria da Alemanha. Não obstante, a distância que nos separa da Alemanha é muito grande. Se houvesse quatro categorias certamente que não estaríamos na mesma. Portanto, esse não é um grande consolo.

Examinando mais proximamente os dados, vemos que apenas Brasil e México têm a metade da amostra ainda cursando o ensino fundamental, enquanto nos países da OCDE praticamente a totalidade está no ensino médio. Como antecipado anteriormente, para melhor situar o país, separamos a amostra em três grupos: os que estão no ensino médio, os que estão na 8ª série e os que estão em séries ainda mais baixas.

Os resultados mostram que para os brasileiros que não se atrasaram, isto é, se equivalem em escolaridade com a maioria dos alunos da OCDE, há uma mudança de patamar. Passamos para o nível 2 de compreensão dos textos, deixando para trás brasileiros e alunos de outras nacionalidades que estão também atrasados, situando-se nos níveis 1 ou abaixo. Nessa categoria dos não atrasados, compartilhamos o mesmo nível 2 com os também não atrasados da Polônia, Federação Russa, México, e mais alguns.

Esse não é um resultado desprezível. Só ficamos na rabeira quando nossa amostra inclui os que repetiram e estão fora de idade, portanto, não tiveram realmente contato com muitos assuntos pedidos na prova. Ou seja, nossos alunos sem atraso não estão muito mal, além de estar em numerosa companhia. A própria presença da Rússia, país de exemplar sistema educativo até recentemente, mostra que não estamos totalmente marginalizados.

Mas há uma série de perguntas adicionais que podem ser respondidas pela pesquisa, na tentativa de descobrir por que ficamos para trás. A primeira delas é indagar se em países no nível de desenvolvimento econômico do Brasil esperar-se-iam sistemas educativos melhores do que o nosso. Os dados mostram que estamos mais ou menos onde nosso nível de desenvolvimento econômico nos permitiria estar. Temos rendas *per capita* com a mesma ordem de magnitude do México e estamos próximos do México também em qualidade da nossa educação. Estamos na curva. Polônia e Rússia, também de rendas *per capita* da mesma ordem de magnitude, têm sistemas educativos melhores. Mas, nestes casos, podemos perguntar por que sendo igualmente pobres conseguem melhor educação? Mas podemos também perguntar, se têm melhor educação, por que não têm mais renda?

Outro exercício interessante é utilizar ferramentas estatísticas para igualar os níveis de desenvolvimento socioeconômico e cultural dos países. A pergunta é: em que nível estaríamos se fossem comparados alunos com os mesmos níveis socioeconômicos (medidos pela escolarização dos país e pela posse de bens culturais)? Novamente, repete-se o resultado do parágrafo anterior. Se tivéssemos os mesmos níveis socioeconômicos e culturais, estaríamos no nível 2 e não no 1. Ou seja, parte dos nossos maus resultados podem ser atribuídos ao fato de que não temos a oferecer aos nossos alunos o ambiente extra-escolar que têm os países mais ricos. Se os tivéssemos, estaríamos um pouco melhor. Mas certamente não estaríamos bem, pois o nível 2 é o penúltimo.

### **A grande lição do Pisa: Há males que vêm para bem**

A decisão de participar no Pisa pode parecer a alguns um ato de masoquismo intelectual, combinado com um desperdício de recursos públicos. Por que entrar em uma competição "de cachorro grande" onde previsivelmente estávamos em óbvia inferioridade, somente para confirmar que, de fato, estamos no grupo dos países mais fracos?

Mas tal interpretação não poderia ser mais equivocada. O Pisa foi o teste certo no momento certo. Antes do fim da década, seria mais um acidente de percurso, com uma mensagem prematura, como foi o caso da nossa participação no IEA, cujos resultados foram ignorados por todos, incluindo o próprio MEC que afirmou publicamente a sua irrelevância.

Fazer tal teste mais adiante seria perder um precioso tempo. Seria deixar de empreender consertos que são inevitáveis. E acreditamos que há clima hoje para levar a sério as lições que nos deixa o Pisa.

Vale a pena voltar ao cerne da questão. Os países mais avançados do globo reuniram-se longamente e definiram quais são as competências de uso da linguagem que se tornaram cruciais no mundo moderno. Esse processo gerou um teste que é o Pisa. Ou seja, para fazer parte do primeiro time é preciso dominar os códigos por ele medidos. Não se trata de

responder a charadas ou quebra-cabeças, mas de entrar no âmago do que foi considerado o domínio crítico da linguagem.

Por tudo que foi dito acima, nossos alunos não estão sendo capazes de interpretar corretamente o que leram, dentro da óptica da OCDE. Na verdade, não se tratam de critérios que nos sejam estranhos, pois são próximos dos nossos parâmetros curriculares.

Simplesmente, a escola continua nas suas velhas tradições que andam na contramão da história. Não há como esconder que nossos resultados são fracos. Temos mesmo a desculpa de que não seria de se esperar um resultado diferente, quando nos comparamos com os países mais ricos do globo. Mas isso é tomar um caminho fatalista e errado.

É muito ilustrativo trazer à discussão um outro dado do problema: os escores dos nossos melhores alunos. Ou seja, é compreensível que os alunos pobres, freqüentando escolas igualmente pobres, tenham resultados deploráveis. Mas o que acontece com os alunos de classe alta e das nossas melhores escolas? Não há por que imaginar que não possam ser saiser tão bem quanto os seus pares dos países ricos.

Não obstante, os resultados são decepcionantes. Cinco por cento dos nossos alunos sem atraso conseguem chegar ao nível 4 de compreensão dos textos e somente 1% chega ao nível 5. Compare-se com 31% e 6% para a Coréia, para os mesmos níveis, 22% e 13% para os Estados Unidos (sem atraso) e 21% e 4% para a Espanha (sem atraso). Ou seja, nossas melhores escolas nos decepcionam. A rigor, esta é a maior de todas as decepções do estudo. Não se trata da crônica fragilidade das escolas públicas, pois no nível a que aqui nos referimos deverão estar predominantemente alunos de escolas privadas, algumas delas tão caras quanto escolas privadas nos Estados Unidos. Portanto, se estas escolas não estão dando conta do recado, o mais provável é que não estejam tentando. Sua agenda deve ser outra.

Mas, ao mesmo tempo, são estes mesmos resultados que mostram haver luz no fim do túnel. Se os resultados são fracos para as escolas privadas que dispõem de todos os recursos para fazer seus alunos bem nutridos e bem dotados de capital cultural ter bons resultados, então, deve ser porque estas escolas não estão tentando obter bons resultados no eixo das exigências do Pisa – que são próximas dos novos parâmetros curriculares.

Este raciocínio aponta na direção de uma revolução do ensino, ao mesmo tempo radical e exequível. Radical por dizer às escolas que elas estão equivocadas no que tentam ensinar. Possível porque a nova maneira de ensinar não é mistério e não está fora do nosso alcance.

A escola, tanto de rico quanto de pobre, não está ensinando seus alunos a ler um texto escrito e a tirar dele as conclusões e reflexões logicamente permitidas. O modo como os alunos lêem textos e deles extraem informações básicas para uma reflexão posterior deixa muito a desejar. Nos testes, a maioria parece tentar resolver a questão sem apoio do texto, baseados nas suas opiniões. As escolas brasileiras estão longe de promover nos alunos a competência exigida pelas sociedades letradas para o verdadeiro exercício da cidadania.

Das mil coisas e conteúdos que a escola faz ou tenta fazer, o Pisa está nos mostrando que ela se esquece da mais essencial: dar ao aluno o domínio da linguagem. Se fosse necessário gerar um *slogan* para todas as escolas de todos os níveis, esse seria: "Só há uma prioridade na escola brasileira: ensinar a ler e entender o que está escrito".

# PISA 2000

## RELATÓRIO NACIONAL

BRASÍLIA, DEZEMBRO DE 2001



# Sumário

Lista de Gráficos .....	5
Lista de Quadros .....	5
Lista de Tabelas .....	5
<b>Apresentação.....</b>	<b>7</b>
<b>1 Introdução.....</b>	<b>11</b>
1.2 Estudos conjuntos do Projeto Educação e Desenvolvimento Econômico do Programa Eciel .....	11
1.2 O projeto Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, coordenado pela Unesco/Orealc .....	13
1.3 Evolução dos indicadores educacionais no Brasil.....	14
<b>2 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)</b>	
2.1 O que é o Pisa?.....	18
2.1.1 Os objetivos do Pisa.....	19
2.1.2 Os ciclos de avaliação.....	19
2.1.3 Desenho da pesquisa .....	20
2.1.4 O que é avaliado .....	20
2.1.5 A realização da prova.....	21
2.1.6 Os resultados .....	22
2.2 O Pisa no Brasil.....	22
2.2.1 População de referência e amostra .....	22
<b>3 Os indicadores socioeducacionais no contexto do Pisa .....</b>	<b>23</b>
3.1 Indicadores econômicos e sociais .....	24
3.1.1 PIB <i>per capita</i> .....	24
3.1.2 IDH: Índice de Desenvolvimento Humano.....	24
3.1.3 Índice de Gini.....	24
3.2 Indicadores educacionais .....	27
3.2.1 Analfabetismo .....	27
3.2.2 População com curso superior .....	27

<b>4 O conceito de Leitura utilizado no Pisa .....</b>	<b>29</b>
4.1 Descrição das escalas e subescalas .....	29
4.2 Interpretação das escalas e exemplos de itens avaliados .....	32
<b>5 Apresentação e discussão dos resultados</b>	
5.1 Os resultados do Brasil e dos diversos países .....	57
5.2 A influência da série cursada e o desempenho dos alunos .....	59
5.3 O impacto do nível socioeconômico e cultural dos alunos e os níveis mais elevados de proficiência em leitura .....	63
5.4 Resultados em leitura após os ajustes pelo nível socioeconômico e cultural dos alunos.....	64
<b>6 Considerações Finais .....</b>	<b>71</b>
<b>7 Referências bibliográficas.....</b>	<b>74</b>
<b>Anexo: Parecer sobre a participação do Brasil no Pisa</b>	
A penosa evolução do ensino e seu encontro com o Pisa	
Claudio de Moura Castro .....	77



### Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Desigualdade dos anos 80 e 90 medida pelo Coeficiente de Gini .....	25
Gráfico 2 – Relação entre o resultado médio em Leitura e o PIB <i>per capita</i> (logaritmo) .....	63
Gráfico 3 – Relação entre o resultado médio em Leitura e o nível socioeconômico e cultural (NSEC) .....	64
Gráfico 4 – Relação entre o resultado médio em Leitura e desigualdade de distribuição de renda .....	65
Gráfico 5 – Diferenças na proficiência para alunos do ensino médio de nível socioeconômico e cultural (NSEC) distintos, segundo o clima disciplinar.....	70

### Lista de Quadros

Quadro 1 – Subescalas de Leitura .....	31
Quadro 2 – Diferentes níveis de proficiência .....	59
Quadro 3 – Médias considerando-se o número de anos de estudo dos alunos .....	60

### Lista de Tabelas

Tabela 1 – Brasil: indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização – 1900-1999.....	15
Tabela 2 – Taxa de aprovação por série.....	16
Tabela 3 – Matrícula inicial no Ensino Médio – Brasil – 1994/1999.....	16
Tabela 4 – Taxa de escolarização líquida – Brasil – 1994/1999.....	17
Tabela 5 – Índice de desenvolvimento humano.....	25
Tabela 6 – Países participantes do Pisa 2000: indicadores econômicos e sociais .....	26
Tabela 7 – Evolução das taxas de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos e mais .....	27
Tabela 8 – Percentual da população de 24 anos ou mais com curso superior – 1999.....	28
Tabela 9 – Resultado em Leitura: média geral e intervalo de confiança da média dos diversos países .....	57
Tabela 10 – Proporção de alunos das diversas séries nos diferentes níveis de proficiência ...	61
Tabela 11 – Média em Leitura ajustada pelo nível socioeconômico e cultural (NSEC) e nível de proficiência alcançado pela média ajustada .....	66
Tabela 12 – Proporção de alunos de nível socioeconômico e cultural (NSEC) alto nos diferentes níveis de proficiência .....	67
Tabela 13 – Comparação dos resultados médios brasileiros de alunos de diferentes séries nas subescalas de Leitura.....	68





## Apresentação

O desafio de ampliar a cobertura do ensino médio ocorre no Brasil ao mesmo tempo em que, no mundo todo, a educação posterior à primária passa por revisões radicais nas suas formas de organização institucional e nos seus conteúdos curriculares.

E, em admirável sintonia com a última geração de reformas no mundo, o projeto do ensino médio no Brasil expressa a contemporaneidade, e tem a ousadia de ser prospectivo. Mesmo considerando os obstáculos a serem superados, uma proposta curricular que se pretende contemporânea deverá incorporar como um dos seus eixos as tendências apontadas para o século 21.

A União Européia alerta para a exigência de se considerar outras necessidades, além daquelas que são sinalizadas pela organização do trabalho, quando se pensa em uma nova concepção para o ensino médio. E busca sustentação para sua posição no pensamento do próprio empresariado europeu: “A missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social.” (Comisión de las Comunidades Europeas. *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva: Libro Blanco sobre la educación y la formación*. Bruxelas, 1995).

A mesma orientação segue a Unesco no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século 21. Esse documento apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. E insiste em que nenhuma delas deve ser negligenciada.

O desafio a enfrentar é grande, principalmente para um país em processo de desenvolvimento que, na década de 90, sequer oferecia ainda uma cobertura no ensino médio, considerado como parte da educação básica, a mais do que 25% de seus jovens entre 15 e 17 anos.

Contextualizada no cenário mundial, e vista sob o prisma da desigualdade que marca seu sistema de ensino, a situação do Brasil é preocupante. O ensino médio de boa qualidade para a maioria ainda é um ideal a ser colocado em prática. No entanto, vista sob o prisma da vontade nacional expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a situação brasileira é rica de possibilidades. A Nação anseia por superar privilégios, entre eles os educacionais; a economia demanda recursos humanos mais qualificados. Essa é uma oportunidade histórica para mobilizar recursos, inventividade e compromisso na criação de novas formas de organização institucional, curricular e pedagógica que superem o *status* de privilégio que o ensino médio ainda vem tendo no Brasil.

A partir das mudanças introduzidas pela nova LDB, no marco desta nova legislação, a avaliação passou a ser considerada como uma ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação. Assim, a participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) ocorre dentro deste contexto, com o propósito de gerar dados de qualidade, examiná-los com competência e tirar as lições e implicações de políticas procedentes. Coube ao Inep, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, como instituição vinculada ao Ministério da Educação, assumir a responsabilidade de implementar o Pisa no Brasil, coordenando toda a sua aplicação, avaliação e análise dos resultados, sob a orientação do Consórcio Internacional responsável pelo programa.

O que é o OCDE/Pisa?

A OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, é uma organização global que visa ajudar os governos-membros a desenvolverem melhores políticas nas áreas econômicas e sociais. As questões tratadas pelos países-membros refletem as principais preocupações atuais de seus líderes e cidadãos, entre elas a busca do enriquecimento do capital humano das nações por meio da educação e do aprimoramento constante dos sistemas de ensino. O programa de educação da OCDE vem trabalhando nos últimos dez anos para melhorar os indicadores internacionais de desempenho educacional. Para tanto, a OCDE decidiu investir diretamente na melhoria das medidas de resultados, organizando pesquisas internacionalmente comparáveis, enfocando especialmente medidas de habilidades e competências necessárias à vida moderna. O Pisa insere-se dentro deste propósito.

O principal foco do Pisa são as questões de políticas públicas. Os governos querem responder a questões tais como:

“Até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade? As escolas estão preparando os alunos para enfrentarem os desafios do futuro? Quais estruturas e práticas educacionais maximizam oportunidades para alunos que vêm de contextos pouco privilegiados? Qual a influência da qualidade dos recursos das escolas nos resultados alcançados pelos alunos?”

O Pisa busca contribuir para a compreensão destas questões, fornecendo um relato consistente de resultados entre um grande número de países. Para a consecução deste objetivo, o Pisa é sobretudo baseado na colaboração entre os países participantes, reunindo suas experiências científicas por meio de um grupo de trabalho do qual participam especialistas de mais de trinta países, inclusive o Brasil, com larga experiência no desenho e na execução de sistemas de avaliação.

A estrutura conceitual de avaliação do Enem, tendo como referência principal a articulação entre o conceito de educação básica e o de cidadania, tal como definidos nos textos

constitucionais e na nova LDB, encontra-se inteiramente em consonância com os preceitos do Pisa, que está desenhado a partir de um modelo dinâmico de aprendizagem, no qual conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem-sucedida em um mundo em constante transformação.

As avaliações internacionais anteriores concentravam-se no conhecimento “escolar”. Esta nova avaliação da OCDE visa medir o desempenho dos alunos além do currículo escolar, nas áreas avaliadas de Leitura, Matemática e Ciências.

Um outro aspecto do Pisa é que ele pretende fornecer um instrumento para monitoramento ao longo do tempo. A partir desta primeira avaliação ocorrida no ano de 2000, as avaliações acontecerão a cada três anos. As áreas de Leitura, Matemática e Ciências formam o núcleo de cada ciclo de avaliação. Contudo, dois terços do tempo de avaliação de cada ciclo serão dedicados a um domínio principal, avaliado mais profundamente. Os principais domínios de cada ciclo são: Leitura em 2000, Matemática em 2003 e Ciências em 2006. O compromisso de cobrir essas áreas de avaliação com atualizações a cada três anos tornará possível aos países monitorar de maneira regular o progresso no cumprimento de objetivos-chave relativos à aprendizagem.

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

Esta participação do Brasil no Pisa ocorre dentro da perspectiva de se obter informações que possam situar o desempenho dos alunos brasileiros no contexto da realidade educacional, em nível nacional e internacional. Podemos ainda, a partir da análise dos dados coletados, fomentar a discussão sobre indicadores de resultados educacionais adequados à realidade brasileira. As análises procurarão identificar os determinantes demográficos, sociais, econômicos e educacionais do desempenho de alunos e escolas.

Juntamente com outros dados já produzidos no Brasil, essas análises poderão permitir às escolas, com o apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades, e planejar a melhoria do processo educativo. Da mesma forma, poderão permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais.

Maria Helena Guimarães de Castro  
Presidente do Inep



# 1 Introdução

A participação do Brasil no Pisa representa mais um passo no movimento de aproximação das experiências internacionais de avaliação desenvolvidas a partir dos anos 70.

Pela sua abrangência e especificidade, destacam-se dois projetos que, no passado recente, envolveram vários países da América Latina, entre eles o Brasil, na investigação e avaliação de diversos aspectos educacionais. Trata-se do projeto coordenado pelo Programa Estudos Conjuntos para a Integração Latino-Americana (Eciel) nos anos 70 e do que foi conduzido pelo Escritório Regional para a América Latina e o Caribe (Unesco/Orealc), na década de 90.

## 1.1 Estudos Conjuntos do Projeto Educação e Desenvolvimento Econômico do Programa Eciel

O *Projeto de Educação do Programa Eciel* coordenou uma ampla pesquisa sobre educação e desenvolvimento econômico. Entre 1975 e 1977, onze instituições de pesquisa em dez países da América Latina envolveram-se na produção de uma variedade de informações sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e de rendimento escolar e sobre os custos e financiamento da educação.

À exceção da Costa Rica, os nove países participantes que apresentaram seus trabalhos finais foram: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Paraguai e Peru.

Em cada país, as amostras variaram mais em função dos orçamentos dos institutos de pesquisa e da premência do tempo, do que dos níveis desejados de significância e representatividade. Contudo, em todos os países foram testadas amostras estratificadas por tipo de rede de ensino (particular e pública), por nível (escolas primárias e secundárias), por tipo de escola (escolas acadêmicas, técnico-industriais, técnico-agrícolas e rurais), por situação de urbanização (urbano, rural), por tamanho das escolas e por diferenciação regional (segundo variações socioeconômicas e étnicas), de alunos da 1ª, 4ª e 6ª séries primárias e da última série do secundário. Além dos resultados alcançados nas provas, foram consideradas as notas obtidas no período letivo anterior e indicadores antropométricos e de acuidade visual.

Para o levantamento de informações contextuais junto a alunos e professores, foram utilizados questionários sobre características socioeconômicas, história de vida e aspirações



e atitudes com relação ao processo escolar. No caso dos diretores, os instrumentos investigaram as características e experiências profissionais e as características pessoais, enquanto os questionários das escolas levantaram informações sobre as características físicas, sobre o processo pedagógico e sobre os custos de cada um dos insumos consumidos na escola. (Castro, Sanguinetti, 1978).

Na avaliação dos alunos, foram utilizados testes de rendimento acadêmico em Leitura e Ciências baseados nas provas aplicadas em diferentes países europeus pelo *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Na pesquisa em países latino-americanos, o Eciel adaptou as provas escolhendo, no banco de questões da IEA, itens que, sem deixar de cobrir o conteúdo curricular dos países participantes, reduziam, ao máximo, o grau de dificuldade.

Nos países latino-americanos, o Eciel procurou observar a influência das diferenças socioculturais na aquisição de conhecimentos e habilidades de Leitura e Ciências e buscou verificar em que medida as médias de rendimento em Leitura e Ciências de alunos de diferentes níveis sociais se aproximavam ou se afastavam do padrão europeu de 50% de respostas corretas previsto pelo IEA.

Foram utilizados testes diferentes para os alunos dos níveis escolares II, III e IV, correspondentes, respectivamente, à 4ª e 6ª séries do primário e à última série do secundário. No Brasil, os alunos da 8ª série também responderam o mesmo teste que foi aplicado aos alunos da 6ª série.

Os resultados foram controlados pela ocupação do pai, tomada como indicador do nível socioeconômico do aluno e como medida de estratificação social. As ocupações de níveis 1 e 2 representavam os cargos altos, as de níveis 3, 4 e 5 os cargos médios e as de níveis 6, 7 e 8 os cargos baixos.

Os resultados da pesquisa Eciel mostram que:

- os resultados encontrados nos países da América Latina por meio de provas mais fáceis que as da IEA implicam médias profundamente distantes do padrão europeu de 50% de acertos;
- entre os alunos latino-americanos as médias de rendimento em Leitura e Ciências dos alunos de baixo nível socioeconômico foram inferiores tanto às médias dos alunos de nível alto como às médias do conjunto de todos os alunos, sem distinção do estrato social;
- os alunos participantes da pesquisa Eciel raramente conseguiram obter médias iguais ou superiores a 20 pontos, independentemente do nível socioeconômico;
- no Brasil, são raros os casos em que as médias de rendimento em Compreensão de Leitura e em Ciências são iguais ou superiores aos 20 pontos;

- na 8ª série, os alunos de nível socioeconômico baixo das escolas particulares urbanas obtiveram uma média de 23,50 pontos em Leitura, os alunos de nível socioeconômico alto das escolas urbanas públicas 19,15 e os das escolas urbanas particulares 22,73;
- na 8ª série, apenas os alunos de nível socioeconômico alto atingiram, em Ciências, uma média de 20,82 e o conjunto de todos os alunos uma média de 20,55 (Castro et al. 1984, p. 80-1).

### **O projeto Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, coordenado pela Unesco/Orealc**

O projeto *Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação*, promovido pela Unesco/Orealc, avaliou as áreas de Matemática e Língua (Espanhol ou Português, conforme o caso) junto a alunos das 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries do ensino fundamental.

Durante 1997, foram testados alunos da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Honduras, México, Paraguai, República Dominicana e Venezuela,<sup>43</sup> distribuídos em amostras aleatórias complexas (conglomeradas por turmas), estratificadas por tipo de rede de ensino (pública ou privada) e por situação de urbanização (megacidades com mais de 1 milhão de habitantes, regiões urbanas e rurais). Embora existisse um Manual de Amostragem, que determinava a forma de extrair as amostras para todos os países, em alguns deles houve, por diversas razões (econômicas e/ou operacionais), diferenças de procedimento aprovadas pela Coordenação do projeto. Em alguns países, a amostra foi extraída de determinadas regiões geográficas e, em outros, correspondeu a uma subamostra da amostra utilizada em levantamentos nacionais.

O projeto não só utilizou questionários contextuais para levantar dados sobre os recursos materiais e humanos, relacionados com a infra-estrutura escolar, tamanho da turma e experiência e qualificação docentes, como incluiu informações sobre fatores relativos ao envolvimento dos pais, às atitudes dos professores, à autonomia dos diretores e ao clima da escola (Unesco/Orealc, 2000).

Os resultados dos testes de Língua e Matemática foram distribuídos numa escala em que a pontuação da região é de 250, com um desvio-padrão de 50. Entre os achados da pesquisa da Orealc que merecem maior destaque estão:

- sucesso educacional de Cuba, que apresenta medianas expressivamente maiores (cerca de dois desvios-padrão) do que a média geral da região em Leitura e Matemática e um nível sociocultural (SCS) mais alto do que os outros países participantes;

---

<sup>43</sup> Os dados da Costa Rica não foram incluídos no relatório da Orealc porque não ficaram disponíveis em razão de problemas específicos de codificação. O relatório não registra também os achados específicos sobre o Peru.

- a situação favorável do Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, México e Paraguai nos testes de Língua;
- a situação favorável do Brasil, Argentina, Chile, Colômbia e México em Matemática;
- a situação desfavorável para Venezuela, Bolívia, República Dominicana e Honduras nas duas séries e nas duas áreas de conhecimento avaliadas.

Embora essas pesquisas constituam consideráveis esforços de avaliação educacional, não é possível a comparação entre elas e o Pisa. Muitos fatores afetam a comparabilidade dos dados: as pesquisas Eciel e Orealc responderam a objetivos diferentes, os desenhos das amostras, os instrumentos, as práticas e as definições estatísticas variaram muito entre os dois levantamentos.

Além disso, a participação em avaliações comparativas internacionais mostra que o Brasil, embora recentemente tenha se igualado a países que resolveram antes o problema do acesso ao ensino fundamental, tem ainda um longo caminho a percorrer até chegar ao mesmo patamar de países mais desenvolvidos.

### **Evolução dos indicadores educacionais no Brasil**

Somente na década de 90, o Brasil conseguiu completar o processo de universalização da escola fundamental. Ao lado dos recentes progressos reais, tanto na multiplicação quanto no uso dos recursos educacionais, um olhar retrospectivo revela o caráter discriminatório do desenvolvimento da escola de massa no Brasil.

Quando se trata de reconstruir a trajetória seguida pela expansão do ensino, a história da educação costuma chamar a atenção para as marcas deixadas por mais de três séculos de escravidão e de patriarcalismo sobre a oferta e a demanda efetivas de educação escolar. Essas marcas persistentes confirmam a tradição de educação aristocrática herdada da Colônia, com sua ênfase no ensino superior e o abandono em que ficaram, durante séculos, os demais níveis de ensino.

Na sociedade imperial-escravocrata, e mesmo nas primeiras décadas do período republicano, enquanto a maior parte da população permanecia sem acesso a escolas de qualquer tipo, a educação escolar se organizava em função de dois pólos opostos. De um lado, situava-se o ensino superior destinado à formação das elites, em função do qual existiam o ensino secundário e um tipo especial de ensino primário. De outro lado, encontrava-se o ensino profissional ministrado nas escolas agrícolas e nas escolas de aprendizes-artífices, destinado à formação da força de trabalho entre crianças órfãs, abandonadas ou simplesmente miseráveis (Cunha, 1995).

A generalização do trabalho livre, resultado da ampliação das relações capitalistas, junto com o crescimento da população urbana, o ingresso de imigrantes europeus que

demandavam educação para seus filhos e a industrialização levaram a algumas mudanças, embora lentas e parciais. Foi o populismo emergente na década de 30 que levou a um esforço estatal inédito no oferecimento às massas de uma escola resultante da deterioração do antigo modelo educacional elitista.

Na década de 60, a intensificação das correntes migratórias campo-cidade provocou mudanças significativas na estrutura sociodemográfica. Se em 1950 dois de cada três brasileiros viviam no campo, em 1990 essa situação havia se invertido. Entretanto, a incorporação das massas imigrantes na cultura urbana se fez praticamente sem a participação da escola, utilizando-se formas variadas de ajustamento, como a educação informal, a ação dos meios de comunicação de massa e a atuação dos sindicatos e dos partidos políticos (Cunha, 1995).

A Tabela 1 apresenta um retrato do processo de expansão do ensino durante o século 20. Revela que, apesar da urbanização decorrente da industrialização, a taxa de alfabetização não sofreu praticamente modificações entre 1900 e 1920. Nesse período, a densidade demográfica e o índice de urbanização se modificaram ligeiramente. Entre 1900 e 1999, porém, as diferenças são bem sensíveis no que tange ao crescimento da população e dos índices de alfabetização.

**Tabela 1 – Brasil: indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização 1900-1999**

Indicador	1900	1920	1940	1947	1950	1960	1970	1980	1990	1999
População	17.438.434	30.635.605	41.236.315		51.944.397	72.757.000	96.021.000	121.670.000	147.940.000	167.970.000
Densidade Demográfica	2,05	3,6	4,84		6,1	8,34	11,36	14,39	17,49	19,86
Índice do nível real de atividade econômica (base: 139=100)	18,1	41,5	99	139,2						
PIB anual (preços em R\$ de 2000)				66.913.967	84.432.638	172.135.485	313.521.807	716.584.421	837.744.590	1.040.854.073
PIB anual <i>per capita</i> (valores em R\$ de 2000)					1625	2366	3262	5890	5663	6197
Índice do nível real de atividade econômica <i>per capita</i> (base: 139=100)	42,8	55,8	99							
% de população urbana					36,2	45	56	66	75	81
% de analfabetos (pop. 15 anos ou mais)	65,3	69,9	56,2		50	39,5	32	25	19	15

Fonte: IBGE, *Séries Estatísticas Retrospectivas*, 1970 e 1986. Banco Mundial. *Indicadores do Banco Mundial*, 2001. IPEA 2001. (Séries Históricas e Indicadores).

Nota Técnica: O sistema de contabilidade social utilizado pelo IBGE foi alterado durante a década de 40. Por esta razão, o PIB *per capita* apurado a partir de 1947 não é diretamente comparável com o índice do nível real de atividade econômica *per capita* apurado para o período anterior.

Apesar da expansão da escolaridade ter sido mais acentuada do que o crescimento populacional, os dados de 1960 e 1970 demonstram que a oferta escolar esteve, nesses anos, longe de ser suficiente e adequada às exigências das demandas social e econômica.

A taxa de analfabetismo declinou de 39,5%, em 1960, para 19%, em 1990, seguindo um ritmo relativamente lento de 0,63% ao ano, o que indica que programas de alfabetização como o antigo Mobral não tiveram eficácia. No entanto, na década de 90, o analfabetismo começou a recuar a uma velocidade bem maior, registrando-se uma redução média anual de 1,08%. Outra tendência positiva observada no período mais recente é o decréscimo do número absoluto de pessoas analfabetas no grupo etário de 15 anos e mais.

A reversão acelerada dos índices de analfabetismo, sobretudo entre os grupos mais jovens da população, está diretamente relacionada com o processo de universalização do ensino fundamental.

Especialmente nos anos 80, verificou-se uma expansão significativa no número de crianças matriculadas no sistema fundamental de ensino. A evolução positiva das taxas de aprovação por série (Tabela 2) foi sustentada pela queda sistemática das taxas de repetência e evasão, derivada, principalmente, das políticas de não-reprovação implementadas a partir dos anos 80.

**Tabela 2 – Taxa de aprovação por série**

Ano	Total	1ª série	4ª série	8ª série
1988*	60,6	60,6	72,3	74,8
1995	70,6	63,1	80,1	81,2
1996	73,0	64,1	82,4	82,9
1998	78,3	68,7	85,3	82,7
1999	78,3	70,7	84,4	81,6

Fonte: MEC/inep.

\* Exclusive Tocantins, devido à indisponibilidade dos dados.

O desenvolvimento recente do ensino fundamental apresenta como indicador positivo o acelerado crescimento das matrículas de 5ª a 8ª série, que reflete o crescimento das taxas de aprovação nas séries iniciais. Essa tendência, que deverá manter-se nos próximos anos, tem proporcionado ainda um aumento

substantivo do número de concluintes do ensino fundamental e impulsionado a demanda e, conseqüentemente, o crescimento das matrículas no ensino médio (Tabela 3).

**Tabela 3 - Matrícula inicial no ensino médio – Brasil – 1994/1999**

Ano	Total
1994*	4.936.211
1995*	5.374.831
1996	5.739.077
1997	6.405.057
1998	6.986.531
1999	7.769.199

Fonte: MEC/Inep/SEEC.

\* Dados estimados.

No Brasil, o gargalo da educação básica constituiu-se, historicamente, o principal obstáculo ao crescimento da demanda de vagas no ensino superior. Entretanto, políticas voltadas para o acesso e permanência nos níveis educacionais mais baixos vêm produzindo um crescimento expressivo do número de concluintes do ensino básico com reflexos no sistema de ensino superior (Tabela 4).

**Tabela 4 – Taxa de escolarização líquida – Brasil – 1994/1999**

Ano	Nível de Ensino		
	Ensino Fundamental (7 a 14 anos)	Ensino Médio (15 a 17 anos)	Ensino Superior Graduação (20 a 24 anos)
	%	%	%
1994	89,1	22,7	5,5
1995	90,0	23,5	5,8
1996	90,8	24,4	6,2
1998	95,3	30,8	6,7
1999	95,4	32,6	-

Varição 1994/1999	6,4	9,9	1,21*
-------------------	-----	-----	-------

Fonte: MEC/Inep.

\* Variação de 1994/1998.

## 2 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)

### 2.1 O que é o Pisa?

Desenvolvido conjuntamente pelos países-membros da OCDE, o Pisa é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, que visa aferir até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade.

No ano de 2000, 32 países participaram do primeiro ciclo do Pisa, a saber:

Alemanha	Irlanda
Austrália	Islândia
Áustria	Itália
Bélgica	Japão
Brasil	Letônia
Canadá	Liechtenstein
Coréia do Sul	Luxemburgo
Dinamarca	México
Espanha	Noruega
Estados Unidos	Nova Zelândia
Federação Russa	Polônia
Finlândia	Portugal
França	Reino Unido
Grécia	República Checa
Holanda	Suécia
Hungria	Suíça

Brasil, Federação Russa, Letônia e Liechtenstein participam como convidados, enquanto os demais países listados são membros da OCDE.



Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação.

O Pisa é implementado por um consórcio internacional liderado pelo *Australian Council for Educational Research* (ACER), da Austrália, que inclui *The Netherlands National Institute for Educational Measurement* (CITO), da Holanda, a *Westat* e o *Educational Testing Service* (ETS), dos Estados Unidos e o *Japanese Institute for Educational Research* (NIER), do Japão. O consórcio Pisa 2000 reuniu especialistas de 30 países, com larga experiência internacional no desenho e execução de sistemas de avaliação.

### 2.1.1 Os objetivos do Pisa

O Pisa pretende atingir os seguintes objetivos:

a) *Avaliar conhecimentos e habilidades que são necessários em situações da vida real.* O Pisa enfatiza a eficácia externa do processo de escolarização e se propõe a examinar o desempenho alcançado pelos alunos nos três domínios avaliados (Leitura, Matemática e Ciências), abordando-os em situações que estão além do contexto escolar.

b) *Relacionar diretamente o desempenho dos alunos a temas de políticas públicas.* O Pisa foi concebido para apresentar os resultados alcançados em um número considerável de países, de maneira a lançar luz sobre questões de interesse dos governos, como, por exemplo, sobre o preparo escolar das crianças para a vida em sociedade; sobre as estruturas e práticas educacionais que maximizam as oportunidades de alunos vindos de contextos desvantajosos, ou sobre a influência da qualidade dos recursos escolares sobre os resultados alcançados pelos alunos.

c) *Permitir o monitoramento regular dos padrões de desempenho.* O Pisa está comprometido com a avaliação das áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Visa avaliar, a cada três anos, se os jovens estão sendo preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, procurando fornecer indicadores internacionais em condições de serem utilizados por responsáveis pela administração de sistemas educacionais na orientação de políticas públicas.

### 2.1.2 Os ciclos de avaliação

O Pisa se propõe a avaliar, periodicamente, um leque amplo de conhecimentos, habilidades e competências nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. A primeira avaliação foi realizada em 2000, com ênfase na Leitura. Estão previstas novas avaliações em 2003 e

2006, quando a ênfase recairá, respectivamente, na proficiência dos alunos nas áreas de Matemática e de Ciências.

Assim, para cada ciclo de avaliação, foi previsto um domínio principal, a ser avaliado mais profundamente por meio de itens de prova. Dois terços do teste estão relacionados com a avaliação do domínio principal. Em relação aos domínios secundários, a avaliação visa apenas fornecer um perfil básico das habilidades dos alunos.

A opção do presente relatório por um olhar aprofundado e por uma reflexão abrangente sobre os resultados dos estudantes brasileiros em Leitura acompanha a ênfase dada a essa área pelo Pisa na avaliação conduzida no ano 2000.

### 2.1.3 Desenho da pesquisa

O Pisa pressupõe um modelo dinâmico de aprendizagem. Considera que novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem-sucedida em um mundo em constante transformação e que os alunos devem ser capazes de organizar e gerir o próprio aprendizado.

Na avaliação desses aspectos, o Pisa focaliza os conhecimentos e habilidades dos alunos e também seus hábitos de estudo, sua motivação e suas preferências por diferentes tipos de situação de aprendizado, por meio de testes cognitivos e de questionário que levanta informações de natureza sociodemográfica e cultural.

### 2.1.4 O que é avaliado

a) *Conhecimentos, habilidades e competências adquiridos pelos alunos.* O Pisa avalia conhecimentos e habilidades que capacitam os alunos para uma participação efetiva na sociedade. A avaliação do Pisa vai além do domínio do conjunto específico de conhecimentos incluído nas principais disciplinas escolares. Seu propósito é aferir a habilidade dos alunos para utilizar ativamente o conhecimento adquirido em situações que serão relevantes em suas vidas futuras.

b) *A proficiência em Leitura, Matemática e Ciências é avaliada separadamente.* Nas três áreas avaliadas, o termo “letramento” descreve um amplo espectro de capacidades. As áreas avaliadas são definidas nos seguintes termos: o conteúdo ou estrutura de conhecimento que os alunos precisam adquirir; os processos que devem ser utilizados e os contextos nos quais o conhecimento e as habilidades são aplicados. No Pisa, não há uma simples classificação em alunos “letrados” e “não-letrados”. Para cada área avaliada, existe uma escala contínua, em que os níveis de desempenho dos alunos e suas distribuições estão representados pelo número de pontos alcançados.

c) *O letramento em Leitura é a compreensão, o uso e a reflexão sobre textos escritos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais e participar plenamente na vida em sociedade.*

d) *O letramento em Matemática é a capacidade individual de identificar e compreender o papel da Matemática no mundo, de fazer julgamentos bem fundamentados e de se envolver com a Matemática de maneira a atender às suas necessidades atuais e futuras como um cidadão construtivo, consciente e reflexivo.*

e) *O letramento em Ciências é a capacidade de usar o conhecimento científico para identificar questões e tirar conclusões baseadas em evidências, de modo a compreender e a ajudar na tomada de decisões sobre o mundo natural e as mudanças ocasionadas pelas atividades humanas.*

f) *Aprendizagem auto-regulada.* O Pisa considera que a escola não é capaz de ensinar aos alunos tudo o que eles precisam saber na vida adulta e que eles devem continuar a aprender além da escola. Para serem bons aprendizes ao longo da vida, os alunos devem ser capazes de organizar e controlar seu próprio aprendizado, de aprender sozinhos ou em grupo, e de superar as dificuldades no processo de aprendizagem. Isso requer que tenham consciência de suas próprias opiniões, estratégias de aprendizagem e métodos. Para avaliar esses aspectos, o questionário do Pisa 2000 estimula os alunos a falarem um pouco sobre sua forma particular de aprender.

#### 2.1.5 A realização da prova

Um conjunto de questões (itens de teste) foi apresentado aos alunos na prova aplicada pelo Pisa 2000, por meio de cadernos e questionários impressos. Os alunos leram vários tipos de textos e responderam a questões sobre os mesmos. Algumas questões foram de múltipla escolha e outras exigiram que os alunos construíssem suas próprias respostas. Os testes objetivavam determinar se os alunos eram capazes de refletir e raciocinar sobre a área avaliada e não apenas se conseguiam reproduzir o conhecimento adquirido.

O desenvolvimento de itens comparáveis em vários países é uma característica importante do Pisa, que testa internacionalmente conhecimentos e habilidades úteis para a participação na sociedade moderna. No decorrer do ano de 1999, um grande número de itens foi pré-testado em todos os países participantes. Os resultados desse pré-teste foram utilizados para selecionar os itens a serem incluídos no instrumento definitivo. Foram selecionados itens considerados válidos para a realização de comparações entre alunos de diferentes países levando-se em consideração o fato de servirem como indicadores dos conhecimentos e habilidades dos estudantes. Em média, cada aluno respondeu de 55 a 65 questões em um período de duas horas.

Também foram coletadas informações sobre o contexto social e escolar. Cada aluno dispôs de cerca de 45 minutos para responder aos questionários, e cada diretor de escola, 30 minutos. Esses questionários forneceram importantes informações contextuais, que auxiliaram na interpretação e análise dos resultados.

#### 2.1.6 Os resultados

O Pisa visa produzir um conjunto abrangente de informações e análises, capazes de fornecer um perfil do desempenho dos alunos em associação com seu contexto social e educacional, e de indicar como esse desempenho evoluirá ao longo do tempo. Esses relatórios destinam-se a dirigentes e agências governamentais, que poderão fazer uso dessas informações e análises para subsidiar suas decisões políticas.

O Pisa apresenta os resultados por meio de uma série de publicações. Está prevista a divulgação de um relatório internacional, que tornará públicos os resultados gerais. Os governos dos países participantes, por sua vez, definem suas próprias estratégias de divulgação, apresentando os resultados de acordo com sua realidade e com o contexto de seus sistemas educacionais. A OCDE também publicará uma série de relatórios temáticos onde serão examinadas as implicações dos resultados obtidos para as políticas públicas. Por fim, as informações detalhadas sobre a avaliação do Pisa serão disponibilizadas a todos aqueles que tenham interesse em fazer suas próprias análises. Os resultados resumidos poderão ser encontrados no *website* <http://www.pisa.oecd.org/>.

## 2.2 O Pisa no Brasil

A implementação do Pisa no Brasil teve os seguintes objetivos:

- 1) Obter informações para situar o desempenho dos alunos brasileiros no contexto da realidade educacional, nacional e internacional.
- 2) Fomentar a discussão sobre indicadores de resultados educacionais adequados à realidade brasileira.
- 3) Participar das discussões sobre as áreas de conhecimento avaliadas pelo Pisa em fóruns internacionais de especialistas.
- 4) Promover a apropriação de conhecimentos e metodologias na área de avaliação educacional.
- 5) Disseminar as informações geradas pelo Pisa, tanto em termos de resultados quanto em termos de conceitos e metodologias, entre diversos atores do sistema educacional, governamentais e não-governamentais.

### 2.2.1 População de referência e amostra

A população de referência para o conjunto dos países participantes do Pisa é composta por jovens que freqüentam a escola, com idade entre 15 anos e 3 meses e 16 anos e 3 meses. No Brasil, a população de referência do Pisa está espalhada por um largo espectro de séries, com expressiva concentração na 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e na 1ª e 2ª séries do ensino médio. Por razões operacionais e de custo, a população de referência brasileira excluiu os estudantes das escolas rurais da Região Norte e, também, aqueles das escolas rurais com menos de 5 alunos matriculados, que representam 0,4% da população de referência. Com isso, abrangeram-se 58% da população estudantil brasileira na idade mencionada nas regiões não excluídas.

A amostra probabilística complexa, envolvendo estratificação e conglomerados, foi obtida pelo sorteio de escolas e, dentro das escolas sorteadas, pelo sorteio de alunos das idades e séries incluídas na população de referência. A amostra foi estratificada pelo critério de localização das escolas (urbana e rural). Além disso, foram usadas informações sobre a infraestrutura física das escolas, região geográfica, tipo de rede (pública ou privada) e número de alunos matriculados como variáveis de estratificação implícita. O tamanho da amostra foi definido a partir da precisão pretendida. Para o primeiro ciclo de avaliação do Pisa, a amostra brasileira incluiu 4.893 estudantes.

### **3. Os indicadores socioeducacionais no contexto do Pisa**

Os estudos de avaliação educacional partem da premissa de que a escolarização é um produto desigualmente distribuído, que responde às condições socioeconômicas e culturais e ao contexto regional. Isso pôde ser comprovado desde a publicação dos resultados de grandes pesquisas educacionais de natureza quantitativa conduzidas nos anos 60 e 70, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos. Os principais estudos da época foram o *Relatório Coleman*, como ficou conhecida a pesquisa realizada com milhares de alunos norte-americanos, o *Projeto Talent* e o *Relatório Plowden*, a partir da pesquisa conduzida na Grã-Bretanha, e o grande estudo comparativo internacional aplicado em diferentes países europeus pela IEA (*International Association for the Evaluation of Education Achievement*). Na França, o INED, órgão governamental de estudos demográficos, produziu o mais longo estudo longitudinal realizado até hoje (1962-1972) para avaliar as desigualdades de acesso aos estudos (Forquin, 1995). Estes estudos produziram evidências sólidas de que só se pode estudar resultados cognitivos de alunos levando-se em consideração a sua origem socioeconômica e cultural (Forquin, 1995).

Embora o desempenho seja medido em função do nível dos alunos, as variações entre os diferentes países em termos socioeconômicos devem ser consideradas na análise dos resultados.

### 3.1 Indicadores econômicos e sociais

Para caracterizar o desenvolvimento socioeconômico dos 32 países participantes do Pisa, foram utilizados três indicadores: o PIB *per capita* ajustado pelo poder de compra, o Índice de Desenvolvimento Humano e o índice de Gini para a distribuição de renda.

#### 3.1.1 PIB *per capita*

Trata-se do valor total da produção de bens e serviços de um país. Os dados são calculados com base no poder de compra da moeda local e são convertidos para o poder de compra do dólar americano.

#### 3.1.2 IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), calculado segundo metodologia do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), representa três características desejáveis e esperadas do processo de desenvolvimento humano: 1) a longevidade da população – expressa pela esperança de vida; 2) seu grau de conhecimento – traduzido por duas variáveis educacionais: a taxa de alfabetização de adultos e a taxa combinada de matrícula nos três níveis de ensino; e 3) sua renda ou PIB *per capita*, ajustada para refletir a paridade do poder de compra entre países. O índice situa-se entre os valores 0 (zero) e 1 (um). Segundo a classificação internacional utilizada, os países são agrupados em três categorias: países de alto desenvolvimento humano, quando o índice for superior a 0,800; países com grau médio de desenvolvimento humano, para valores de 0,500 a 0,800; e os países com baixo grau de desenvolvimento humano, quando o IDH for inferior a 0,500.

#### 3.1.3 Índice de Gini

O *índice de Gini* mede a desigualdade na distribuição de renda. Apresenta valores no intervalo 0 (perfeita igualdade) a 100 (máxima desigualdade), quando então é interpretado como se toda a renda fosse apropriada por uma única pessoa.

A Tabela 5 apresenta o IDH de cinco países selecionados para serem contrastados com o Brasil, com seus respectivos índices separados pelo grau de desenvolvimento humano.



**Tabela 5 – Índice de desenvolvimento humano**

<b>Países com desenvolvimento humano alto</b>	
Estados Unidos	0,929
Espanha	0,899
Coréia do Sul	0,854
Argentina	0,837
<b>Países com desenvolvimento humano médio</b>	
México	0,784
Brasil	0,747

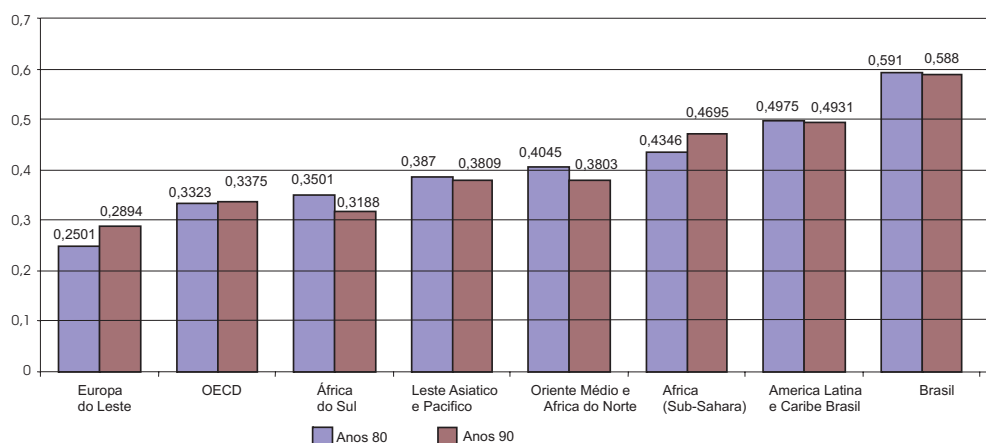
Fonte: PNUD. Relatório de desenvolvimento humano 2000.

O Brasil apresenta o IDH mais baixo dentre os países selecionados (0,747), seguido de perto México.

Em 1970, o Brasil passou por um período de intenso crescimento econômico, mas a desigualdade aumentou em relação à década anterior. Desde então o índice de Gini tem permanecido em níveis elevados, em torno de 0,60.

A desigualdade na distribuição de renda se aprofundou ao longo da década de 80 por causa da hiperinflação, e o índice de Gini manteve comportamento tipicamente ascendente de 1987 (0,61) a 1989 (0,65), acusando queda para 1990 (0,62). Contudo, a redução da desigualdade em 1990 não foi resultado da melhoria de renda para a população mais pobre, mas consequência direta da perda real dos ganhos dos mais ricos neste ano. Em 1992, há uma queda na desigualdade que se estabiliza em 1994 a partir do Plano Real. Apesar disso, em 1996, o coeficiente de Gini só conseguiu atingir um nível semelhante ao do começo da década anterior (0,58), mostrando-se ainda alto para os padrões internacionais.

Entre 1980 e 1990, o Brasil apresentou um índice de Gini médio igual a 0,59, o que o torna uma das sociedades com maior desigualdade na distribuição de renda. Durante o mesmo período, a média latino-americana ficou entre 0,49 e 0,50 e nos países desenvolvidos da OCDE o coeficiente médio não ultrapassou 0,34 (Gráfico 1).



### Gráfico 1: Desigualdade dos anos 80 e 90 medida pelo Coeficiente de Gini

Fonte: Ferreira, 2000.

A Tabela 6 apresenta o valor dos três índices escolhidos para os países participantes do Pisa.

**Tabela 6 – Países participantes do Pisa 2000: indicadores econômicos e sociais**

Países	PIB <i>per capita</i> em US\$	IDH	Gini
Luxemburgo	42769	0.908	-
Estados Unidos	31872	0.929	40.8
Noruega	28433	0.934	25.8
Islândia	27835	0.927	-
Suíça	27171	0.915	33.1
Canadá	26251	0.935	31.5
Irlanda	25918	0.907	35.9
Dinamarca	25869	0.911	24.7
Bélgica	25443	0.925	25.0
Áustria	25089	0.908	23.1
Japão	24898	0.924	24.9
Austrália	24574	0.929	35.2
Holanda	24215	0.925	32.6
Alemanha	23742	0.911	30.0
Finlândia	23096	0.917	25.6
França	22897	0.917	32.7
Suécia	22636	0.926	25.0
Itália	22172	0.903	27.3
Reino Unido	22093	0.918	36.1
Nova Zelândia	19104	0.903	43.9
Espanha	18079	0.899	32.5
Portugal	16064	0.864	35.6
Coréia do Sul	15712	0.854	31.6
Grécia	15414	0.875	32.7
República Checa	13018	0.843	25.4
Hungria	11430	0.817	30.8
Polônia	8450	0.814	32.9
México	8296	0.784	53.7
Federação Russa	7473	0.771	48.7
Brasil	7037	0.747	60.0
Letônia	6264	0.771	32.4
Liechtenstein	-	-	-

Fonte: Base de dados Pisa, disponível na internet <http://www.pisa.oecd.org/>.

Por meio das informações apresentadas na Tabela 6, pode-se observar que entre os países participantes do Pisa o Brasil possui os índices mais baixos de desenvolvimento humano e de distribuição de renda, com ordens de grandeza semelhantes às da Federação Russa, Letônia, México e Polônia.

### 3.2 Indicadores educacionais

As disparidades econômicas são reforçadas e reproduzidas através do tempo, em parte, devido ao acesso desigual à educação básica. Assim sendo, apresentamos nesta seção uma comparação entre os índices de analfabetismo e de pessoas com mais de 24 anos com diploma de curso superior, para caracterizar que na dimensão educacional a situação brasileira também se compara desfavoravelmente com as dos outros países participantes do Pisa.

#### 3.2.1 Analfabetismo

Por convenção, considera-se analfabeta a pessoa que declara não saber ler e escrever um bilhete simples. A Tabela 7 mostra a evolução das taxas de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais em vários países participantes do Pisa 2000. Observa-se que, apesar da redução da taxa, ainda é possível encontrar um contingente expressivo de analfabetos entre os brasileiros. Países da América Latina considerados no mesmo grupo de nível econômico do Brasil apresentam taxas de analfabetismo bem mais baixas, como, por exemplo, México (8,9%), Chile (4,4%) e Argentina (3,3%).

**Tabela 7 – Evolução das taxas de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos e mais**

Países	1970	1980	1990	1999
Argentina	7	5,6	4,3	3,3
Brasil	31,8	24,5	19,1	15,1
Chile	11,8	8,4	5,9	4,4
Coréia do Sul	13,2	7,1	4,1	2,4
Espanha	8,5	5,7	3,7	2,4
México	25,1	17,8	12,2	8,9

Fonte: Indicadores do Banco Mundial 2001.

### 3.2.2 População com curso superior

Quando se compara o percentual da população brasileira de 24 anos ou mais com curso superior com o que se verifica em outros países, percebe-se que as nações que incorporaram as crianças e jovens ao ensino fundamental e médio estão enfrentando o desafio da universalização do ensino superior. A Tabela 8 mostra que, dentre os países selecionados, o único que se assemelha ao Brasil em relação ao percentual de egressos do ensino superior é a Argentina.

**Tabela 8 – Percentual da população de 24 anos e mais com curso superior – 1999**

Países	%
Argentina <sup>1, 2</sup>	8
Brasil <sup>1, 3</sup>	9
Chile <sup>1, 2</sup>	17
Coréia do Sul <sup>1</sup>	27
Espanha	30
Estados Unidos <sup>1</sup>	33
México	11

Fonte: OECD. *Education at a Glance*. 2001.

<sup>1</sup> Taxa bruta de graduação; percentual de graduados em relação à população total com idade de se graduar.

<sup>2</sup> Ano de referência: 1998.

<sup>3</sup> Ano de referência: 1997.

Esses dados ajudam a situar o Brasil no conjunto de países de diferentes graus de desenvolvimento particularmente em relação às oportunidades de aprendizagem ao término do ensino fundamental.

## 4 O conceito de Leitura utilizado no Pisa

O Pisa procura verificar a operacionalização de esquemas cognitivos de leitura, pré-requisito básico para que os aprendizes possam continuar seus estudos de forma autônoma. A partir dessa premissa, o Pisa avalia a capacidade de jovens para usar seus conhecimentos e habilidades para enfrentar os desafios da vida em sociedade, tendo em vista um modelo dinâmico de aprendizagem para um mundo em transformação (Pisa-2000).

O Pisa descreve, em uma matriz de referência, conhecimentos associados a habilidades que procuram contemplar os produtos de processos desenvolvidos durante a escolarização e os transpõe em escalas e níveis de leitura, que representam “níveis de alfabetismo em leitura” ou “níveis de letramento”.

Apesar de os conhecimentos e as habilidades de leitura indicados na matriz não serem apenas produtos da escolarização, eles devem estar contidos em uma proposta de desenvolvimento sistemático do processo de ensino/aprendizagem da leitura em situação escolar.

### 4.1 Descrição das escalas e subescalas

No Pisa, a proficiência em Leitura é definida como uso e compreensão de textos escritos e como reflexão sobre os mesmos, com vistas a alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais visando à participação plena na vida em sociedade.

Para responder às provas de Leitura, os alunos devem ser capazes de executar uma ampla gama de tarefas utilizando diferentes tipos de texto, que não se restringem a trechos de livros conhecidos e textos contínuos, mas abrangem listas, formulários, gráficos e diagramas. As tarefas propostas englobam desde a identificação de informações específicas até a capacidade de compreender e interpretar corretamente os textos apresentados, o que inclui a reflexão sobre o seu conteúdo e sobre suas características.

Assim, os conhecimentos e habilidades em leitura demandados pelas provas do Pisa requerem que os participantes estabeleçam relações diferenciadas com o texto escrito, abrangendo processos de identificação de informações específicas, de compreensão, de interpretação e de reflexão.

O Pisa elabora provas que representam atividades de leitura que são freqüentemente realizadas dentro e fora da escola.

**Excluído: 3.3 Antecedentes da participação do Brasil em avaliações internacionais**¶

A participação atual do Brasil no PISA representa mais um passo no movimento de aproximação das experiências internacionais de avaliação desenvolvidas desde os anos 70.¶

Pela sua abrangência e especificidade, destacam-se dois projetos, que envolveram vários países da América Latina, entre eles o Brasil, na investigação e avaliação de diversos aspectos educacionais. Trata-se do projeto coordenado pelo ECIEL (Estudos Conjuntos para a Integração Econômica da América Latina) nos anos 70 e do que foi conduzido pela UNESCO/OREALC (Escritório Regional para a América Latina e o Caribe) na década de 90.¶ Embora essas pesquisas constituam consideráveis esforços de avaliação educacional, não é possível a comparação entre elas e o PISA. Muitos fatores afetam a comparabilidade dos dados: as pesquisas ECIEL e OREALC responderam a objetivos diferentes, os desenhos das amostras, os instrumentos, as práticas e as definições estatísticas variaram muito entre os dois levantamentos. Por essas razões, as descrições sumárias das pesquisas conduzidas pelo ECIEL e pela OREALC apresentadas nas próximas seções devem ser interpretadas apenas como antecedentes do PISA e como indicações de tendências.¶

¶  
**3.3.1 Estudos Conjuntos do Projeto Educação e Desenvolvimento Econômico do Programa ECIEL**¶  
O Projeto de Educação do Programa ECIEL coordenou uma ampla pesquisa sobre educação e desenvolvimento econômico. Entre 1975 e 1977, 11 instituições de pesquisa em dez países da América Latina se envolveram na produção de uma variedade de informações sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e de rendimento escolar e sobre os custos e financiamento da educação.¶

À exceção de Costa Rica, os nove países participantes que apresentaram seus trabalhos finais foram: Argentina; Bolívia; Brasil; Chile; Colômbia; Equador; México; Paraguai e Peru.¶

Em cada país, as amostras... [2]

Os resultados das provas são apresentados em uma escala geral de Leitura e em três subescalas, relativas aos três domínios avaliados (identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão), desdobradas em cinco níveis de proficiência cada uma delas.

A escala geral de Leitura representa uma escala síntese dos conhecimentos e habilidades que compõem as três subescalas, distribuídos em cinco níveis de proficiência:

- ◆ Nível 1: localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, relacionar a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas;
- ◆ Nível 2: inferir informações em um texto, reconhecer a idéia principal de um texto, compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal;
- ◆ Nível 3: localizar e reconhecer relações entre informações de um texto, integrar e ordenar várias partes de um texto para identificar a idéia principal, compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relações, comparações, explicações ou avaliações sobre um texto;
- ◆ Nível 4: localizar e organizar informações relacionadas em um texto, interpretar os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo, utilizar o conhecimento para formular hipóteses ou para avaliar um texto;
- ◆ Nível 5: organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto, avaliar criticamente um texto, demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar.

As habilidades associadas a cada um dos níveis acima descritos são detalhadas no Quadro 1, que apresenta as subescalas relacionadas com as dimensões de identificação e recuperação da informação, interpretação e reflexão. No Pisa, cada aluno tem um escore na escala geral de leitura e um escore para cada uma das subescalas. Para estabelecer o escore na escala geral de leitura, são consideradas todas as questões aplicadas a cada estudante. Já nas subescalas, considera-se apenas o subconjunto de questões relativas a cada uma das dimensões a que cada subescala está associada.

**Quadro 1 - Subescalas de Leitura**

<b>Nível</b>	<b>Identificação e recuperação de informação</b>	<b>Interpretação</b>	<b>Reflexão</b>
1	Localizar uma ou mais partes independentes de informação explicitamente apresentada. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.	Reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em textos sobre tópicos familiares. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.	Fazer conexão simples entre informações no texto e conhecimentos simples do cotidiano. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.
2	Localizar uma ou mais partes de informação, podendo ser necessário o uso de inferência e a consideração de diversas condições.	Reconhecer a idéia central de um texto, entendendo relações e construindo significados no contexto de partes limitadas do texto quando a informação não está proeminente e o leitor precisa fazer inferências básicas. Efetuar comparação ou contraste a partir de uma característica apresentada no texto.	Fazer comparações ou diversas conexões entre o texto e conhecimentos externos derivados da experiência ou atitudes pessoais.
3	Localizar e em alguns casos reconhecer a relação entre diversas partes de informação que contemplem múltiplas condições. Lidar com informações concorrentes ou com outros obstáculos, tais como idéia oposta às expectativas ou expressões que contenham duplas negativas.	Integrar diversas partes de um texto de modo a identificar uma idéia central, entender uma relação ou construir o significado de uma palavra ou expressão. Comparar, contrastar ou categorizar a partir de diversas características. Lidar com informações concorrentes ou outros obstáculos textuais.	Fazer conexões, comparações, dar explicações, ou avaliar característica presente em um texto. Demonstrar entendimento acurado do texto em relação a conhecimentos familiares ou considerar conhecimento menos familiar para estabelecer relacionamento com o texto em um sentido mais amplo.
4	Localizar e organizar diversas partes relacionadas de informação.	Interpretar o significado de nuances de linguagem em parte do texto a partir de considerações sobre o texto completo. Entender e aplicar categorias em contextos não familiares. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.	Usar conhecimento formalizado ou público para fazer hipótese ou avaliar criticamente um texto. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.
5	Localizar e organizar diversas partes	Demonstrar	Avaliar criticamente ou

	profundamente relacionadas de informação, inferindo quais informações no texto são relevantes. Lidar com conceitos contra-intuitivos.	entendimento completo e detalhado de textos cujos conteúdos ou forma sejam não familiares. Lidar com conceitos contra-intuitivos.	construir hipóteses a partir de conhecimento especializado. Lidar com conceitos contra-intuitivos.
--	---	---	--



## 4.2 Interpretação das escalas e exemplos de itens avaliados

O teste de Leitura do Pisa esteve constituído por diferentes tipos de itens, tais como itens de múltipla escolha, itens de resposta construída curta e itens que exigem respostas mais extensas. Para efeitos de exemplificação serão analisadas algumas das questões das provas de Leitura do Pisa 2000. O critério de escolha procurou associar escala de leitura e nível de leitura.

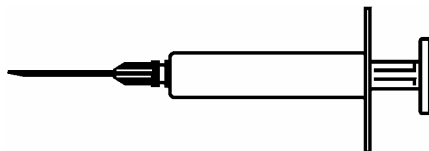
### UNIDADE 1: *Gripe*

A unidade 1 é introduzida por um texto contínuo, reproduzido abaixo:

#### **PROGRAMA ACOL de vacinação VOLUNTÁRIA CONTRA A GRIPE**

Como você certamente sabe, a gripe pode atacar rápida e amplamente durante o inverno. Suas vítimas podem ficar doentes durante semanas.

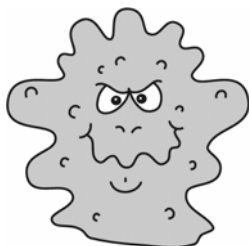
A melhor forma de lutar contra o vírus é manter o corpo em forma e saudável. Exercícios diários e uma dieta que inclua muitas frutas e legumes são altamente recomendáveis para ajudar o sistema imunológico a combater a invasão desse vírus.



A ACOL decidiu oferecer a seus funcionários a oportunidade de se vacinar contra a gripe como meio adicional de prevenir que esse vírus insidioso se espalhe entre nós. A pedido da ACOL, uma enfermeira virá administrar a vacina na empresa durante um período de meio expediente em horário de trabalho, na semana de 17 de maio. Este programa é gratuito e disponível a todos os funcionários.

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

De acordo com os médicos, a imunização não provoca a gripe. Entretanto, pode causar alguns efeitos colaterais como fadiga, febre baixa e sensibilidade no braço.



### **QUEM DEVE SER VACINADO?**

Qualquer pessoa que tenha interesse em se proteger do vírus.

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

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

### **QUEM NÃO DEVE SER VACINADO?**

Pessoas alérgicas a ovos, as que sofrem de alguma doença febril aguda e mulheres grávidas.

Verifique com seu médico se você está tomando algum medicamento ou se teve alguma reação anterior a uma injeção contra gripe.



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

Para obter mais informações, favor contatar Áurea Ramos no ramal 5577.

*Cuide da*  
Sua Saúde

O texto, escrito em linguagem adequada ao gênero “panfleto informativo”, procura estabelecer uma relação direta com o interlocutor/leitor (“Como você certamente sabe...”), a quem pretende convencer sobre os benefícios da vacina antigripe. A linguagem utilizada apresenta características sintáticas e vocabulares próprias da modalidade escrita da língua, mas o grau de formalidade é relativamente baixo e adequado às situações e contextos sociais em que costumam circular textos característicos desse gênero. Imagina-se que adolescentes de 15 anos já tenham entrado em contato com material de divulgação/informação desse tipo em alguma situação de interação social.

A partir desse texto, foram elaborados os cinco itens que serão apresentados e comentados a seguir:

*Áurea Ramos, diretora do Departamento de Pessoal de uma companhia chamada ACOL, preparou o formulário informativo apresentado nas páginas anteriores para a equipe desta empresa. Consulte o informativo para responder às questões que se seguem.*

**Questão 1: GRIPE**

*R077Q02*

Qual das afirmativas abaixo descreve uma característica do programa de vacinação contra gripe da ACOL?

- E Aulas diárias de exercícios serão realizadas durante o inverno.
- F As vacinações serão realizadas durante o horário de trabalho.
- G Os participantes receberão um pequeno abono.
- H Um médico aplicará as vacinas.

*Análise da questão*

**Subescala:** identificação/recuperação de informação no texto.

**Nível de proficiência:** 2

**Objetivo da questão:** recuperar informação (percorrer o texto para localizar uma informação fornecida explicitamente).

**Tipo de questão:** múltipla escolha.

O aluno deveria escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa B: “As vacinações serão realizadas durante o horário de trabalho”, que corresponde à descrição de uma característica do programa de vacinação contra gripe da ACOL.

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Alternativa A: 10,95%  
Alternativa B (correta): 53,62%  
Alternativa C: 4,10%  
Alternativa D: 27,24%  
Não respondeu: 2,57%

**Comentários** – A identificação da alternativa correta exigia apenas uma leitura atenta do texto, o que serviria não só para recuperar a informação solicitada, como para eliminar as três alternativas incorretas. O que chama a atenção, na verdade, com relação aos dados de desempenho na questão, é o percentual relativamente alto de escolha da alternativa D por parte dos alunos (27,24%). O que isso parece indicar – mais do que alguma dificuldade de leitura e interpretação deste texto, que não oferece problemas particulares – é que a maioria dos alunos que optaram pela alternativa D sequer leu o texto, tendo escolhido, entre as alternativas apresentadas, aquela que parecia corresponder, de alguma maneira, a uma interpretação de senso comum, segundo a qual médicos aplicam vacinas. Outra hipótese, que não se pode descartar, é a de que muitos alunos não entendem a expressão “administrar a vacina” como tendo o mesmo sentido de “aplicar a vacina”. Cabe observar, ainda, que é baixo o percentual de alunos que não responderam à questão.

<p><b>Questão 2: GRIPE</b></p> <p>Podemos falar sobre o <b>conteúdo</b> de um texto (do que ele fala).</p> <p>Podemos falar do <b>estilo</b> de um texto (o modo como é apresentado).</p> <p>Áurea queria que o <b>estilo</b> desse informativo fosse amigável e incentivador.</p> <p>Você acha que ela conseguiu?</p> <p>Justifique sua resposta referindo-se a detalhes específicos da apresentação desse informativo, do estilo do texto, das ilustrações e outros elementos gráficos que ele contém.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p><i>R077Q03- 0 1 2 9</i></p>
---	--------------------------------

*Análise da questão*

**Subescala:** reflexão.

**Nível de proficiência:** 3

**Objetivo da questão:** refletir sobre a forma de um texto (identificar os elementos relacionando estilo e propósito de um texto).

**Tipo de questão:** resposta aberta.

O aluno deveria responder afirmativamente ou não à pergunta feita sobre a relação entre estilo e objetivo do texto, justificando sua resposta com elementos retirados do próprio texto.

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Crédito completo: 12,27% (pontuação por acerto total)  
Crédito parcial: 12,75% (pontuação por acerto parcial)  
Nenhum crédito: 27,90%  
Não respondeu: 47,08%

**Comentários** – Há vários aspectos a comentar com relação ao desempenho nesta questão. Em primeiro lugar, observe-se que a tarefa exigia a compreensão do que se entende por **estilo** de um texto, no sentido que se procura definir no próprio enunciado do item. Sem a compreensão da noção de **estilo**, tornava-se difícil realizar a necessária análise da relação entre estilo e objetivos do texto e, conseqüentemente, proceder à avaliação solicitada. É bom lembrar que essa noção não costuma ser trabalhada nas escolas brasileiras, em particular com relação aos gêneros textuais, que apresentam estilos próprios. Note-se que apenas 12,27% dos alunos tiveram crédito completo no item. Quanto aos que obtiveram crédito parcial (12,75%), verifica-se que ofereceram respostas que vinculam o **conteúdo** do texto aos seus objetivos, perdendo completamente, portanto, a questão central do item, que é a da relação entre estilo e objetivos do texto. Dessas observações, talvez se possa concluir que: a definição de estilo dada entre parênteses, no enunciado do item, é inadequada/insuficiente para a efetiva compreensão do conceito; ou que, mais uma vez, o modo como os alunos lêem os textos e deles extraem informações básicas para uma reflexão posterior deixa muito a desejar. Corroboram essas observações o significativo percentual de alunos que não receberam crédito algum no item: 27,90%. Há, no entanto, um dado que chama particularmente a atenção com relação ao desempenho neste item: o alto percentual de alunos que não responderam à questão (47,08%). Esse percentual é bem mais alto do que o que se verifica nos demais itens referentes a essa mesma unidade, incluindo-se a outra questão de resposta aberta (Questão 4 – Gripe). De fato, para Questão 2 – Gripe, tem-se 2,57%; para Questão 3 – Gripe, 4,97%; para Questão 4 – Gripe, 17,29%; e para Questão 5 – Gripe, 6,13%. Uma hipótese que se poderia levantar, aqui, para explicar o alto percentual de respostas em branco, diz respeito à tradução proposta para “Fiona wanted the **style** of this information sheet to be **friendly and encouraging**”: “Áurea queria que o **estilo** desse informativo fosse **amigável e incentivador**”. Não é comum fazer-se referência a um “estilo amigável”, em português. Na verdade, embora não se possa afirmar que a tradução seja completamente inadequada, tem-se a sensação de que, neste contexto, é mais natural o uso desse termo em inglês do que em português, onde “amigável”, no sentido aqui pretendido, tem entrado como uma tradução direta do inglês apenas no contexto da informática (já se ouve dizer, com certa freqüência, que determinado programa é amigável). Talvez a solução melhor, aqui, seria parafrasear o enunciado em inglês, de maneira a garantir o sentido esperado, em vez de propor uma tradução termo-a-termo. Também não é evidente que “**encouraging**” devesse ser traduzido como “**incentivador**” e não como “**encorajador**”. Seja como for, o que se pretende com essa observação é lembrar que uma tradução eventualmente inadequada pode explicar, em alguns casos, alguns aspectos relacionados com o desempenho dos alunos (neste caso específico, o alto percentual de opções por não dar uma resposta à questão).

**Questão 3: GRIPE**

*R077Q04*

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

- E mais eficaz do que exercício físico e dieta saudável, porém mais arriscado.
- F uma boa idéia, mas não substitui o exercício físico e uma dieta saudável.
- G tão eficaz quanto exercício e dieta saudável, e menos incômoda.
- H algo que não merece consideração se você faz bastante exercício físico e segue uma dieta saudável.

*Análise da questão*

**Subescala:** interpretação

**Nível de proficiência:** 3

**Objetivo da questão:** desenvolver uma interpretação (integrar diversas partes de um texto).

**Tipo de questão:** múltipla escolha

O aluno deveria escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa B: “Uma boa idéia, mas não substitui o exercício físico e uma dieta saudável”.

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Alternativa A: 11,20%

Alternativa B (correta): 37,68%

Alternativa C: 24,05%

Alternativa D: 21,52%

Não respondeu: 4,97%

**Comentários** – Sobre o desempenho neste item, o que merece comentário, mais uma vez, é a distribuição mais ou menos homogênea das opções por duas das alternativas erradas (C e D) e um percentual não desprezível de opções pelo item A. Isso parece indicar, mais uma vez, que, excetuando-se os alunos que efetivamente foram buscar **no texto** os elementos para a escolha da alternativa correta (37,68%) – e o enunciado remetia explicitamente para o texto (“Este informativo sugere que...”)! – a maioria parece ter tentado resolver a questão sem apoio do texto, avaliando apenas as afirmações feitas nos itens A, C e D. De fato, cada uma dessas alternativas pode parecer atraente para os alunos: no item A, afirma-se que tomar a vacina é “arriscado” (o que, em certo sentido, não deixa de ser verdadeiro, embora não seja o que sugere e prioriza o informativo); no item C, afirma-se que a vacina é “menos incômoda” do que exercício e dieta saudável (e, para muitos adolescentes, aquilo que se costuma considerar uma dieta saudável não corresponde às suas opções alimentares preferenciais...); e, no item D, afirma-se que a prática do exercício físico e a adoção de uma dieta saudável tornam completamente dispensável a vacina (o que é também uma afirmação tentadora para quem não leu, ou não compreendeu o que diz o texto). De qualquer forma, é necessário insistir no que realmente importa, no contexto dessas observações: o texto no qual se baseia este item não oferece dificuldades particulares em termos de leitura e interpretação, o que reforça o que se vem afirmando: a maneira como se desenvolvem atividades de leitura nas escolas brasileiras está longe de promover nos alunos a competência em leitura exigida pelas sociedades letradas para o verdadeiro exercício da cidadania.

**Questão 4: GRIPE**

*R077Q05- 0 1 2 9*

Parte do informativo diz:

**QUEM DEVE SER VACINADO?**

Qualquer pessoa que tenha interesse em se proteger do vírus.

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

Você concorda que esta frase é confusa e deve ser eliminada do informativo?

**Explique sua resposta .....**

.....

.....

.....

.....

.....

#### *Análise da questão*

**Subescala:** reflexão

**Nível de proficiência:** 4

**Objetivo da questão:** refletir sobre o conteúdo de um texto (avaliar a pertinência de uma seção do texto em relação ao seu significado e propósito gerais).

**Tipo de questão:** resposta aberta.

O aluno deveria concordar ou não com determinada avaliação acerca da pertinência de um dos enunciados constantes do texto, explicando sua resposta.

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Crédito completo: 20,31% (pontuação por acerto completo)

Crédito parcial: 16,02% (pontuação por acerto parcial)

Nenhum crédito: 46,39%

Não respondeu: 17,29%

**Comentários:** Esta é a questão de nível mais alto (4) na escala de reflexão, dentre os itens associados ao texto da unidade. Na análise do desempenho chama a atenção, particularmente, o alto percentual de alunos que não recebeu nenhum crédito pela resposta dada. Diferentemente do que se observou na análise da outra questão de resposta aberta (Questão 2 – Gripe), em que houve um alto percentual de alunos que optaram por não responder ao que se solicitava (47,08%), o problema aqui parece ter sido outro: 46,39% dos alunos responderam de forma considerada totalmente inadequada à pergunta feita: “Você concorda que esta frase é confusa e deve ser eliminada do informativo?”. Reportando-nos ao enunciado em inglês (“do you agree that these words are misleading and should have been left out”), observa-se, mais uma vez, que o termo **confuso**, empregado na tradução, de fato não mantém a necessária correspondência semântica com o termo em inglês, **misleading** (que é mais informativo do que **confuso**, no sentido de indicar que algo pode confundir por literal ou metaforicamente “desviar da rota”, “levar alguém a tomar um rumo equivocado”). Em suma, o que se está aqui querendo apontar é que talvez o enunciado em inglês forneça mais pistas para os alunos trabalharem, no texto, com o que a questão avalia: a capacidade de percepção de uma contradição potencial, no nível semântico, entre “deve ser vacinada **qualquer pessoa** que tenha interesse em se proteger do vírus” e “há pessoas que não devem ser vacinadas”. Os alunos poderiam também ter percebido, para receber crédito completo na questão, que a aparente contradição existente no nível semântico pode ser resolvida pragmaticamente. De fato, do conjunto de exemplos de respostas que receberam crédito total, consta a seguinte: “Não, porque só é preciso ler mais umas duas linhas para dar-se conta de que algumas pessoas não devem tomar a vacina e, **no geral** [grifo nosso], ela quer que as pessoas tomem”. Independentemente de eventuais problemas relacionados com a tradução, deve-se considerar que a questão apresentava efetivamente maior dificuldade, pois a resposta adequada implicava o reconhecimento de contradição potencial no nível semântico. As tarefas nesse nível, recordemo-nos, “requerem que os leitores avaliem criticamente um texto, ou hipóteses a respeito de informação no texto, usando conhecimento formal ou público”. Mais uma vez, nossa escola está ainda longe de promover atividades adequadas de leitura que, baseadas em diferentes gêneros textuais, permitam o desenvolvimento nos alunos dessa competência. Anote-se ainda que, embora o percentual de alunos que deixaram sem resposta essa questão seja bem menor (17,29%) do que o observado na outra questão de resposta aberta (47,08% na Questão 2 – Gripe), ainda assim é um percentual não desprezível, o que pode indicar que a dificuldade do item desencorajou a muitos, talvez por não entenderem bem o que deveria ser priorizado no encaminhamento da resposta.



**Questão 5: GRIPE**

R077Q06

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

- E Estevão, da loja, que não quer tomar a vacina porque prefere contar com sua imunidade natural.
- F Júlia, da seção de vendas, que quer saber se a vacina é obrigatória.
- G Alice, da seção de correspondência, que gostaria de tomar a vacina neste inverno, mas está para dar à luz em dois meses.
- H Miguel, da contabilidade, que gostaria de tomar a vacina, mas estará de licença na semana de 17 de maio.

*Análise da questão***Subescala:** interpretação**Nível de proficiência:** 3**Objetivo da questão:** refletir sobre o conteúdo (aplicar um conjunto de critérios presentes em um texto a situações semelhantes).**Tipo de questão:** múltipla escolha.

O aluno deveria escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa D: "Miguel, da contabilidade, gostaria de tomar a vacina, mas estará de licença na semana de 17 de maio".

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Alternativa A: 16,32%

Alternativa B: 15,33%

Alternativa C: 30,76%

Alternativa D (correta): 27,79%

Não respondeu: 6,13%

**Comentários:** Com relação ao desempenho neste item, o que merece algum comentário é a distribuição homogênea de opções entre as alternativas A e B, e uma marcante preferência pela alternativa C, que suplanta em alguns pontos percentuais a opção pela alternativa correta, D. Reportando-nos ao texto, vemos que ali se diz que deverão entrar em contato com a responsável pelo programa de vacinação os que desejam vacinar-se mas estarão impedidos de comparecer no período estipulado, o que, nas alternativas oferecidas, é o caso de Miguel, apenas. Talvez se possa mais uma vez levantar a hipótese de que os que optaram pelas três alternativas incorretas ou não leram o texto, ou a ele não voltaram, após a leitura da questão e das alternativas, para fazerem a correta interpretação exigida para a escolha da alternativa correta. No caso da alternativa D, o que certamente funcionou como distrator foi a menção à gravidez de Alice, que provavelmente fez com que 30,76% dos alunos priorizassem outra informação dada no texto (mas não pertinente para o que se pergunta no item): a de que mulheres grávidas não devem tomar a vacina.

## UNIDADE 2: O Lago Chade

A unidade 2 é introduzida por um texto não contínuo, reproduzido abaixo:

### LAGO CHADE

A Figura 1 mostra as mudanças de nível do Lago Chade, na região do Saara, no norte da África. O Lago Chade desapareceu completamente por volta de 20.000 a.C., durante o último Período Glacial. Por volta de 11.000 a.C., o lago reapareceu. Hoje, seu nível é quase o mesmo que era em 1.000 d.C.

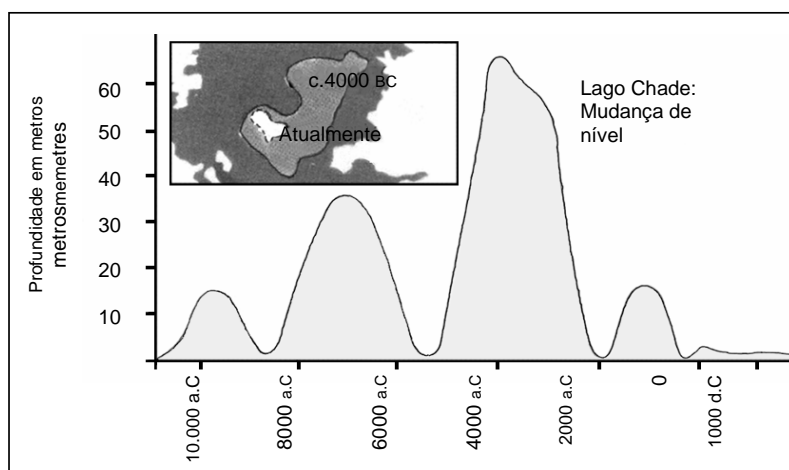
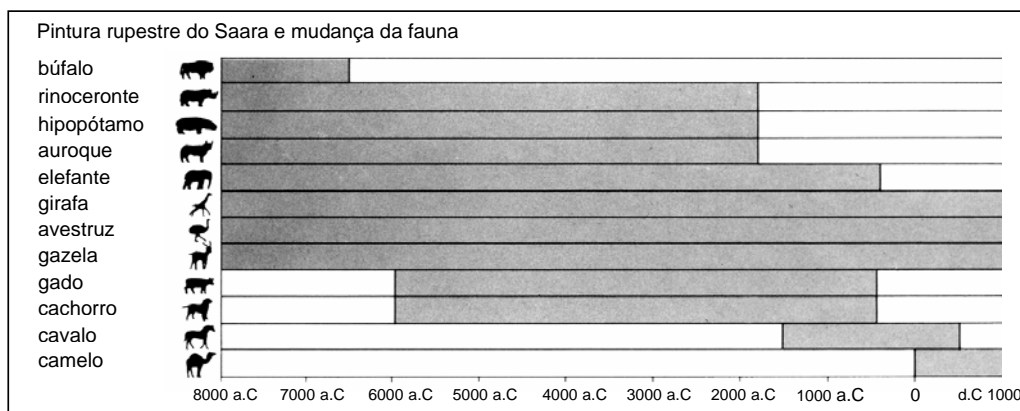


Figura 1

A Figura 2 mostra a pintura rupestre do Saara (desenhos e pinturas pré-históricas encontradas nas paredes das cavernas) e a evolução da fauna.



Source: Past Worlds: The Times Atlas of Archaeology, Times Books Limited 1988

O texto trata das mudanças de nível no Lago Chade, no Saara, e da evolução da fauna, que pode ser verificada por meio da análise de pinturas rupestres. São dois gráficos em

formatos diferentes, cada um deles precedido de um parágrafo explicativo do conteúdo do gráfico. A linguagem utilizada é simples e a única palavra que poderia causar alguma dificuldade para os alunos – *rupestre* – foi definida entre parênteses. O leitor deveria, além de ser capaz de interpretar os gráficos, relacionar os dados inferidos a partir deles com as informações do texto verbal que introduz cada uma das figuras.

A partir desse texto, foram elaborados os cinco itens que serão apresentados e comentados a seguir:

*Use as informações sobre o Lago Chade da página anterior para responder às questões abaixo.*

**Questão 1 : O LAGO CHADE**

**R040Q02**

Qual é a profundidade do Lago Chade hoje?

- F Cerca de dois metros.
- G Cerca de quinze metros.
- H Cerca de cinquenta metros.
- I Ele desapareceu completamente.
- J Essa informação não foi fornecida.

*Análise da Questão*

**Subescala:** identificação/localização de informação no texto.

**Nível de Proficiência:** 2

**Objetivo da questão:** desenvolver uma interpretação: integrar informações do texto e do gráfico

**Tipo de Questão:** múltipla escolha. O aluno deveria optar pela alternativa A: "Cerca de dois metros", que corresponde à profundidade atual do Lago Chade.

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Alternativa A (correta): 25,27%

Alternativa B: 7,70%

Alternativa C: 14,20%

Alternativa D: 15,64%

Alternativa E: 29,96%

Não respondeu: 6,86%

**Comentários** – Para resolver essa questão, os alunos precisam ser capazes de interpretar gráficos. Eles devem compreender o texto verbal que introduz os gráficos e relacioná-lo aos dados dos gráficos a fim de compreender o texto como um todo, unindo assim informações verbais e não-verbais.

Essa questão está classificada no nível 2 (crédito completo) da escala de identificação/localização de informações no texto (recuperar informações que podem ser inferidas em um texto). O número de acerto dos alunos nessa questão foi de 25%, resultado que se mostra em consonância com os resultados de exames nacionais em que se costuma verificar a dificuldade dos alunos de interpretar elementos não-verbais. Esses resultados do Pisa, portanto, estão de acordo com o que normalmente se comprova em outras avaliações, como o Saeb, por exemplo, indicando que a habilidade de ler textos não-verbais e de integrar informações do texto e do material gráfico precisa ser mais trabalhada nas escolas.

Os alunos foram seduzidos por uma outra resposta "essa informação não foi fornecida", o que revela que eles, ao não encontrarem a resposta explicitamente marcada no texto, optaram por essa alternativa, o que revela que eles tiveram dificuldade de usar os dados disponíveis no gráfico e no texto e inferir a resposta.

**Questão 2A:** O LAGO CHADE

*R040Q03A- 0 1 9*

Por volta de que ano começa o gráfico apresentado na Figura 1 ?

.....

#### *Análise da Questão*

**Subescala:** identificação/recuperação de informação no texto.

**Nível de Proficiência:** 3

**Objetivo da questão:** Recuperar informação

**Tipo de Questão:** aberta, em que a resposta do aluno deveria ser 11.000 a.C. (ou uma aproximação entre 10.500 e 12.000)

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Crédito completo: 12,39%

Nenhum crédito: 61,09%

Não respondeu: 26,52%

**Comentários** – Nessa questão, espera-se que os alunos identifiquem uma informação não apresentada explicitamente no texto, mas indicada por ele. Localiza-se no nível 3 da escala de identificação/recuperação de informações no texto (recuperar e reconhecer as relações entre várias informações presentes no texto). Se considerarmos que essa é uma questão de recuperação de informação, habilidade muito corriqueira nas atividades escolares, poderíamos dizer que o desempenho dos alunos

deveria ter sido melhor. No entanto, alguns fatores do item justificam o baixo índice de respostas corretas (12%), entre eles podemos citar: o fato de o texto a ser consultado ser um gráfico e a tarefa exigir uma percepção matemática do eixo X, a necessidade de lidar com imagens num gênero textual – gráfico – com o qual os alunos não costumam demonstrar familiaridade (como normalmente se constata em avaliações nacionais, como o Saeb, por exemplo), e o fato de a informação ter de ser inferida a partir de outros dados explícitos no gráfico. Esses fatores juntos parecem ter dificultado a tarefa para os alunos brasileiros, mas serve de indício de que esse gênero textual não está sendo satisfatoriamente trabalhado nas escolas. Por ser o gráfico um texto presente em muitos documentos da sociedade contemporânea, os resultados desse item indicam a necessidade de a escola, em todas as disciplinas, ajudar os alunos a lidarem com esse tipo de informação.

**Questão 2B:** O LAGO CHADE

R040Q03B- 0 1 9

Por que o autor escolheu esta data como a data inicial do gráfico?

.....

.....

#### *Análise da Questão*

**Subescala:** Reflexão

**Nível de Proficiência:** 4

**Objetivo da questão:** Refletir sobre a forma de um texto: inferir a razão de uma decisão do autor.

**Tipo de Questão:** aberta, em que a resposta do aluno deveria referir-se ao reaparecimento do lago.

#### **Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Crédito completo: 19,67%

Nenhum crédito: 38,17%

Não respondeu: 42,16%

**Comentários** – Essa é uma questão de reflexão que exige dos alunos inferir, a partir de elementos do texto, a intenção do autor com alguma de suas escolhas, no caso, a data inicial do gráfico. Está classificada no nível 4 (crédito completo) da escala do domínio da reflexão, ou seja, a habilidade de empregar o conhecimento formal ou público para formular hipóteses sobre um texto ou avaliar criticamente um texto.

Esperava-se que os alunos ligassem essa data a um outro elemento do texto, que é o reaparecimento do

lago, informação explícita na parte verbal do texto. Ou seja, para realizar essa tarefa o aluno precisava

mais uma vez integrar informação verbal e não-verbal do texto, usando-as para decidir por que o autor escolheu aquela determinada data como a data inicial do gráfico.

Essa questão pode ser considerada difícil por lidar com um objetivo não muito comum nos materiais didáticos brasileiros, e ainda não sistematicamente trabalhado nas escolas do Brasil, além de exigir dos alunos a complexa operação de fazer uma inferência a partir da integração de elementos verbais e gráficos. Sendo assim, o desempenho de 20% de acerto pode ser considerado dentro das expectativas, apontando para a necessidade de se estimular o exercício desse tipo de habilidades nas escolas brasileiras.

**Questão 3 : O LAGO CHADE**

*R040Q04*

A Figura 2 é baseada na suposição de que

- E os animais representados na pintura rupestre estavam presentes na região, na época em que foram desenhados
- F os artistas que desenharam os animais eram muito habilidosos.
- G os artistas que desenharam os animais podiam viajar longe.
- H não houve nenhuma tentativa de domesticar os animais que foram representados na pintura rupestre.

*Análise da Questão*

**Subescala:** interpretação

**Nível de Proficiência:** 1

**Objetivo da questão:** Compreensão global do texto: identificar o princípio que está subentendido no gráfico.

**Tipo de Questão:** múltipla escolha.

O aluno deveria escolher a alternativa A: "Os animais representados na pintura rupestre estavam presentes na região na época em que foram desenhados".

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Alternativa A (correta): 59,97%

Alternativa B: 10,69%

Alternativa C: 5,61%

Alternativa D: 16,04%

Não respondeu: 7,17%

**Comentários** – O intuito dessa questão é verificar a capacidade dos alunos de compreender globalmente o texto, no caso o gráfico (figura 2), inferindo a lógica que rege a construção dele. Ela foi classificada como nível 1 da escala de interpretação, isto é, capacidade de reconhecer o tema principal ou a proposta do autor em um texto.

Nessa questão, o desempenho dos alunos brasileiros foi muito satisfatório (60% de acertos), sendo esse desempenho de difícil explicação, em se considerando os resultados dos demais itens relacionados com esse texto.

Dois fatores podem explicar esses resultados: um deles é que a questão é muito mais fácil, uma vez que as opções de respostas são todas implausíveis e não são mencionadas no texto (nenhuma pode ser considerada realmente um distrator); o outro é a capacidade que os alunos brasileiros já demonstraram de ter na identificação do tema central de um texto, capacidade essa que pode ter ajudado na solução dessa tarefa.

**Questão 4 : O LAGO CHADE***R040Q06*

Para responder a essa questão você precisa combinar informações da Figura 1 e da Figura 2.

O desaparecimento dos rinocerontes, hipopótamos e auroques das pinturas rupestres do Saara ocorreu:

E no começo da Época Glacial mais recente.

F no meio do período em que o Lago Chade estava no seu nível mais alto.

G depois que o nível do Lago Chade tinha baixado progressivamente por mais de mil anos.

H no começo de um período de seca ininterrupto.

*Análise da Questão*

**Subescala:** interpretação

**Nível de Proficiência:** 3

**Objetivo da questão:** Desenvolver uma interpretação: integrar as informações provenientes de dois textos não contínuos.

**Tipo de Questão:** múltipla escolha.

O aluno deveria escolher a alternativa C: "depois que o nível do Lago Chade tinha baixado progressivamente por mais de mil anos."

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Alternativa A: 5,49%

Alternativa B: 7,98%

Alternativa C (correta): 21,78%

Alternativa D: 58,53%

Não respondeu: 5,17%

**Comentários** – Essa é uma tarefa de interpretação em que os alunos devem considerar simultaneamente os dados apresentados em dois gráficos. Situa-se no nível 3 da escala de interpretação, ou seja, capacidade do aluno de integrar várias partes de um texto em uma ordem para identificar a idéia principal, compreendendo uma relação ou construção do sentido de uma palavra ou frase. Sabendo da falta de familiaridade dos nossos alunos com os gráficos e com esse tipo de tarefa, era previsto que apresentasse dificuldades para o estudante brasileiro, sendo assim, os resultados (22% de acerto) podem ser considerados positivos. Além disso, esses resultados corroboram os de outras avaliações nacionais, e indicam a necessidade de as escolas brasileiras repensarem o trabalho que fazem com a leitura, procurando, na prática, desenvolver cada vez mais nos alunos habilidades cognitivas exigidas por textos dos mais diversos tipos e gêneros, sobre diferentes assuntos, como pregam os PCNs, a fim de fazer deles leitores proficientes, capazes de lidar sem embaraço com textos que circulam cotidianamente em nossa sociedade.

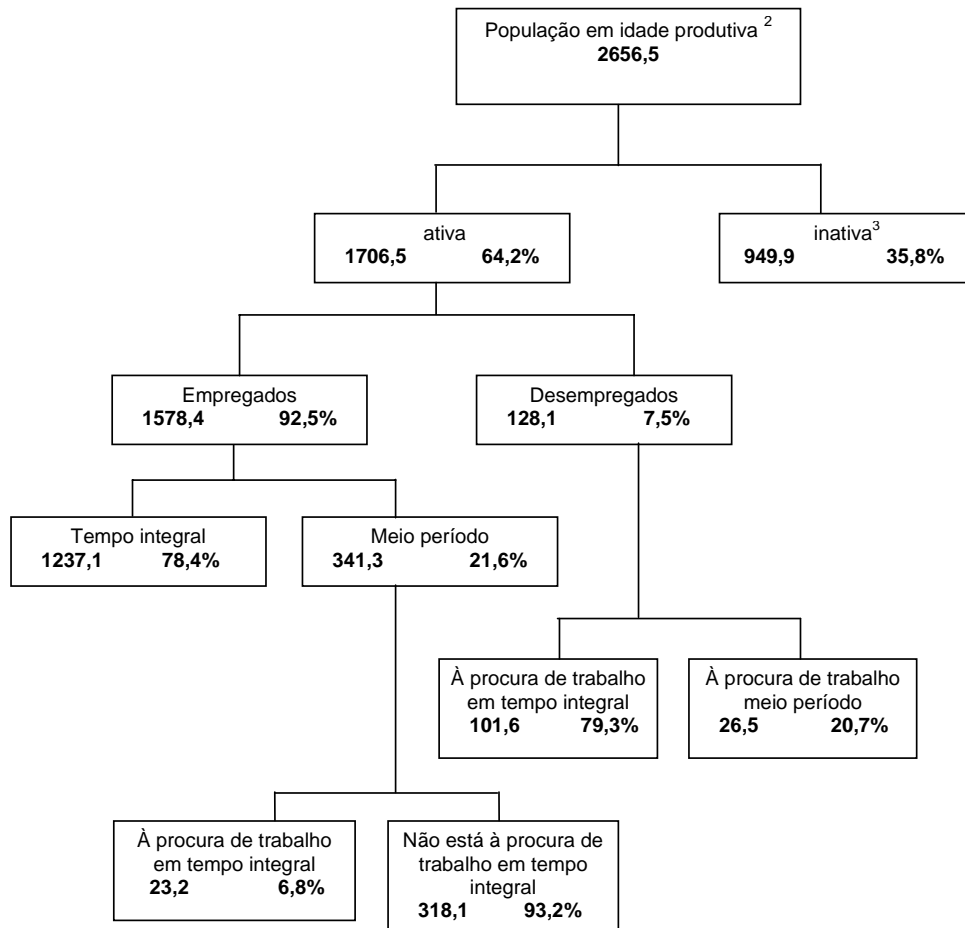


### UNIDADE 3: Trabalho

A unidade 3 é introduzida por um texto não contínuo, reproduzido abaixo:

O diagrama abaixo mostra a estrutura da população ativa ou “população em idade produtiva” de um país. A população total do país em 1995 era de cerca de 3,4 milhões.

#### *Levantamento anual da população ativa em 31 de março de 1995 (000s)<sup>1</sup>*



#### Notas

4. Os números de pessoas são dados em milhares (000s).

5. A população em idade produtiva é formada pelas pessoas com idade entre 15 e 65 anos.

6. As pessoas “economicamente inativas” são aquelas que não estão procurando ou não estão disponíveis para o trabalho.

Formatados: Marcadores e numeração

O tipo de texto apresentado para leitura e análise é um diagrama que mostra a estrutura da população ativa ou em idade produtiva de um país. A classificação está pautada em uma descrição socioeconômica da população com base em categorias verbais e numéricas (milhar e porcentagem) articuladas entre si. Há, no texto introdutório ao diagrama, informações para compreendê-lo. Em seguida, há um título de apresentação do diagrama. No título, há uma remissão ao texto colocado abaixo do diagrama, intitulado de **notas** com três informações (duas delas articuladas com o diagrama). O leitor deveria relacionar várias informações para compreender o diagrama, além de dominar uma nomenclatura classificatória própria (tanto verbal quanto matemática). Geralmente, o estudo desse tipo de texto e de suas articulações não são comuns em situações de sala de aula.

*Utilize as informações da página anterior sobre a força de trabalho de um país para responder às questões abaixo.*

**Questão 1: TRABALHO**

**R088Q01**

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

- E Empregados e desempregados.
- F Pessoas em idade produtiva e em idade não-produtiva.
- G Trabalhadores em tempo integral e meio período.
- H População ativa e inativa.

*Análise da Questão*

**Subescala:** interpretação (crédito completo)

**Nível de proficiência:** 2

**Objetivo da questão:** reconhecer a idéia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido.

**Tipo de questão:** múltipla escolha.

A questão apresenta uma pergunta (Quais são os dois principais grupos nos quais a população em idade produtiva está dividida?), seguida por quatro alternativas que se excluem. As alternativas apresentam categorias indicadas no diagrama.

**Desempenho dos participantes brasileiros neste item:**

Alternativa A: 31,28%

Alternativa B: 13,51%

Alternativa C: 11,06%

Alternativa D: 33,30% (correta)

Não respondeu: 7,87%

**Comentários:** O participante deveria identificar a categoria constante no primeiro desdobramento do diagrama, compreendendo o princípio organizador essencial de uma série de informações. Trinta e três por cento dos participantes demonstraram a habilidade descrita (alternativa C); 31% indicaram a alternativa A, interpretando uma segunda fase do diagrama (empregados e desempregados), provavelmente, porque esse foi o significado que atribuíram para **população em idade produtiva**. A questão exige, além da leitura do diagrama, um conhecimento de categorias socioeconômicas e uma nomenclatura específica de área. A leitura ultrapassa o nível de um conhecimento de senso comum de mundo, interseccionando conhecimentos da área das linguagens com a área das ciências humanas.

**Questão 2:** TRABALHO

R088Q03- 0 1 2 9

Quantas pessoas em idade produtiva estavam inativas? (Escreva o **número** de pessoas, não a percentagem.)

*Análise da Questão*

**Subescala:** identificação/recuperação (crédito completo)

**Nível de proficiência:** 4

**Objetivo da questão:** recuperar e organizar informações relacionadas em um texto.

**Subescala:** identificação/recuperação (crédito parcial)

**Nível de proficiência:** 3

**Objetivo da questão:** recuperar e reconhecer as relações entre as várias informações presentes no texto.

**Tipo de questão:** resposta aberta.

A questão solicita a leitura de um dado quantitativo de parte do diagrama (Quantas pessoas em idade produtiva não estavam economicamente ativas? Escreva o número de pessoas, não a percentagem), articulado com o título e a nota de rodapé correspondente.

**Desempenho dos alunos brasileiros nesse item:**

Crédito completo: 5,79% (Resposta 949.000 ou um número aproximado)

Crédito parcial: 43,12% (Resposta 949,9 ou um número aproximado)

Outras respostas: 28,28

Não respondeu: 22,82%

**Comentários:** O participante deveria reproduzir a resposta, recuperando uma informação e integrando duas partes dela, explicitamente fornecidas. 5,79% demonstraram essa habilidade, integrando, ao mesmo tempo, o número dado pelo diagrama e a menção “000s” fornecida pela legenda e a nota de rodapé. Quarenta e três por cento dos participantes obtiveram crédito parcial, relacionado com a escala de identificação no nível 3 (recuperar e reconhecer as relações entre as várias informações presentes no texto), isto é, eles localizaram o número dado no diagrama, mas a menção “000s” fornecida pelo título e pela nota de rodapé não foi integrada na resposta. O baixo índice de desempenho nesta questão demonstra a dificuldade em recuperar e transformar um dado matemático citado na nota de rodapé. A dificuldade estaria na leitura e transformação da linguagem matemática? Esta dúvida parece mais uma vez indicar que a leitura ultrapassa a aprendizagem em língua materna e requer uma sistematização por todos os envolvidos no processo de ensino.

**Questão 3: TRABALHO**

R088Q04

Em que categoria do diagrama, se houver uma categoria apropriada, seria incluída cada uma das pessoas listadas na tabela abaixo?

Dê a resposta marcando um “X” no quadrado correto da tabela.

O primeiro já foi feito para você.

	“ativo: empregado”	“ativo”: desempregado”	“inativo”	“Não está incluído em nenhuma categoria”
Um garçom que trabalha meio período, 35 anos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma mulher de negócios, 43 anos, que trabalha sessenta horas por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um estudante, tempo integral, 21 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um homem de 28 anos, que vendeu recentemente seu comércio e que está procurando trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma mulher de 55 anos, que nunca trabalhou ou quis trabalhar fora de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma avó de 80 anos, que ainda trabalha na barraca de feira da família algumas horas por dia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Análise da Questão

**Subescala:** interpretação (crédito completo)

**Nível de proficiência:** 5

**Objetivo da questão:** demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto cujo conteúdo e a forma não seja de uso comum.

**Subescala:** interpretação (crédito parcial)

**Objetivo da questão:** reconhecer a idéia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido.

**Tipo de questão:** semi-aberta.

A Questão 3 – Trabalho propõe uma pergunta sobre uma categoria do diagrama que se relaciona com exemplos fornecidos em uma tabela. O participante deveria classificar as proposições nas categorias, preenchendo com um X a relação apropriada.

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Crédito completo: 28,41% (5 respostas corretas)

Crédito parcial: 24,27% (4 respostas corretas) e 18,12% (três respostas corretas)

Nenhum crédito: 4,70% (2 respostas corretas ou menos)

**Comentários:** A questão está classificada, no crédito completo, na escala de interpretação, nível 5 (demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto cujo conteúdo e forma não seja de uso comum). Vinte e oito por cento dos participantes demonstraram essa habilidade, articulando o exemplo à categoria apropriada e considerando as notas de rodapé informativas e necessárias para a relação. O crédito parcial (para 4 e 3 relações corretas) está indicado para escala de interpretação nível 2 (reconhecer a idéia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido). 42% dos participantes demonstraram essa habilidade, relacionando os exemplos com as categorias, mas não considerando com as informações contidas nas notas de rodapé. Elas têm uma função especial em textos desse tipo. Normalmente, essas características dos textos não são apresentadas em sala de aula como conteúdo de aprendizagem sistemática.

**Questão 4: TRABALHO**

R088Q05

Suponha que as informações sobre a força de trabalho fossem apresentadas em um diagrama como este, todos os anos.

Quatro elementos do diagrama estão listados abaixo. Indique em quais destes elementos você esperaria que houvesse mudança de um ano para outro, fazendo um círculo na resposta "muda" ou "não muda". O primeiro já foi feito para você.

Dados do diagrama	Respostas
A legenda de cada quadro (ex. "economicamente ativo")	<input checked="" type="radio"/> Muda / <input type="radio"/> Não
As percentagens (ex. "64,2%")	Muda / Não muda
Os números (ex. "2656,5")	Muda / Não muda

*Análise da Questão*

**Subescala:** reflexão (crédito completo)

**Nível de proficiência:** 2

**Objetivo da questão:** construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiências pessoais ou atitudes.

**Tipo de Questão:** semi-aberta.

A Questão 4 – O trabalho apresenta uma suposição de transformação dos elementos do diagrama para outros anos com o mesmo tema. Quatro elementos do diagrama estão listados (legenda de cada quadro, porcentagens, números e notas embaixo do diagrama), solicita-se que o participante assinale, em uma tabela, o que muda ou não no decorrer dos anos, refletindo sobre o conteúdo do texto e compreendendo o estatuto temporal de diversos elementos do diagrama e suas notas.

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Crédito completo: 27,45% (três respostas corretas)

Comentários: A questão está classificada na escala de reflexão nível 2 (construir uma ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiências prévias ou atitudes); 27% dos participantes demonstraram a habilidade de estabelecer conexões de temporalidade na distribuição de dados em um diagrama e suas partes. A temporalidade é um conceito a ser estudado em várias áreas, no caso, a reflexão está relacionada com a variação de padrões humanos representados em linguagem matemática. Há, também, a referência às notas de rodapé explicativas das categorias apresentadas no diagrama.

**Questão 5: TRABALHO**

**R088Q07**

As informações sobre a estrutura da força de trabalho são apresentadas na forma de um diagrama em árvore, mas poderiam ter sido apresentadas de várias outras formas, tais como uma descrição escrita, um diagrama de pizza, um gráfico ou uma tabela.

O diagrama em árvore provavelmente foi escolhido porque é especialmente útil para mostrar

A a evolução ao longo do tempo.

B o tamanho da população total do país.

C as categorias pertencentes a cada grupo.

D o tamanho de cada grupo.

**Subescala:** Reflexão (crédito completo)

**Nível de Proficiência:** 2

**Objetivo da questão:** construir uma comparação ou várias conexões entre o texto lido e outros conhecimentos extraídos da experiência pessoal ou atitude.

**Tipo de Questão:** múltipla escolha.

A Questão 5 – O trabalho busca verificar se o participante estabelece uma relação entre a forma de um texto e seu conteúdo. O comando explica que, no caso do diagrama lido, as informações sobre a estrutura da força de trabalho são apresentadas na forma de um diagrama em árvore, mas poderiam ser apresentadas de outras formas. A pergunta é relacionada com a razão dessa escolha com várias possibilidades nas alternativas.

**Desempenho dos alunos brasileiros neste item:**

Alternativa A: 33,61%

Alternativa B: 18,70%

Alternativa C: 29,59% (correta)

Alternativa D: 8,52%

**Comentários:** A questão está classificada na escala de reflexão nível 2 (construir uma comparação ou várias conexões entre o texto lido e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal ou atitude); 29% dos participantes demonstraram essa habilidade, refletindo sobre a forma de um texto e identificando as vantagens de um modo de apresentação particular para atingir um objetivo em relação a um determinado conteúdo. A relação entre forma e conteúdo de um texto, de acordo com sua função e objetivo, é proposta como um dos eixos principais de estudo em língua portuguesa na escola. Entretanto, essa prática de análise do texto socialmente constituído não tem feito parte da aprendizagem dos participantes. A função temporal, indicada na Alternativa A por 33%, demonstra, possivelmente, a transposição da leitura de um dos poucos tipos de gráficos apresentados em situação escolar.

### A ESCOLHA DOS TEXTOS E O CONJUNTO DE ITENS

Com relação à escolha dos textos que dá origem aos itens analisados, pode-se dizer que representa uma escolha adequada, dentro dos objetivos gerais do Pisa. De fato, se a intenção é avaliar o letramento em leitura dos membros de uma determinada sociedade, o material utilizado deve corresponder a gêneros que costumam circular com uma certa frequência nas diversas situações de interlocução estabelecidas via escrita. É este, sem dúvida, o caso dos textos em questão. O que merece comentário, portanto, é o desempenho geral dos alunos nos itens, uma vez que apenas em dois dos itens (**Questão 1 – Gripe e Questão 3 – Lago Chade**) o percentual de acerto atingiu um patamar superior a 50% (53,62% e 59,97% respectivamente). Recorde-se que a Questão 1 – Gripe era um item de nível 2 da primeira escala (recuperação de informação) e a questão 3 – Lago Chade era um item de nível 1 da escala de interpretação. Nos demais itens, o desempenho deixa a desejar, considerando-se sobretudo as características já apontadas dos textos que introduzem as unidades.



## 5 Apresentação e discussão dos resultados

### 5.1 Os resultados do Brasil e dos diversos países

A Tabela 9 apresenta os resultados médios brutos para os países participantes do Pisa. Observe-se que, como em cada país apenas uma amostra de cerca de cinco mil estudantes participaram do Pisa, apresenta-se além da média de cada país, o intervalo de confiança (IC) de 95%.

**Tabela 9 – Resultado em Leitura: média geral e intervalo de confiança da média dos diversos países**

Países	Média geral	Intervalo de confiança de 95%
Finlândia	546	542 a 551
Canadá	534	531 a 537
Holanda*	532	-
Nova Zelândia	529	521 a 537
Austrália	528	521 a 536
Irlanda	527	520 a 534
Coréia do Sul	525	518 a 532
Reino Unido	523	515 a 532
Japão	522	512 a 533
Suécia	516	511 a 521
Áustria	507	499 a 516
Bélgica	507	496 a 518
Islândia	507	500 a 514
Noruega	505	500 a 511
França	505	496 a 514
Estados Unidos	504	494 a 515
Dinamarca	497	491 a 503
Suíça	494	484 a 505
Espanha	493	486 a 499
República Checa	492	482 a 501
Itália	487	478 a 497
Alemanha	484	471 a 497
Liechtenstein	483	426 a 539
Hungria	480	468 a 492
Polônia	479	465 a 494
Grécia	474	462 a 485
Portugal	470	460 a 481
Federação Russa	462	454 a 470
Letônia	458	448 a 469
Luxemburgo	441	416 a 466
México	422	412 a 432
Brasil	396	389 a 404

Fonte: Base de dados Pisa, disponível na internet <http://www.pisa.oecd.org/>.

\* Devido a problemas com a amostra holandesa, os resultados da Holanda não são comparáveis com os dos demais países.

De modo a garantir que os resultados do Pisa reflitam a situação dos diversos países, sorteou-se, em cada país, as escolas que participaram do Pisa e, dentro de cada escola, foram sorteados alunos de idade adequada que fizeram as provas do Pisa. E se as escolas ou os alunos sorteados tivessem sido outros? Isso teria afetado o resultado médio? É provável que sim. Os Intervalos de Confiança são a forma que temos de lidar com isso: se sortearmos um número muito grande de amostras, em 95% das amostras os intervalos de confiança conterão a média de cada país. Isso nos leva a considerar que, com apenas 5% de chance de errar, nesse intervalo de confiança de 95% estará contida a média de cada país.

Para a adequada apreciação da Tabela 9 é importante levar em conta que a escala de leitura do Pisa foi construída de modo que a média do resultado dos países da OCDE correspondesse a 500. Da tabela acima, alguns pontos se destacam:

- Há um grupo de países da OCDE com resultados estatisticamente superiores à média do conjunto de países que formam a OCDE. Esse grupo é formado por Finlândia, Canadá, Nova Zelândia, Austrália, Irlanda, Coreia do Sul, Reino Unido, Japão, Suécia, Áustria, Bélgica e Islândia.
- Há um grupo de países com resultados estatisticamente equivalentes à média dos países da OCDE. Este grupo é formado por Noruega, França, Estados Unidos, Dinamarca e Suíça.
- Há um grupo de países com resultados estatisticamente inferiores à média da OCDE. Este grupo é formado por Espanha, República Checa, Itália, Alemanha, Liechtenstein, Hungria, Polônia, Grécia, Portugal, Federação Russa, Letônia, Luxemburgo, México e Brasil.

O exame da Tabela 9 e a adequada interpretação dos intervalos de confiança permitem que o leitor extraia diversas conclusões adicionais. Por exemplo:

- O melhor resultado médio em leitura foi o da Finlândia, enquanto o pior foi o do Brasil.
- Muito embora a estimativa da média do Reino Unido (523) tenha sido maior do que a do Japão (522), não é adequado afirmar que o resultado em leitura do Reino Unido foi superior

ao do Japão, pois os intervalos de confiança desses países se interpenetram. O mesmo ocorre para um grande número de comparações entre países.

É importante recordar que os resultados médios comentados acima não levam em consideração a série cursada pelos alunos. Em muitos países da OCDE, praticamente a totalidade dos jovens de 15 anos concluiu o nível de ensino equivalente ao ensino fundamental brasileiro e já está cursando o equivalente à 1ª ou 2ª série do ensino médio.

Em outros países, como o Brasil e o México, cerca de metade da população de referência para a amostra do Pisa cursava o ensino médio enquanto cerca da outra metade cursava o ensino fundamental.

## 5.2 A influência da série cursada e o desempenho dos alunos

A apresentação dos resultados do Pisa deixa muito a desejar quando não considera a série cursada pelos alunos. A principal barreira para a apresentação desses resultados relaciona-se com a heterogeneidade dos sistemas educacionais dos mais de trinta países que participam do Pisa. No presente relatório esta barreira é superada por meio da apresentação dos resultados para três grupos de alunos em cada país: o formado por alunos com, pelo menos, nove anos de estudo (no Brasil, cursando a 1ª ou 2ª série do ensino médio); o formado por alunos com oito anos de estudo (no Brasil, cursando a 8ª série do ensino fundamental); e o de alunos com até sete anos de estudo (no Brasil, cursando a 7ª série do ensino fundamental). Os resultados da análise são apresentados no Quadro 2.

**Quadro 2 – Diferentes Níveis de Proficiência**

<b>Abaixo do Nível 1</b> menor que 335	<b>Nível 1</b> Entre 335 a 407	<b>Nível 2</b> Entre 408 a 480	<b>Nível 3</b> Entre 481 a 552	<b>Nível 4</b> Entre 553 a 625	<b>Nível 5</b> Maior que 626
Não atingiu as habilidades básicas que o Pisa objetivava mensurar.	Localizar informações explícitas em um texto; reconhecer o tema principal ou a proposta do autor; construir uma conexão simples entre uma informação expressa em um texto de uso cotidiano e outras já conhecidas.	Localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a idéia principal, em um texto, compreendendo o as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal.	Localizar e reconhecer as relações entre várias informações presentes no texto; integrar várias partes de um texto em uma ordem para identificar a idéia principal, compreendendo uma relação ou construindo o sentido de uma palavra ou frase; construir conexões, comparações ou explicações ou avaliar uma característica do texto	Localizar e organizar informações relacionadas em um texto; interpretar os vários sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo; empregar o conhecimento o formal ou público para formular hipóteses sobre um texto ou para avaliá-lo criticamente.	Localizar e organizar várias informações contidas no texto, inferindo a informação; demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou a forma não familiar; avaliar criticamente ou por hipótese um texto, extraindo dele determinado conhecimento



**Quadro 3 – Médias considerando-se o número de anos de estudo dos alunos**

Abaixo do Nível 1 Menor que 335	Nível 1 De 335 a 407	Nível 2 De 408 a 480	Nível 3 De 481 a 552	Nível 4 De 553 a 625	Nível 5 Acima de 625
Hungria_7 (332; 304 a 360) México_7 (327; 317 a 337) Portugal_7 (324; 316 a 333) Rep. Checa_7 (323; 302 a 345) Luxemb._7 (323; 297 a 349) Brasil_7 (322; 312 a 331)	Suécia_8 (402; 381 a 423) França_8 (397; 388 a 405) Hungria_8 (395; 371 a 419) Alemanha_8 (395; 369 a 420) Áustria_8 (389; 364 a 414) Rep. Checa_8 (387; 373 a 401) Luxemb._8 (387; 368 a 406) Letônia_8 (382; 365 a 400) Portugal_8 (375; 365 a 385) Canadá_7 (373; 342 a 404) Brasil_8 (368; 360 a 377) Fed. Russa_8 (366; 342 a 390) Espanha_8 (366; 349 a 384) Suíça_7 (362; 335 a 389) EUA_8 (351; 300 a 403) Bélgica_8 (348; 336 a 361) Grécia_8 (347; 317 a 377) Alemanha_7 (347; 321 a 373) México_8 (346; 338 a 354) Itália_8 (339; 257 a 420) Letônia_7 (337; 304 a 371)	Polônia_9+ (479; 465 a 494) Grécia_9+ (478; 467 a 489) Letônia_9+ (469; 459 a 479) Fed. Russa_9+ (464; 456 a 472) Luxemburgo_9+ (457; 432 a 481) México_9+ (439; 430 a 448) Canadá_8 (435; 426 a 444) Brasil_9+ (431; 423 a 439) Holanda_8 (430; -) Suíça_8 (427; 415 a 439) Dinamarca_8 (427; 411 a 444) Liechtenstein_8 (413; 365 a 461) Irlanda_8 (411; 393 a 429)	Canadá_9+ (539; 536 a 542) Holanda_9+ (538; -) Irlanda_9+ (531; 525 a 538) N. Zelândia_9+ (530; 523 a 538) Austrália_9+ (529; 521 a 536) Coréia do Sul_9+(525; 518 a 532) Reino Unido_9+ (524; 515 a 532) Japão_9+ (522; 512 a 533) Suécia_9+ (520; 515 a 524) Bélgica_9+ (517; 508 a 527) Áustria_9+ (515; 506 a 523) Suíça_9+ (514; 505 a 524) França_9+ (514; 505 a 522) EUA_9+ (510; 501 a 519) Islândia_9+ (508; 502 a 515) Noruega_9+ (506; 500 a 512) Rep. Checa_9+ (504; 498 a 510) Dinamarca_9+ (503; 498 a 509) Alemanha_9+ (503; 491 a 514) Liechtenstein_9+ (501; 449 a 552) Portugal_9+ (499; 491 a 507) Espanha_9+ (496; 490 a 502) Finlândia_8 (493; 475 a 507) Itália_9+ (490; 481 a 499) Hungria_9+ (490; 478 a 502)	Finlândia_9+ (553; 549 a 558)	

Observações:

- A numeração ao lado dos nomes dos países indica: 9+ = nove ou mais anos de estudo; 8 = oito anos de estudo; 7= sete anos ou menos de estudo.
- Dentro dos parênteses estão indicados a média dos alunos e o intervalo de confiança de 95%; por exemplo: México\_8 (346; 338 a 354) indica que a média dos alunos mexicanos com oito anos de estudo é 346 e que o intervalo de confiança de 95% estende-se de 338 a 354.

A apresentação de resultados médios tem uma limitação importante: ela deixa de considerar a variabilidade dos resultados individuais em torno da média. Por isso, é importante complementar os resultados médios com resultados que indiquem o percentual de alunos em cada um dos diversos níveis de proficiência em Leitura do Pisa.

A Tabela 10 apresenta esses percentuais para uma seleção de países, levando-se em consideração as séries cursadas pelos alunos:

**Tabela 10 – Proporção de alunos de diversas séries nos diferentes níveis de proficiência**

Países	Abaixo de 1		Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Nível 5	
	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*
<i>Brasil_9+</i>	10	(4)	30	(1)	35	(2)	19	(1)	5	(1)	1	(0.5)
<i>Brasil_8</i>	32	(2)	40	(1)	21	(2)	6	(1)	1	(0.2)	0	0
<i>Brasil_7</i>	57	(2)	32	(2)	10	(1)	1	(0.5)	0	0	0	0
<i>Coréia do Sul_9+</i>	1	(1)	5	(1)	19	(1)	39	(1)	31	(1)	6	(1)
<i>Espanha_9+</i>	4	(0.4)	11	(1)	26	(1)	34	(1)	21	(1)	4	(0.5)
<i>Espanha_8</i>	31	(5)	41	(4)	24	(4)	3	(1)	1	(1)	0	0
<i>EUA_9+</i>	5	(1)	11	(1)	21	(1)	28	(1)	22	(1)	13	(1)
<i>EUA_8</i>	45	(12)	22	(5)	22	(4)	8	(6)	3	(2)	0	0
<i>México_9+</i>	10	(1)	26	(2)	34	(1)	22	(1)	7	(1)	1	(0.5)
<i>México_8</i>	44	(3)	41	(2)	13	(2)	2	(1)	0	0	0	0
<i>México_7</i>	55	(5)	37	(5)	7	(2)	1	1 (1)	0	0	0	0

\* e.p. é o erro padrão.

Os resultados apresentados na Tabela 10 ilustram diversos aspectos importantes.

Dentre eles destacam-se:

### 1) Atraso Escolar

O percentual de alunos abaixo do nível 1 é bastante elevado nos diversos países que têm alunos de 15 anos com menos de nove anos de estudo. Este resultado explica-se por dois motivos: primeiramente, porque atraso escolar não é um fenômeno muito prevalente nos países da OCDE, razão pela qual as competências demandadas em situações de vida real que o Pisa objetiva medir pressupõem nove ou mais anos de escolarização; em segundo lugar, porque diversos estudos anteriores indicam que as competências dos alunos com atraso escolar tendem a ser menores do que as dos alunos da mesma série sem atraso escolar, razão pela qual os resultados dos alunos de quinze anos com sete ou com oito anos de estudos subestimam os resultados da população estudantil com sete ou oito anos de estudos.

2) O exame do percentual de alunos espanhóis e americanos com nove ou mais anos de estudo nos diferentes níveis de proficiência em leitura é bastante parecido em quase todos os níveis. A diferença relevante concentra-se no fato de que o percentual de alunos americanos no mais alto nível de proficiência é bastante elevado (13%), enquanto apenas 4% dos alunos espanhóis atingiram o nível 5 de proficiência.

Em resumo: a principal diferença entre os resultados dos alunos americanos e espanhóis concentra-se no melhor resultado da elite americana quando comparada com a elite espanhola.

### 3) Resultados homogêneos

O percentual de alunos americanos com nove ou mais anos de estudo que atingiu o nível 5 de proficiência em leitura é maior que o percentual de alunos sul-coreanos no mesmo nível de proficiência em Leitura. Como há alunos americanos de 15 anos com apenas oito anos de estudo, pode-se perguntar se o percentual de alunos americanos que atinge o nível 5 – independentemente do número de anos de estudo – é maior que o de alunos sul-coreanos. A resposta é positiva: maior percentual de alunos americanos atinge o nível de proficiência 5. Por outro lado, os EUA possuem alunos nos níveis mais baixos de proficiência em percentuais mais elevados do que a Coréia do Sul.

Em resumo: a Coréia do Sul possui um sistema educacional que produz resultados mais homogêneos do que os EUA. Além disso, como já tinha sido sublinhado anteriormente, a Coréia do Sul apresentou resultado médio superior ao dos EUA.

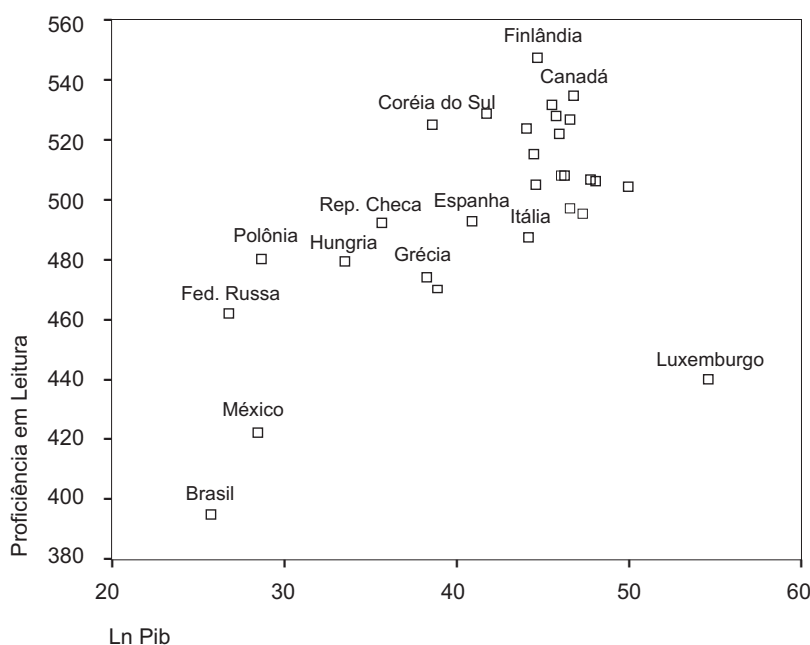


#### 4) Exposição ao tipo de Leitura do Pisa

Brasil e México têm as concentrações mais elevadas de alunos nos níveis inferiores de proficiência. No caso dos alunos com menos de nove anos de estudo, a mencionada concentração está relacionada com a falta de exposição desses alunos ao tipo de competência para leitura que o Pisa focalizou. No caso dos alunos com nove ou mais anos de estudo, é particularmente notável o baixo percentual de alunos no nível mais abrangente de proficiência. Em termos comparativos, os alunos mexicanos com nove anos ou mais de estudo apresentaram resultados levemente melhor que os brasileiros, situação que se inverte para os alunos com menos de nove anos de estudo.

### 5.3 O impacto do nível socioeconômico e cultural de alunos e os níveis mais elevados de proficiência em leitura

Os 32 países que participaram do Pisa são bastante diferentes em diversos aspectos. Já foram ilustradas as diferenças existentes quanto ao Produto Interno Bruto *per capita*, ao Índice de Desenvolvimento Humano e às desigualdades na distribuição de renda, medidas pelo coeficiente de Gini. Esses fatores têm reflexo nos resultados educacionais. O Gráfico 2 ilustra a relação entre a proficiência média em Leitura e uma medida da riqueza dos países, o logaritmo do PIB *per capita*. No gráfico, cada ponto representa um país e alguns dos pontos estão identificados nominalmente.



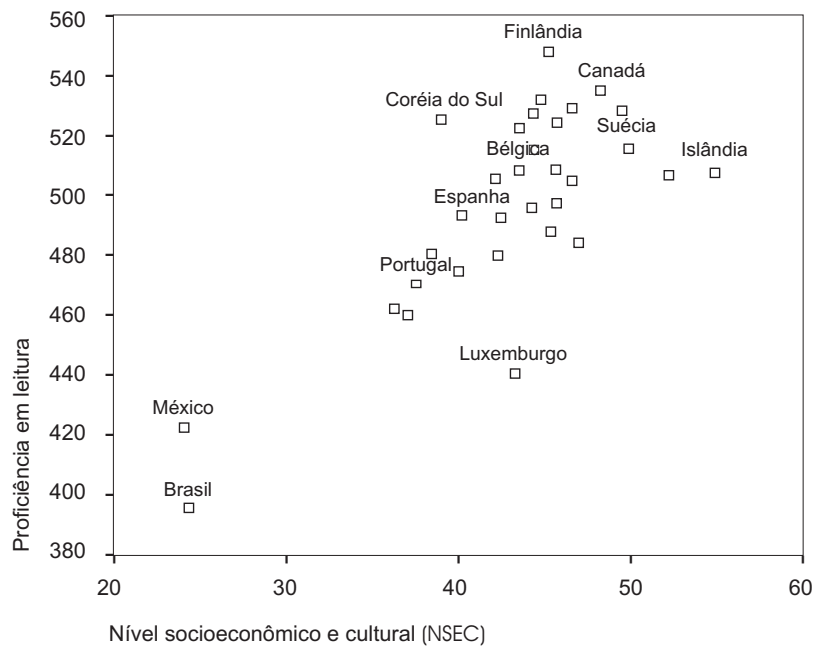
**Gráfico 2 – Relação entre o resultado médio em Leitura e o PIB *per capita* (logaritmo)**

Com uma clara exceção, constituída por Luxemburgo, o Gráfico 2 indica a tendência dos países com maior PIB *per capita* em obterem melhores médias em Leitura. É importante considerar que o gráfico apenas descreve a relação entre desempenho em Leitura e riqueza dos países. Para além da descrição, há correlações mais complexas, que, por um lado, favorecem o crescimento econômico dos países

com populações melhor educadas e, por outro lado, permitem que os países mais ricos invistam mais recursos em melhorias de seus sistemas de ensino. É igualmente importante considerar que essas ponderações são tendências, não se constituindo fator impeditivo de bons resultados educacionais por parte de países com PIB *per capita* menores. É precisamente este o caso da Polônia, país que atingiu um resultado em leitura apenas um pouco abaixo da média dos países da OCDE, a despeito de possuir PIB *per capita* relativamente baixo.

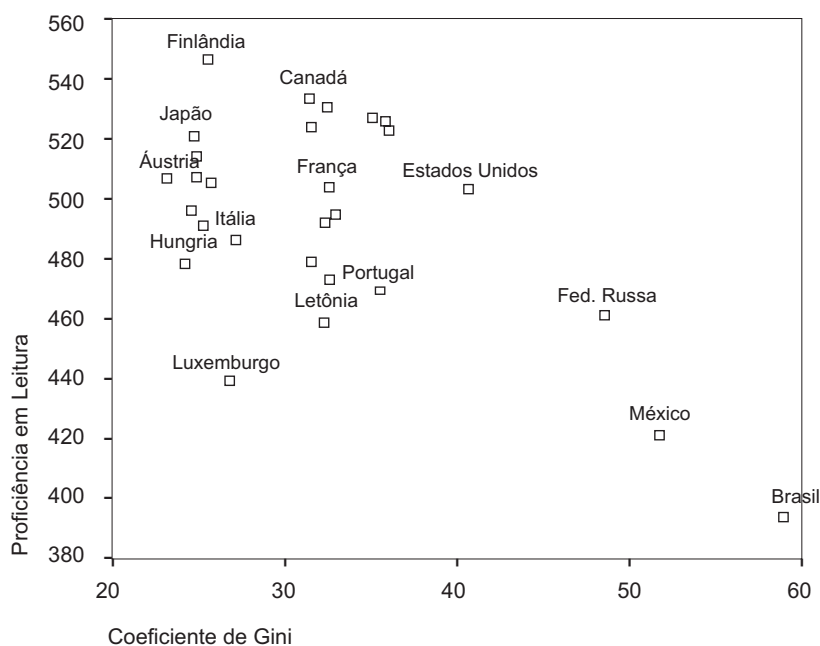
#### **5.4 Resultados em leitura após os ajustes pelo nível socioeconômico e cultural dos alunos**

Com o intuito de investigar em maior detalhe a relação entre a proficiência em Leitura e indicadores sociais, o Pisa construiu, a partir de respostas dos alunos a um questionário sociocultural, um indicador de nível socioeconômico e cultural (NSEC). A partir de respostas dos alunos sobre a escolaridade dos pais, sobre a posse de bens e sobre a relação dos alunos com bens e atividades culturais, foi possível construir a variável nível socioeconômico e cultural (NSEC), estimar seu valor para cada aluno amostrado e calcular médias para os diversos países. Esta variável foi construída de modo que seu valor fosse nulo para a média dos países da OCDE. Deste modo, NSEC positivo indica nível socioeconômico e cultural acima da média da OCDE e NSEC negativo corresponde a nível socioeconômico e cultural abaixo da média da OCDE. O Gráfico 3 ilustra a relação entre o resultado em Leitura do Pisa e o nível socioeconômico e cultural.



**Gráfico 3 – Relação entre o resultado médio em Leitura e o nível socioeconômico e cultural (NSEC)**

Em linhas gerais, o Gráfico 3 reafirma os pontos revelados pelo Gráfico 2. Com a clara exceção de Luxemburgo, há tendência de aumento das médias com o aumento do nível socioeconômico e cultural. Novamente, a relação não é determinística e há países com menor NSEC que alcançam maiores médias. Por certo, o nível socioeconômico e cultural não é a única variável que explica os resultados médios em leitura. O Gráfico 4, por exemplo, ilustra a relação entre resultado em Leitura e desigualdade na distribuição de renda, medida pelo coeficiente de Gini.



**Gráfico 4 – Relação entre o resultado médio em Leitura e desigualdade de distribuição de renda**

O Gráfico 4 ilustra a relação entre desempenho em Leitura e desigualdade, sinalizando que as situações de menor desigualdade na distribuição de renda estão associadas a maiores médias em Leitura. No caso da Finlândia, país com o melhor resultado em Leitura, temos, para além de um sistema educacional competente, uma situação social favorável tanto em termos da riqueza do país quanto da pequena desigualdade social. Para os países que convivem com grande desigualdade social, o desafio é o de conseguir melhoras expressivas em sua educação a despeito da desigualdade existente.

Dos três indicadores sociais acima apresentados – PIB *per capita*, Nível socioeconômico e cultural e coeficiente de Gini – apenas o NSEC é apurado para cada

aluno, e não para o país. Por esta razão, este indicador é utilizado em diversas análises do Pisa, incluindo o desempenho médio em Leitura dos diversos países controlado pelo nível socioeconômico e cultural. A Tabela 11 apresenta este resultado.

**Tabela 11 – Média em Leitura ajustada pelo nível socioeconômico e cultural (NSEC)****e nível de proficiência alcançado pela média ajustada**

Países	Média Ajustada	IC de 95%	Nível
Alemanha	473	462 a 484	2
Austrália	513	509 a 518	3
Áustria	503	499 a 508	3
Bélgica	511	504 a 518	3
Brasil	435	427 a 443	2
Canadá	526	523 a 529	3
Coréia do Sul	532	528 a 536	3
Dinamarca	495	490 a 499	3
Espanha	502	498 a 505	3
Estados Unidos	498	491 a 506	3
Federação Russa	480	473 a 487	3
Finlândia	544	540 a 549	3
França	511	507 a 515	3
Grécia	484	476 a 493	3
Holanda	530	524 a 536	3
Hungria	486	479 a 494	3
Irlanda	527	522 a 532	3
Islândia	492	486 a 499	3
Itália	485	478 a 492	3
Japão	526	517 a 535	3
Letônia	473	464 a 482	2
Liechtenstein	481	438 a 525	3
Luxemburgo	446	430 a 462	2
México	461	453 a 468	2
Noruega	486	481 a 492	3
Nova Zelândia	523	517 a 529	3
Polônia	495	486 a 504	3
Portugal	487	480 a 495	3
Reino Unido	524	515 a 532	3
República Checa	498	494 a 502	3
Suécia	504	500 a 508	3
Suíça	495	487 a 502	3

Fonte: Base de dados Pisa, disponível na internet <http://www.pisa.oecd.org/>.

As médias ajustadas pelo NSEC representam o resultado médio esperado para cada país caso a população estudantil dos países, tivesse NSEC equivalente a um mesmo valor de referência. No caso da Tabela 11, esse valor de referência é o NSEC médio dos países da OCDE. Países que têm NSEC abaixo da média da OCDE têm médias de proficiência em Leitura ajustada mais elevadas do que o resultado bruto. Este é o caso, por exemplo, do Brasil, do México e da Federação Russa. Países que têm NSEC acima da média da OCDE têm médias de proficiência em Leitura ajustadas menores do que o resultado bruto. Alemanha, Itália, Dinamarca e Estados Unidos são exemplos de países para os quais a média ajustada é menor do que a média bruta. A comparação de médias ajustada pelo nível socioeconômico e cultural redundaria em resultados mais homogêneos, porque a análise filtra o efeito da diferença do NSEC nos resultados. Após esta filtragem, a média ajustada dos 32 países situa-se nos níveis 2 ou 3 de proficiência em Leitura.

Uma análise abrangente dos resultados em Leitura do Pisa não deve prescindir do exame dos resultados alcançados pela elite socioeconômica e cultural nos diversos países. De modo a realizar esta análise e manter a comparabilidade entre diversos países, foram selecionados do total de alunos testados no Pisa os 25% de maior nível socioeconômico e cultural. Com isso, selecionaram-se alunos que representam uma fração de menos de 25% da população estudantil de referência em países cujo NSEC é relativamente baixo e parcela superior a 25% da população estudantil de referência em países cujo NSEC é relativamente alto. A distribuição percentual desses alunos nos diferentes níveis de proficiência em Leitura é ilustrativa do desempenho em Leitura da elite socioeconômica e cultural dos diversos países. A Tabela 12 ilustra esses percentuais para uma seleção dos países que participaram do Pisa.



**Tabela 12 – Proporção de alunos de nível socioeconômico e cultural (NSEC) alto nos diferentes níveis de proficiência**

Países	Abaixo de 1		Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Nível 5	
	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*
Brasil	3	(1)	14	(2)	25	(3)	37	(3)	16	(2)	5	(1)
Coréia do Sul	0	(0)	1	(0.5)	10	(1)	34	(2)	45	(2)	10	(2)
Espanha	1	(0.1)	4	(1)	15	(1)	35	(2)	36	(2)	10	(1)
EUA Fed.	1	(0.1)	5	(1)	14	(1)	26	(1)	29	(2)	24	(2)
Russa	2	(1)	7	(10)	23	(2)	30	(2)	24	(2)	9	(1)
França	1	(0.1)	2	(0.4)	11	(1)	29	(2)	38	(2)	19	(2)
México	2	(1)	7	(2)	26	(2)	34	(2)	24	(2)	3	(1)
Portugal	1	(0.1)	3	(1)	13	(1)	34	(2)	37	(2)	11	(1)

Os percentuais apresentados na Tabela 12 mostram que nos diversos países considerados os alunos com nível socioeconômico e cultural elevado distribuem-se pelos diferentes níveis de proficiência em Leitura com maior concentração nos níveis de proficiência 3 e 4. Brasil, Federação Russa e México têm maior percentual de alunos no nível 3 de proficiência, enquanto Coréia do Sul, Espanha, EUA, França e Portugal têm maior percentual de alunos no nível 4 de proficiência. Observa-se ainda que parcelas expressivas da elite socioeconômica e cultural dos Estados Unidos (24%) e da França (19%) atingiram o nível 5 de proficiência em Leitura enquanto um baixo percentual de alunos da elite socioeconômica e cultural brasileira (5%) e mexicana (3%) atingiu o nível mais abrangente de proficiência. Ao menos em parte, a dificuldade dos estudantes da elite socioeconômica e cultural brasileira e mexicana com as tarefas do nível de proficiência mais abrangente do Pisa envolve limitações em lidar com textos em forma de diagramas e gráficos.

As análises até aqui apresentadas foram baseadas na escala geral de leitura do Pisa. Conforme já mencionado, para o Pisa 2000, foram desenvolvidas, além da escala geral de Leitura, subescalas focalizando as dimensões de identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão. Como os resultados obtidos para as diversas subescalas foram bastante semelhantes àqueles relatados para a escala geral de Leitura, apenas reproduzimos abaixo dados e a discussão sobre os aspectos em que o resultado brasileiro mostrou-se diferenciado por subescala.

A Tabela 13 apresenta os resultados brasileiros para as diversas subescalas de leitura.

**Tabela 13 – Comparação dos resultados médios brasileiros de alunos de diferentes**

**séries nas subescalas de Leitura**

	Identificação da informação		Interpretação		Reflexão	
	Média	IC 95%	Média	IC 95%	Média	IC 95%
Todos os Alunos	365	356 a 373	400	393 a 408	417	409 a 425
1ª e 2ª série do EM	403	394 a 411	434	426 a 442	452	443 a 460
8º série	335	325 a 345	373	365 a 382	389	379 a 399
7º série	284	273 a 295	331	321 a 340	344	333 a 355

Observe-se que, para as diversas séries, as médias brasileiras parecem bem mais elevadas na subescala de reflexão, seguida pela de interpretação. Os números

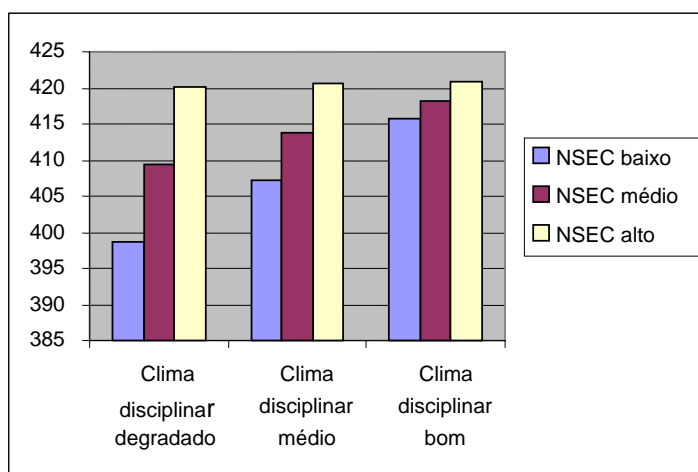
mais baixos são os de identificação da informação. Deve ser registrado que se trata de três subescalas distintas e que apenas a escala geral de leitura foi construída de modo que a média dos países da OCDE corresponda exatamente a 500. Nas subescalas, a média dos países da OCDE oscila levemente em torno de 500. Apesar da advertência acerca da diferença entre as subescalas, é apropriado afirmar que os estudantes brasileiros obtiveram melhor resultado nos itens da prova relacionados com reflexão do que com interpretação e do que em identificação e localização da informação. Para a compreensão deste resultado, em princípio paradoxal, faz-se necessário considerar que as subescalas focalizaram de modo diferenciado a diversidade textual, em especial a presença de diagramas e gráficos como parte integrante do texto das questões. Em especial, diagramas e gráficos foram particularmente enfatizados nos itens de testes relacionados com identificação da informação. A dificuldade especial dos estudantes brasileiros com a diversidade textual explica os resultados nas subescalas. Os exemplos de questões, em especial os relacionados com o “Lago Chade” e com “Trabalho”, ilustram como dificuldades em lidar com gráficos e diagramas podem dificultar questões simples, que demandam localização de informações.

Muito embora o foco central deste primeiro relatório nacional seja o desempenho em Leitura em função das características dos alunos, será relevante mencionar, ainda que de modo parcial, alguns aspectos relacionados com as escolas, com a diversidade de condições de aprendizagem dos alunos e com o impacto das condições de aprendizagem nos resultados dos alunos. Informações sobre as escolas foram coletadas por meio do questionário do diretor e do questionário dos alunos. As informações coletadas permitiram a construção de indicadores relativos à forma de financiamento da escola, ao clima disciplinar, ao tamanho das escolas e das salas de aula, à existência de computadores e de outros recursos na escola, à duração da jornada escolar, à qualificação dos professores e à confiança do corpo docente acerca do trabalho desenvolvido na escola. Muito embora haja diferença entre o valor médio de cada um desses indicadores para os diversos países, observa-se que os indicadores variam muito mais entre as escolas do que entre os países. A principal exceção a este respeito é a duração da jornada escolar, que tende a ser relativamente homogênea dentro dos países e a variar expressivamente entre grupos de países. Entre os países com menor duração média da jornada escolar estão o Brasil (800 horas por ano), a Grécia (806 horas por ano), a Hungria (834 horas por ano) e a Federação Russa (837 horas por ano), países que possuem jornadas escolares compatíveis com escolarização em tempo parcial. A maior parte dos países possui

duração da jornada escolar compatível com escolarização que ocupa a manhã e parte do período vespertino.

Um dos objetivos do Pisa envolve a investigação do impacto dos fatores escolares no desempenho dos alunos. Apesar de sua relevância, esse objetivo precisa ser tratado de modo cauteloso, já que o Pisa mensura habilidades desenvolvidas ao longo de um período extenso da vida dos estudantes, e não apenas o que foi aprendido ao longo do ano letivo de 2000, quando foi medida a proficiência dos alunos. Por outro lado, as medidas das condições escolares do Pisa referem-se apenas ao ano 2000. Essa assimetria entre a medida da proficiência dos alunos e a medida das condições escolares impõe a necessidade de cautela na interpretação causal da relação entre resultados dos alunos e fatores escolares.

Além disso, muitas relações entre resultados dos alunos e condições escolares são explicadas por diferenças de nível socioeconômico e cultural dos alunos. Gestores de redes de ensino estão particularmente interessados em efeitos da escola que se mostrem efetivos após o controle pelo nível socioeconômico e cultural pois são esses os efeitos relevantes para as escolas em face do perfil do aluno que efetivamente a frequenta. O Pisa traz evidências de que as escolas podem fazer diferenças para os alunos que as frequentam. Isso é ilustrado pelo Gráfico 5, que explora as diferenças na proficiência para alunos do ensino médio de nível socioeconômico e cultural (NSEC) distintos, frequentando escolas com clima disciplinar degradado, médio e bom. A variável clima disciplinar foi construída a partir de informações coletadas sobre: a frequência de interrupções nas aulas por questões disciplinares, o quanto a concentração dos alunos é prejudicada por atitudes de colegas, o respeito declarado pelos alunos a seus professores, com que frequência os alunos declaram 'matar aulas' e a relação de alunos com álcool e drogas.



**Gráfico 5 – Diferenças na proficiência para alunos do ensino médio de nível socioeconômico e cultural (NSEC) distintos, segundo o clima disciplinar**

O exame do Gráfico 5 indica que todos os alunos perdem com a degradação do clima disciplinar. No entanto, observa-se que a perda não é a mesma para todos: enquanto os alunos de NSEC elevado têm uma perda relativamente pequena, os alunos de NSEC baixo têm a perda mais expressiva. Clima disciplinar é uma variável que tem impacto tanto sobre a eficácia escolar – pois o desempenho médio da escola depende do clima disciplinar – quanto sobre a promoção de equidade pela escola – pois o clima disciplinar deteriorado aumenta o impacto do NSEC nos resultados escolares.

## 6 Considerações Finais

A participação no programa do Pisa tem significados especiais para o Brasil, que vão além dos resultados aqui apresentados. Fazer parte do programa com países cujos sistemas educacionais são os mais avançados do mundo permitiu aos técnicos brasileiros o convívio com os maiores especialistas em avaliação educacional.

Essa convivência traz para o Brasil um salto de qualidade na concepção e realização de instrumentos de avaliação educacional, principalmente porque consolida os avanços já projetados no Saeb e no Enem.

A proposta do Pisa de avaliação de processos de leitura sinaliza para a sociedade, os educandos e os educadores a importância do domínio da leitura para a vida, e a necessidade de um trabalho sistemático na escola, envolvendo um tratamento (trans)interdisciplinar do currículo.

Os conhecimentos e habilidades em leitura requerem que os participantes estabeleçam diferentes relações com o texto escrito. Elas abrangem processos de recuperação de informações específicas, compreensão, interpretação, reflexão, etc. na leitura de diferentes tipos de textos (Pisa, 2000). Por isso, a ênfase do Pisa em Leitura precisa ser entendida como algo que vai além de um rótulo conveniente no âmbito de uma avaliação que engloba diversas línguas nacionais; a avaliação de Leitura no Pisa abrange aspectos de linguagem matemática e tipos de textos – como diagramas e gráficos – que na escola encontram espaço privilegiado de tratamento em Geografia, Matemática e Ciências. Deve-se ressaltar que a concepção do Pisa pressupõe a responsabilidade solidária das diversas áreas do currículo no desenvolvimento das habilidades associadas à leitura.

Na leitura ocorre a reflexão sistematizada sobre a linguagem verbal e seus usos conceituais e sociais. Essa reflexão vai além da decodificação dos signos lingüísticos, perpassando a leitura de mundo e de códigos sociais complexos, incorporados, construídos e manifestados na e pela linguagem.

O quadro teórico usado no Pisa parte de um conceito de letramento num sentido amplo, defendido por muitos autores brasileiros e que embasa a filosofia educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros.

Letramento pode ser definido como a capacidade de um indivíduo se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano.

Segundo os PCN, a aptidão para ler e produzir textos – dos mais variados gêneros e temas – com proficiência é o mais significativo indicador de um bom desempenho lingüístico e, conseqüentemente, de letramento. Um escritor competente deve, portanto, saber selecionar o gênero apropriado a seus objetivos e à circunstância em que realizará seu discurso. Assim sendo, cabe às escolas fazer com que seus alunos entrem em contato com uma maior variedade de gêneros textuais autênticos, a fim de que adquiram fluência na leitura e produção dos mais diversos gêneros de textos. No entanto, sabemos que essa não é uma realidade nas salas de aula brasileiras. É flagrante a não utilização de materiais autênticos e a falta de exploração da diversidade de gêneros textuais nas aulas, seja de língua portuguesa ou de quaisquer outras disciplinas.

A avaliação do letramento é diferente em cada país e pode variar mesmo entre escolas do mesmo estado. Além disso, segundo Soares (1999, p.86) "os critérios segundo os quais os testes são construídos que definem o que é letramento em contextos escolares: um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais fora das paredes da escola." Sendo assim, são freqüentes os casos em que indivíduos "são capazes de comportamentos *escolares* de letramento, mas são incapazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não escolares" (Soares, 1999, p.86). Isso se justifica pelo fato de muitas vezes a escola ser um mundo à parte, não assumindo o papel que lhe cabe de preparar o sujeito para a realidade na qual está inserido. O conceito de letramento adotado muitas vezes pela escola está de certa forma em dissonância com aquilo que é importante para as pessoas em sua vida diária. Depois de freqüentarem a escola por alguns anos, muitos adultos "evidenciam um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informação necessárias para que sejam bem-sucedidos ao enfrentarem uma vasta gama de atividades no trabalho, em casa, em suas comunidades" (Soares, 1999, p.86). Constatações como essa mostram que, de certa forma, a teoria das propostas curriculares não está sendo colocada em prática nas escolas.

A Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação criou o programa Parâmetros em Ação, que tem por objetivo apoiar escolas e professores em todo o Brasil, na busca de maior integração das práticas pedagógicas às diretrizes e pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. São organizados cursos e oficinas nas próprias escolas, e as equipes locais são apoiadas na construção de novo projeto pedagógico da escola, centrado na prática renovada de seus professores.

Esse olhar renovado sobre o letramento se desenvolveu no Brasil durante os anos 80. Inúmeros pesquisadores brasileiros retomaram estudos sobre linguagem, leitura e produção de textos na escola. Várias propostas estaduais e municipais para as escolas públicas procuraram articular essas pesquisas com o acesso à escolarização de grupos desprovidos de participação escolar. Destacava-se como eixo central, no processo de ensino/aprendizagem de língua materna, a diferença entre o estudo da língua e da nomenclatura gramatical (uma abstração) e o da linguagem e do texto (algo vivo, móvel, diferente, em ebulição). Apesar das exceções, infelizmente, muitas instâncias formadoras de professores não assimilaram essas propostas. Em que pese o grande avanço do governo federal para a melhoria do livro didático, ainda é necessária uma ação mais direta voltada à obrigatoriedade de aproveitamento das pesquisas mais modernas no traçado teórico que balizam os livros didáticos especialmente os de Língua Portuguesa. O Pisa traz como benefício a indicação de necessidade de medidas mais eficazes na política do livro didático. Da mesma forma, as editoras que produzem material didático continuaram a lidar com o ensino da língua portuguesa de forma tradicional, sem incorporar os avanços das pesquisas, o que contribuiu para a estagnação dessas propostas. Os resultados do Brasil no Pisa reafirmam as dificuldades de leitura e de produção de textos por nossos alunos, fato já comprovado por outras avaliações brasileiras, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Esses dois sistemas nacionais de avaliação vêm colocando à disposição de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação um diagnóstico bastante minucioso do desempenho de seus alunos.

O Saeb, mais voltado para a avaliação dos sistemas estaduais, realiza a cada dois anos, desde 1995, uma avaliação do desempenho dos alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. O Enem, desde 1998, realiza uma avaliação individual de desempenho por competências. As matrizes referenciais dessas avaliações estão em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com as orientações da Reforma do Ensino Médio que atendem plenamente aos princípios da LDB.

Os resultados do Saeb e do Enem já anteciparam a avaliação ora feita pelo Pisa em relação ao letramento em Língua Portuguesa, sinalizando para a escola, em particular aos professores, a necessidade de mudanças radicais em suas práticas. A grande contribuição do Pisa é referendar essas análises com a perspectiva de uma comparação internacional.



O Pisa, enfim, propõe-se a avaliar e analisar a própria operação de ler que ultrapassa os limites da decifração lingüística, atingindo um campo semiótico amplo que não se esgota nas práticas escolares nem no ensino disciplinar da língua.

Sensibilizar os professores das diversas áreas para a noção de que o desenvolvimento das habilidades de leitura é um objetivo a ser atingido pela escola nas diversas áreas curriculares e de que a especificidade de cada área curricular oferece oportunidades singulares para o aprimoramento de diferentes habilidades de leitura é um desafio que o Pisa contribui para atualizar.

O que os resultados refletem, em boa medida, é a situação ainda precária do trabalho com leitura e produção de textos nas escolas brasileiras. Excetuando-se algumas situações excepcionais em que, inspirados e estimulados por material e discussões recentes sobre o assunto, os professores já vêm realizando um trabalho voltado para a exposição dos alunos aos diversos gêneros em circulação na sociedade (com a conseqüente discussão dos aspectos formais e temáticos que caracterizam o estilo peculiar de cada gênero), o que se vê com mais freqüência nas escolas é um ensino de língua materna totalmente desvinculado das reais necessidades de uso social da linguagem por parte dos alunos. Esses alunos, entretanto, como futuros cidadãos, têm o direito de esperar que a instituição escolar os prepare efetivamente para integrarem a comunidade letrada.

Certamente um programa de formação continuada de professores, com forte apoio governamental, poderá divulgar essas experiências inovadoras e elas poderão integrar a reflexão já bastante avançada sobre as diretrizes para formação inicial de professores.

## **7 Referências bibliográficas**

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: bases legais*. Brasília, 1999

CASTRO, Claudio de Moura; SANGUINETTY, Jorge. *Custos e determinantes da educação na América Latina*. Rio de Janeiro: INTED, 1978. (Estudos e Pesquisas, n. 3).

CASTRO, Claudio de Moura et al. *Determinantes de la Educación en América Latina: acceso, desempeño e equidad*. Rio de Janeiro: ECIEL/FGV. 1984

- CUNHA, Luís Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995.
- FERREIRA, F. Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional? In: HENRIQUE, Ricardo (Ed.). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea, 2000. cap.5.
- FORQUIN, Jean Claude. A nova Sociologia da Educação na Grã-Bretanha: orientações, contribuições teóricas, evolução (1970-1980). In: FORQUIN, J. C. (org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS: *Exame Nacional do Ensino Médio – Enem*: documento básico 2000. Brasília, 1999.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *Education at a glance: OECD indicators*. [s.l], 2001.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. *Relatório do desenvolvimento humano*. Lisboa: Trinova, 2000.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- UNESCO, OREALC. *Schooling outcomes in Latin American*. [Paris], 2000.

## **Anexo**

### **Parecer sobre a participação do Brasil no Pisa**



## **A penosa evolução do ensino e seu encontro com o Pisa**

Claudio de Moura Castro

A OCDE – que inclui todos os países ricos – vem dando mostras de crescente interesse pela educação. Suas iniciativas começaram por uma faxina geral nas formas de coletar e apresentar estatísticas educacionais. Agora, passam para uma área ainda mais crítica: a avaliação do que se aprende na escola. Seu projeto representa um salto à frente nas medidas de rendimento educativo, pois passa a dar mais ênfase ao que se usa no mundo real do que aquilo que se aprende na escola.

A participação voluntária do Brasil na pesquisa do Pisa tem vários significados importantes, além daqueles gerados pelos números e resultados. Há a própria decisão de entrar voluntariamente em uma pesquisa "de gente grande" da educação, onde estão virtualmente todos os países avançados e praticamente nenhum do Terceiro Mundo. Está apenas o México que, por ser da OCDE, é praticamente obrigado a entrar. E o Brasil, que decidiu participar de tal empreitada.

Essa decisão revela um grau de maturidade do MEC, cujo desempenho não pode ser medido pela expectativa de resolver todos os problemas da educação básica em um país federativo, mas pela sua honestidade intelectual, realismo e competência para analisar serenamente o estado da nossa educação. Conta menos, no presente contexto, a olimpíada dos escores nos testes e mais o fato de participar, de gerar dados de qualidade e de ser capaz de examiná-los com competência e tirar as lições e implicações de políticas procedentes.

A leitura do presente relatório parece indicar que na olimpíada dos números, previsivelmente, o Brasil não se sai bem. Não precisamos emular o eufemismo do Imperador do Japão, logo após a rendição incondicional, quando informou ao público que "o resultado da guerra não se poderia considerar como necessariamente a favor do Japão". Podemos ser mais enfáticos e afirmar que nos encontramos onde seria de se esperar que nos encontrássemos, praticamente no fim da fila.

Mas há que se considerar a maturidade do país ao decidir entrar em tal empreitada, em cumprir rigorosamente os roteiros metodológicos, em analisar profissionalmente as informações obtidas e em produzir um documento realista e competente. Não foram poucos os países que – em outras ocasiões – decidiram não divulgar dados de pesquisas considerados como desfavoráveis.

Talvez ainda mais importante seja levar a sério a mensagem mais forte que o Pisa está nos trazendo. Como deve ter ficado claro no texto do Relatório Nacional, não

estamos concentrando os esforços onde deveríamos fazê-lo. Estamos perdendo tempo com detalhes e deixando de focalizar um dos mais importantes elementos de todo o processo educativo que é o uso correto da linguagem, permitindo entender com precisão o que se lê. É essa fraqueza que o Pisa está nos mostrando.

Mas para que isso tudo fique no seu contexto, é preciso perguntar por que somos assim tão fracos em matéria de educação. A explicação para o que somos vem de séculos de história e não desse ou daquele Ministro.

### **A história de um país pobre e mal-educado**

Temos a tendência para glorificar nossa história e nossos feitos passados. Ledo engano, pois sempre fomos um país pobre. Éramos um país bem mais pobre do que o Peru no século 19. E tínhamos a educação que correspondia a esse baixo nível de desenvolvimento. Estimativas grosseiras para o fim do Império mostram que haviam freqüentado a escola não mais do que 15% da população. Em 1872 – ano do primeiro recenseamento geral do Brasil – cerca de 140 mil crianças estavam matriculadas no antigo ensino primário (1º ao 4º ano), para um total de um milhão de crianças de 7 a 10 anos.

Ainda mais lamentável foi o desempenho da República Velha, que praticamente nada fez para superar os pífios resultados do Império. O Recenseamento Geral de 1920 registrava apenas 20% das crianças de 7 a 14 anos com capacidade para ler e escrever, ou seja, estavam na escola, naquela época, ou haviam passado por ela, mesmo sem completar o curso primário. Entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade, a proporção dos que sabiam ler e escrever era de 35%. Ficamos aí estagnados por largo tempo.

Naquela virada de século, a Argentina e Uruguai, países desfrutando de um rápido desenvolvimento econômico, propunham nada menos do que a matrícula universal na escola básica. E, de fato, antes da Primeira Guerra Mundial, isso praticamente já havia sido logrado na Argentina, não ficando o Uruguai muito para trás.

Mas nessas épocas, havia uma enorme coerência entre o que conseguíamos na nossa economia e o que apresentava nossa educação: ambas eram lamentavelmente pobres. O pouco de educação que havia, ficava restrito a uma aristocracia rural e a uma incipiente burguesia.

E apesar do pouco caso que lhe atribuímos nos livros de história, o século XX foi glorioso para a economia brasileira. De uma renda *per capita* como a boliviana, passamos a uma outra quase equivalente à Argentina (que no princípio do século era

quase cinco vezes maior do que a brasileira). Qualquer que seja a maneira de medir e o período em consideração, no século 20 estamos entre os campeões mundiais do crescimento econômico.

É, portanto, nesse período que começa o descompasso entre educação e economia. A economia dispara, sobretudo após a metade do século. E a educação mantém-se nos níveis dos países que se pareciam com o Brasil em épocas passadas: Bolívia, Peru e Paraguai.

As primeiras reações agressivas em favor da educação iniciam-se no meio do século, pelas lideranças da nossa industrialização. Há a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), convertido em modelo para toda a América Latina, único produto de exportação do Brasil no ensino. Há a criação de uma rede federal de escolas técnicas, caras, bem equipadas e inicialmente voltadas para a criação de quadros técnicos para a indústria brasileira que toma corpo e vigor.

Igualmente importante é o fortalecimento das universidades federais –, com sua expansão para todos os estados, a construção de ótimos *campis* e o lançamento das raízes da pós-graduação – que, junto com o Senai – vêm a se constituir nos dois únicos destaques internacionais da educação brasileira.

À medida que prioridade efetiva se mede pelo desvelo, energia e pelos recursos alocados, havia uma grande coerência entre esses avanços educativos e os projetos nacionais. Era a meta de se formar as lideranças econômicas e intelectuais e a criação de quadros técnicos e de mão-de-obra especializada para uma indústria que crescia a taxas astronômicas.

No que tange à educação fundamental e média, no Pós-Guerra inicia-se um processo de expansão da matrícula inicial, sem que se manifeste qualquer esforço ou vontade política de garantir sua qualidade. De cerca de 50% de matrícula inicial por volta de 1950, inicia-se uma progressiva expansão das redes estaduais e municipais.

O resultado dessa expansão descuidada, em períodos de oscilações econômicas e crises políticas, é bem conhecido. Mais alunos entram na escola e esta se vê incapaz de manter até os modestíssimos níveis de qualidade que apresentava antes, quando sua clientela predominante era de classe média. Embora faltem os dados quantitativos que passamos a ter na década de 90, a observação sugere que houve uma queda muito importante na qualidade do ensino. O que ganhamos em quantidade, perdemos em qualidade.

Inevitável? Depende de como caracterizamos uma palavra tão carregada quanto esta. Somos uma sociedade marcada pela ausência de uma tradição e de um compromisso de atender minimamente aos níveis mais baixos da sociedade. De resto, jamais levamos a sério o preceito constitucional de 1828 de universalizar a escola,

pelas mesmas razões que o conjunto de esforços para melhorar nossa distribuição de renda continuam frágeis e puramente retóricos, até os dias de hoje. Diante de tais determinismos sociológicos, a troca da (pouca) qualidade pela (pouca) quantidade pode ser considerada inevitável.

Mas consideremos que a Coreia nos idos de 60 não estava melhor do que o Brasil, seja em qualidade, seja em quantidade. Não era um país mais rico do que o Brasil. Não obstante, atingiu os níveis quantitativos dos mais avançados países da OCDE e níveis qualitativos acima de quase todos eles. Nem por isso teve que gastar com educação uma proporção do PIB fora dos padrões mundiais. Simplesmente, houve um compromisso férreo entre famílias, a sociedade e o governo acerca da prioridade a ser dada à educação. Portanto, de um ponto de vista puramente mecânico ou conceptual, não houve inevitabilidade na nossa troca de qualidade por quantidade e tampouco pelo ritmo moroso em que todo o sistema que atende aos mais pobres se desenvolveu.

As poucas pesquisas internacionais da época são sugestivas da falta de avanço do nosso ensino de primeiro e segundo grau, ainda que não permitam comparações rigorosas. Nos testes do IEA em que participaram países latino-americanos, como Chile e Colômbia, os resultados são lamentáveis, colocando estes países próximos do fim da fila. E testes entre países latino-americanos mostram que o Brasil, na melhor das hipóteses, era tão fraco quanto esses países. Nossa única incursão em comparações internacionais nos deixa em penúltimo lugar em Ciências. Fomos salvos do último lugar pela presença de Moçambique, em plena guerra civil. Pior, o anúncio de tão trágico resultado passou quase despercebido e foi minimizado pelo MEC.

Portanto, chegamos na década de 90 com resultados bastante limitados em matéria de educação básica e média. Não havíamos conseguido levar todos os alunos à escola, pois ainda tínhamos uma matrícula inicial que abrangia apenas 90% da coorte correspondente. Havia um represamento nos primeiros quatro ou cinco anos, com as repetências levando ao atraso e ao abandono antes de terminar as oito séries do ensino fundamental. Somente 30% da coorte obtinha seu certificado de primeiro grau. Como conseqüência, o ensino médio tinha uma freqüência muito limitada e apenas 25% da coorte conseguia concluir este nível de ensino.

A década de 90 revela-se como o ponto de inflexão do ensino fundamental e médio. É somente neste momento que a sociedade brasileira e seus governantes entendem que se formava um gravíssimo ponto de estrangulamento na educação inicial. A economia começa a dar sinais mais claros de que sem educação o progresso individual e a retomada do crescimento eram quimeras.



As mesmas conjunções de forças (ou fraquezas) que somente geravam prioridades levadas a sério para os ensinos de níveis mais altos (ou mais especializados, no caso da indústria), começam a se manifestar no início dos anos 90. As mudanças econômicas levam ao aumento das exigências de competências mais conectadas com a escola, por parte de membros mais modestos da hierarquia empresarial. E estas exigências são percebidas por uma população mais atuante nas urnas e mais reivindicativa. Quando o diploma de ensino fundamental passa a ser o passaporte para a carteira assinada, e o médio para empregos algo melhores, aumenta seriamente a demanda política por educação. Mas vagas não bastam, pois levam ao conhecido represamento por via da repetência. É preciso algo mais, algo melhor.

Cria um novo ambiente a consolidação da democracia, bem como a parcial superação de um populismo irresponsável e, portanto, inócuo. A estabilização monetária torna mais difícil transformar uma intenção orçamentária em um padrão de desembolsos totalmente diferente.

Tais fatores e outros levam a um avanço muito considerável na qualidade e no compromisso dos gestores da educação. É preciso ter claro que o MEC é impotente para mudar a educação fundamental e média, pois esta é financiada e administrada autonomamente por estados e prefeituras. Um dos fatores mais pertinentes para explicar o progresso dos anos 90 é o aumento considerável na qualidade dos secretários de educação de todos os níveis, muito mais do que um aumento na qualidade dos quadros técnicos e gerenciais do MEC.

Mas os números são muito eloquentes documentando os avanços dos anos 90. Em primeiro lugar, completa-se finalmente o que Argentina e Uruguai haviam feito um século antes. A escola incorpora praticamente a totalidade da coorte de 7-14 anos. Passamos de 90%, em 1991, para 97%, em 1999.

Em segundo lugar, rapidamente vai se desfazendo o represamento de alunos no bojo do ensino fundamental. O ciclo de qualidade deplorável, a cultura da repetência, o atraso escolar e eventual abandono antes de terminar o fundamental começam a ser quebrados. As graduações no primeiro grau aumentam de 10% ao ano, em média. Como conseqüência, cria-se um fluxo de alunos pressionando para entrar no segundo grau. Politicamente tornou-se inviável não abrir espaço para eles. Mais ainda, há a volta em massa para o ensino médio, por parte de jovens adultos, claramente entendendo o que precisam para competir no mercado de trabalho. Tanto assim que o primeiro ano do ensino médio tem 30% mais alunos que a turma que termina o ensino fundamental.

Desta forma, houve uma dupla pressão dentro da escola. Ocorreu a incorporação de parte da coorte que ainda estava fora (de 10% do início da década, passam a ficar de fora apenas 3%, no final da mesma – um número residual em um país com tantos bolsões inatingíveis). E houve, também, o início da correção dos fluxos (acúmulo de repetência e atrasos escandalosos), a herança deplorável da onda de crescimento da matrícula inicial das décadas anteriores.

A experiência da primeira onda de expansão dos anos 60 aos 80 nos faria prever o mesmo preço a ser pago: uma queda vertiginosa da qualidade. Em um período de menos de dez anos foram dados dois enormes saltos. Incorporou-se uma parte da coorte que faltava – inevitavelmente, alunos culturalmente ainda mais distantes do mundo da escola. E, desencadeou-se um processo sério de desfazer as barragens que impediam o avanço dentro da escola – igualmente, por parte dos alunos menos capazes de seguir com êxito o ensino oferecido.

Mas os anos 90 mostram um tecido social diferente, um avanço considerável da sociedade civil, uma administração municipal e estadual mais ligada com a educação e menos escravizada pelos fisiologismos da máquina governamental. Mostra alguns bons exemplos de como é possível fazer uma reforma educativa com mais vontade política do que recursos abundantes. E mostra também um MEC mais realista, mais claro nos seus objetivos e potencialidades. Merenda e livros didáticos são descentralizados e passam a funcionar melhor. Os infundáveis programas de apoio a isso ou aquilo são convertidos em recursos diretamente na mão dos diretores das escolas. O MEC passa a definir seu papel mais calcado na política educativa, na reforma dos currículos e em intervenções indiretas e complementares.

Tais são as hipóteses mais plausíveis para explicar o que não era razoável esperar, pois a qualidade não caiu durante a década. A existência do Saeb, desde 1990, pela primeira vez permite uma medida longitudinal da qualidade do ensino. Sem entrar nas minudências técnicas do Saeb e nas pequenas flutuações observadas, pode-se resumir o principal resultado de forma concisa e clara. Não houve nos anos 90 a mesma troca da qualidade pela quantidade. Subiu a quantidade, tanto no aumento do acesso como na velocidade do avanço dentro do sistema, sem que a qualidade tenha tido que pagar o preço pago nas décadas anteriores.

Esse é um resultado extraordinário, a ser louvado. Deve ser motivo de júbilo por todos aqueles milhões de pessoas que contribuíram para que tal acontecesse.

A pesquisa da Orealc, comparando 13 países latino-americanos, traz os primeiros indicadores de que o Brasil abandonou o patamar médio da região e passou a ombrear-se com os melhores: Chile e Argentina (Cuba é um caso à parte, merecendo uma análise totalmente fora do presente contexto). Não é um salto

desprezível igualar-se a países que já matriculavam quase todos os jovens na escola, há um século atrás (época em que sequer um quarto da população ia à escola no Brasil).

Em suma, começamos muito lentamente e com grande retardo. Quando aceleramos, isso acarretou a um pesado custo para a qualidade. Empatávamos com os países mais pobres do hemisfério. Mas, na década de 90, o ensino de primeiro e segundo graus deu o salto que havia dado a universidade nos anos 60 e 70. Mudamos de patamar. Atingimos o nível de países de tradições educativas muito mais consolidadas.

Porém dada a mediocridade geral da América Latina em matéria de educação, tal salto gigante meramente nos leva a um patamar muito modesto para os padrões mundiais.

É dentro desse quadro de desenvolvimento que o Brasil decide participar do PISA.

### **O Pisa e o mundo real fora da escola**

Como bem descreve o Relatório Nacional, o Pisa é uma pesquisa da OCDE, dando uma considerável guinada com relação às suas antecessoras (IEA, TIMMS, OREALC, etc). E entender a natureza dessa mudança de rumo é essencial para que o Brasil aprenda as lições que esse teste nos está oferecendo.

Se pensarmos um pouco na "sociologia dos testes", tratam-se de exercícios onde a escola define padrões de realizações esperadas dos alunos. Esse ponto é fundamental. Ao construir um teste da velha geração, professores perguntam-se o que a escola espera que os alunos aprendam. É a escola definindo o que os alunos devem saber. Inevitavelmente, dada a prática de que são professores universitários formulando as questões, há um considerável viés para que os alunos saibam o que é necessário para cursar um programa universitário. É a escola definindo seus próprios padrões do que é necessário saber para satisfazer seus requisitos e receber suas bênçãos.

O Canadá começa a romper com esse circuito fechado da escola perguntando à escola o que deve ser ensinado. O Pisa é mais um passo na frente.

A filosofia básica é ir ao mundo real e perguntar quais os conhecimentos de tipo escolar necessários para operar com competência em um mundo moderno. Quebra-se o circuito fechado. É o mundo do trabalho e da vida quem vai dizer o que é necessário. As perguntas são derivadas de situações reais onde usos da linguagem, dos números e das ciências são usados.

Embora os testes construídos mantenham suas âncoras e vínculos com questões mais convencionais, há aqui uma pequena revolução. A avaliação perde sua subserviência aos conteúdos requeridos para os cursos superiores e vai para a rua, para a fábrica, para o escritório.

E como esse novo teste encontra o Brasil? A bem da verdade, não o encontra alienado de tais preocupações. Os novos parâmetros curriculares, em que pese o hermetismo da sua redação, já antecipam essas preocupações de relevância e revelam uma tentativa de liberar-se da escravidão dos vestibulares.

Pela mesma forma, o Enem já respira esses novos ares. Desde 1998, vem apresentando ao Brasil, anualmente, uma prova que se estrutura a partir de competências e habilidades associadas aos conteúdos tradicionais, a partir de problemas bem vinculados à vida cotidiana. Trata-se de avaliar as estruturas básicas para viver neste mundo repleto de informações onde compreender o que se lê é de fundamental importância. Neste sentido, o Enem aproxima-se muito do Pisa, inclusive nos seus resultados. No Enem de 2001, com a abrangência de cerca de 1.200.000 participantes, estão relatados resultados equivalentes aos do Pisa em relação às defasagens de leitura dos alunos brasileiros. O melhor do Enem é que já angariou credibilidade em pouco tempo de existência. Já são 300 as instituições de ensino superior que utilizam o Enem em seus processos seletivos (entre elas a tradicional USP). O Saeb, um teste mais antigo, já revela preocupações nesta direção, mas é sobretudo um teste que ainda se prende aos currículos anunciados como ensinados nas escolas, daí parecer mais convencional.

Portanto, no que diz respeito ao que se faz diretamente sob a batuta do MEC, caminhamos em direção à filosofia do Pisa. Nesse particular, o desempenho do MEC não merece reparos.

Mas daí para frente, pouco acontece. A começar pelos livros didáticos que afirmam taxativamente seguir os novos padrões curriculares mas – em sua maioria – não escapam do enciclopedismo e da superficialidade dos anteriores. E bem sabemos que o ensino é uma imagem do livro e não dos parâmetros curriculares. Nenhuma novidade, sempre foi assim.

Portanto, o que efetivamente tentam ensinar nossas escolas anda na contramão do que pede o Pisa. É o ensino superficial, quilométrico, sem atenção para o detalhe e o uso cuidadoso da linguagem.

No Pisa, os alunos recebem textos tipicamente contraditórios em situações reais. Após a sua leitura, devem responder perguntas relativas ao que está escrito. A tendência dos alunos brasileiros é ler superficialmente o texto e daí para frente

responder pelo que acham que este deveria estar dizendo e não pelo que efetivamente está escrito.

Em um texto sobre vacinação contra a gripe, o texto explicitamente diz que "uma enfermeira virá administrar a vacina na empresa". Não obstante, dentre as múltiplas opções oferecidas, 27% escolhe a seguinte alternativa: "Um médico aplicará as vacinas". Ora, ao que parece, os alunos simplesmente associam vacinação com médico e não foram preparados para realmente ater-se ao que diz o texto.

Muitos outros exemplos refletem uma competência de leitura que permanece em um nível bastante tosco de compreensão das idéias gerais, seguido de uma elaboração mental que se descola do texto. As respostas vêm de suas opiniões, preconceitos ou apreciações, quando a pergunta é explícita e remete ao que está escrito no texto. Tal forma primitiva de leitura não é compatível com a vida produtiva em uma sociedade moderna. Receitas de remédio requerem uma interpretação fiel do texto, contratos pela mesma forma e instruções de uso de programas de computador não requerem interpretações menos rigorosas e literais. O manejo rigoroso e analítico da linguagem é pré-condição para operar em uma economia moderna.

### **As dificuldades de se comparar o Brasil com países sem atraso escolar**

Estes vícios de interpretação da linguagem escrita se filtram nos resultados da prova, levando o Brasil a um resultado, na melhor das hipóteses, sofrível. Mas antes de falar de números é preciso discutir algumas dificuldades metodológicas do teste, quando aplicado ao Brasil.

Nos países da OCDE, praticamente não há atraso escolar. Daí a longa tradição, já presente no IEA, de definir as amostras por faixas etárias. No caso do Pisa, alunos nas circunvizinhanças de 15 anos constituem-se a população-alvo. Nos países patrocinadores do teste, quase todos os alunos desta faixa etária estão cursando a mesma série, portanto, já no ensino médio.

Mas países como Brasil e México pertencem a uma estirpe de sistemas educacionais onde a repetência é o principal, senão o único sistema de incentivos. E tendo populações heterogêneas e um ensino pouco voltado para conseguir bom desempenho dos mais carentes, as reprovações são usadas maciçamente, levando a coortes de 15 anos cursando séries muito mais atrasadas.

Essa diferença cria um problema de interpretação dos dados, em boa medida, insolúvel. Se incluirmos na amostra brasileira todos os alunos de quinze anos, há muitos (80%) que não atingiram o nível de escolaridade onde grande parte dos conteúdos estariam sendo ensinados. Portanto, estamos pedindo a eles que

respondam perguntas cujas respostas ainda não foram sequer incluídas nos currículos já cursados. Conseqüentemente, sua incapacidade para lidar com tais perguntas puxa a média global para baixo. Tais médias, comparadas com as dos países tradicionais da OCDE, criam um viés negativo para os alunos brasileiros, pois estão sendo puxadas para baixo por alunos de quem não se esperaria que pudessem responder a questões não incluídas nos currículos até então cursados.

A alternativa é eliminar os alunos atrasados e compor uma nova amostra apenas com aqueles que estão aproximadamente nas mesmas séries que os das escolas da OCDE industrializada. Tal manipulação claramente favorece os resultados brasileiros. Como mostraremos, sobem consideravelmente os escores, tirando o Brasil do fim da fila.

Mas do ponto de vista metodológico, tampouco é um procedimento sem vícios. Os alunos atrasados podem ser considerados, *prima facie*, como menos capazes academicamente. Se houvessem seguido *pari passu* com os outros, teriam sido expostos aos conhecimentos que foram pedidos nos testes, hipoteticamente aumentando o seu desempenho. Mas como podemos supor que sejam ainda os mais fracos, não teriam o mesmo desempenho dos que, no mundo real, não repetiram. Portanto, no campo das conjecturas, teriam um desempenho mais fraco do que os que não repetiram. Assim sendo, ao eliminá-los da distribuição estamos favorecendo demais ao Brasil.

Para resumir uma discussão plena de subjuntivos contrafactuais, podemos dizer que o Brasil nem está tão mal como mostrado pela distribuição total e nem tão bem quando medido pela distribuição truncada que elimina os atrasados. Para as implicações verdadeiramente importantes do Pisa para o Brasil, situar-nos no intervalo entre as duas distribuições é mais do que suficiente, em termos de precisão e rigor metodológico. Não se trata aqui de escapar do fim da fila em uma maratona acadêmica, mas sim tirar lições de extraordinária importância para nossa política educacional. Mas como o orgulho nacional existe, a análise conduzida com duas distribuições de alunos relativiza nossa embaraçosa posição de último lugar.

Podemos, com menos pejo, aceitar que estamos entre os últimos. Estamos muito próximos do México, país cuja trajetória educacional nos levaria a esperar justamente resultados parecidos com os brasileiros. Jamais poderíamos aspirar melhor do que a isso, dada a nossa letárgica trajetória histórica e a persistente orientação descalibrada do nosso ensino.

### **O Brasil no Pisa: resultados sofríveis mas não humilhantes**

De modo geral, os resultados do Pisa não trazem surpresas para quem seguiu o que nos mostravam o IEA e o TIMMS. Encontramos mais ou menos a mesma ordenação dos países que naquelas provas anteriores.

A classificação da competência em leituras gera escores que podem ser usados para caracterizar três níveis de países.

Há um grupo de primeira linha, onde se encontram a Finlândia, o Canadá, a Nova Zelândia, a Austrália, a Irlanda, a Coreia do Sul, o Reino Unido, o Japão, a Suécia, a Áustria, a Bélgica e a Islândia (nesta ordem). São países relativamente pequenos, altamente homogêneos e teimosamente dedicados à educação, faz muito tempo (com a possível exceção da Coreia e Irlanda, novos figurantes no primeiro time).

Em seguida vêm os países de desempenho médio. Aí estão a Noruega, França, Estados Unidos, Dinamarca e Suíça. Aí estão os Estados Unidos, com todos os seus altos e baixos, bem como um sólido grupo de países de Primeiro Mundo.

Finalmente, vêm os países de menor desempenho dentro da OCDE e mais alguns convidados, como o Brasil e a Rússia. Incluem-se na lista, por ordem, a Espanha, a República Tcheca, a Itália, a Alemanha, Liechtenstein, a Hungria, a Polônia, Grécia, Portugal, Federação Russa, Letônia, Luxemburgo, México e Brasil.

Visto assim, não estamos em má companhia, pois estamos na mesma categoria da Alemanha. Não obstante, a distância que nos separa da Alemanha é muito grande. Se houvesse quatro categorias certamente que não estaríamos na mesma. Portanto, esse não é um grande consolo.

Examinando mais proximamente os dados, vemos que apenas Brasil e México têm a metade da amostra ainda cursando o ensino fundamental, enquanto nos países da OCDE praticamente a totalidade está no ensino médio. Como antecipado anteriormente, para melhor situar o país, separamos a amostra em três grupos: os que estão no ensino médio, os que estão na 8ª série e os que estão em séries ainda mais baixas.

Os resultados mostram que para os brasileiros que não se atrasaram, isto é, se equivalem em escolaridade com a maioria dos alunos da OCDE, há uma mudança de patamar. Passamos para o nível 2 de compreensão dos textos, deixando para trás brasileiros e alunos de outras nacionalidades que estão também atrasados, situando-se nos níveis 1 ou abaixo. Nessa categoria dos não atrasados, compartilhamos o mesmo nível 2 com os também não atrasados da Polônia, Federação Russa, México, e mais alguns.

Esse não é um resultado desprezível. Só ficamos na rabeira quando nossa amostra inclui os que repetiram e estão fora de idade, portanto, não tiveram realmente

contato com muitos assuntos pedidos na prova. Ou seja, nossos alunos sem atraso não estão muito mal, além de estar em numerosa companhia. A própria presença da Rússia, país de exemplar sistema educativo até recentemente, mostra que não estamos totalmente marginalizados.

Mas há uma série de perguntas adicionais que podem ser respondidas pela pesquisa, na tentativa de descobrir por que ficamos para trás. A primeira delas é indagar se em países no nível de desenvolvimento econômico do Brasil esperar-se-iam sistemas educativos melhores do que o nosso. Os dados mostram que estamos mais ou menos onde nosso nível de desenvolvimento econômico nos permitiria estar. Temos rendas *per capita* com a mesma ordem de magnitude do México e estamos próximos do México também em qualidade da nossa educação. Estamos na curva. Polônia e Rússia, também de rendas *per capita* da mesma ordem de magnitude, têm sistemas educativos melhores. Mas, nestes casos, podemos perguntar por que sendo igualmente pobres conseguem melhor educação? Mas podemos também perguntar, se têm melhor educação, por que não têm mais renda?

Outro exercício interessante é utilizar ferramentas estatísticas para igualar os níveis de desenvolvimento socioeconômico e cultural dos países. A pergunta é: em que nível estaríamos se fossem comparados alunos com os mesmos níveis socioeconômicos (medidos pela escolarização dos país e pela posse de bens culturais)? Novamente, repete-se o resultado do parágrafo anterior. Se tivéssemos os mesmos níveis socioeconômicos e culturais, estaríamos no nível 2 e não no 1. Ou seja, parte dos nossos maus resultados podem ser atribuídos ao fato de que não temos a oferecer aos nossos alunos o ambiente extra-escolar que têm os países mais ricos. Se os tivéssemos, estaríamos um pouco melhor. Mas certamente não estaríamos bem, pois o nível 2 é o penúltimo.

### **A grande lição do Pisa: Há males que vêm para bem**

A decisão de participar no Pisa pode parecer a alguns um ato de masoquismo intelectual, combinado com um desperdício de recursos públicos. Por que entrar em uma competição "de cachorro grande" onde previsivelmente estávamos em óbvia inferioridade, somente para confirmar que, de fato, estamos no grupo dos países mais fracos?

Mas tal interpretação não poderia ser mais equivocada. O Pisa foi o teste certo no momento certo. Antes do fim da década, seria mais um acidente de percurso, com uma mensagem prematura, como foi o caso da nossa participação no IEA, cujos



resultados foram ignorados por todos, incluindo o próprio MEC que afirmou publicamente a sua irrelevância.

Fazer tal teste mais adiante seria perder um precioso tempo. Seria deixar de empreender consertos que são inevitáveis. E acreditamos que há clima hoje para levar a sério as lições que nos deixa o Pisa.

Vale a pena voltar ao cerne da questão. Os países mais avançados do globo reuniram-se longamente e definiram quais são as competências de uso da linguagem que se tornaram cruciais no mundo moderno. Esse processo gerou um teste que é o Pisa. Ou seja, para fazer parte do primeiro time é preciso dominar os códigos por ele medidos. Não se trata de responder a charadas ou quebra-cabeças, mas de entrar no âmago do que foi considerado o domínio crítico da linguagem.

Por tudo que foi dito acima, nossos alunos não estão sendo capazes de interpretar corretamente o que leram, dentro da óptica da OCDE. Na verdade, não se tratam de critérios que nos sejam estranhos, pois são próximos dos nossos parâmetros curriculares.

Simplesmente, a escola continua nas suas velhas tradições que andam na contramão da história. Não há como esconder que nossos resultados são fracos. Temos mesmo a desculpa de que não seria de se esperar um resultado diferente, quando nos comparamos com os países mais ricos do globo. Mas isso é tomar um caminho fatalista e errado.

É muito ilustrativo trazer à discussão um outro dado do problema: os escores dos nossos melhores alunos. Ou seja, é compreensível que os alunos pobres, freqüentando escolas igualmente pobres, tenham resultados deploráveis. Mas o que acontece com os alunos de classe alta e das nossas melhores escolas? Não há por que imaginar que não possam ser saiser tão bem quanto os seus pares dos países ricos.

Não obstante, os resultados são decepcionantes. Cinco por cento dos nossos alunos sem atraso conseguem chegar ao nível 4 de compreensão dos textos e somente 1% chega ao nível 5. Compare-se com 31% e 6% para a Coréia, para os mesmos níveis, 22% e 13% para os Estados Unidos (sem atraso) e 21% e 4% para a Espanha (sem atraso). Ou seja, nossas melhores escolas nos decepcionam. A rigor, esta é a maior de todas as decepções do estudo. Não se trata da crônica fragilidade das escolas públicas, pois no nível a que aqui nos referimos deverão estar predominantemente alunos de escolas privadas, algumas delas tão caras quanto escolas privadas nos Estados Unidos. Portanto, se estas escolas não estão dando conta do recado, o mais provável é que não estejam tentando. Sua agenda deve ser outra.

Mas, ao mesmo tempo, são estes mesmos resultados que mostram haver luz no fim do túnel. Se os resultados são fracos para as escolas privadas que dispõem de todos os recursos para fazer seus alunos bem nutridos e bem dotados de capital cultural ter bons resultados, então, deve ser porque estas escolas não estão tentando obter bons resultados no eixo das exigências do Pisa – que são próximas dos novos parâmetros curriculares.

Este raciocínio aponta na direção de uma revolução do ensino, ao mesmo tempo radical e exequível. Radical por dizer às escolas que elas estão equivocadas no que tentam ensinar. Possível porque a nova maneira de ensinar não é mistério e não está fora do nosso alcance.

A escola, tanto de rico quanto de pobre, não está ensinando seus alunos a ler um texto escrito e a tirar dele as conclusões e reflexões logicamente permitidas. O modo como os alunos lêem textos e deles extraem informações básicas para uma reflexão posterior deixa muito a desejar. Nos testes, a maioria parece tentar resolver a questão sem apoio do texto, baseados nas suas opiniões. As escolas brasileiras estão longe de promover nos alunos a competência exigida pelas sociedades letradas para o verdadeiro exercício da cidadania.

Das mil coisas e conteúdos que a escola faz ou tenta fazer, o Pisa está nos mostrando que ela se esquece da mais essencial: dar ao aluno o domínio da linguagem. Se fosse necessário gerar um *slogan* para todas as escolas de todos os níveis, esse seria: "Só há uma prioridade na escola brasileira: ensinar a ler e entender o que está escrito".

## **LER, VERBO TRANSITIVO**

### **Magda Soares**

Que a questão da leitura no Brasil – “brasileiros lêem pouco”, “brasileiros lêem mal” – esteja ultrapassando as paredes da escola, saindo dos limites das discussões de educadores, e comece a aflorar na mídia e a tornar-se preocupação de outros profissionais, de políticos, de pais, é um bom sinal (tanto quanto possa ser “bom” um sinal de que a situação está chegando ao limite do tolerável e não pode mais ser ignorada). Entretanto, bem à moda brasileira, não temos ido além da denúncia e da busca de “culpados” (os pais, que também não lêem? os professores, que não ensinam ou ensinam “errado”? a escola, que não tem bibliotecas? o governo, que não tem uma política de leitura? etc. etc.)

O perigo dessa síndrome denunciatória e dessa caça às bruxas é que acabe por ficar esquecido o mais importante: a caracterização e a interpretação do problema, sem as quais é impossível encontrar suas causas e, conseqüentemente, suas soluções (e até seus “culpados”, se for mesmo importante caçar as bruxas...).

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer uma faceta fundamental do problema: quando se diz que o brasileiro lê pouco ou lê mal, o que se está entendendo por ler? Lê pouco o quê? lê mal o quê? Ler só é verbo intransitivo, sem complemento, enquanto seu referente forem as habilidades básicas de decodificar palavras e frases: diz-se de alguém que sabe ler, assim, sem complemento, ou que não sabe ler, quando se quer com isso dizer que esse alguém é alfabetizado ou é analfabeto. Para além desse nível básico, ler como prática social de interação com material escrito torna-se verbo transitivo, exige complemento: o alfabetizado, o letrado lê (ou não lê) o quê? lê mal (ou lê bem) o quê? o jornal? o best-seller? Sabrina? Machado de Assis? Drummond? a revista Capricho? Playboy? Bravo? Caros Amigos? Veja, Isto é, Época? a conta de luz, de água, de telefone? a bula do remédio? o verbete do dicionário, da enciclopédia?

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. Só para dar alguns poucos exemplos.

O que se conclui é que é preciso dar complemento ao verbo ler quando se fala de ler muito ou pouco, ler bem ou mal; como também é preciso dar complemento ao verbo ler quando se avalia a leitura (SAEB, ENEM, Provão, Pisa...) e quando se pretende desenvolver práticas sociais de leitura (responsabilidade sobretudo da escola e dos professores).

Neste último caso – no ensino – não se trata de escolher este ou aquele complemento para o verbo, isto é, não podem a escola nem os professores optar por desenvolver habilidades de leitura de apenas um determinado tipo ou gênero de texto: a escola deve formar o leitor da ampla variedade de textos que circulam nas sociedades grafocêntricas em que vivemos, e são diferentes processos de leitura e, portanto, diferentes modos de ensinar: é preciso desenvolver habilidades e atitudes de leitura de poemas, de prosa literária, de textos informativos, de textos jornalísticos, de manuais de instrução, de textos publicitários, etc. etc.

Ao contrário, no caso da avaliação de habilidades de leitura, há sempre uma seleção das habilidades que serão avaliadas, em função dos objetivos do órgão avaliador: quer-se verificar habilidades de leitura de que tipo ou tipos de texto? Tome-se, por exemplo, o PISA, cujos resultados recentemente divulgados tanto impacto causaram entre nós: nossos jovens de 15 anos foram os últimos colocados, num conjunto de 32 países, e a denúncia ocupou a mídia, as bruxas vêm sendo caçadas. No entanto, a pergunta fundamental não foi feita: os jovens brasileiros que se submeteram ao PISA revelaram ler mal o quê? que gênero de texto? leitura com que objetivo?

O Programa (PISA = Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) responde claramente a essas perguntas: seus objetivos são avaliar habilidades de leitura necessárias em situações da vida real, e por isso privilegia o texto informativo e esquemas cognitivos de leitura (esta afirmação pode ser confirmada no Relatório Nacional do PISA 2000, encontrado no site do INEP: [www.inep.gov.br/enem/pisa](http://www.inep.gov.br/enem/pisa) ).

Dos resultados do PISA pode-se talvez afirmar que os jovens brasileiros lêem mal esse tipo de texto, não dominam esses esquemas cognitivos de leitura, e não têm estas habilidades que o PISA avaliou: localizar, organizar, inferir, relacionar informações a partir da leitura de textos informativos. (O “talvez” no início dessa frase quer deixar implícito que muitos outros aspectos devem ser levados em conta na interpretação dos resultados do PISA, aspectos que não cabe considerar neste texto.) Mas dos resultados do PISA nada se pode concluir sobre as habilidades de leitura de outros tipos de texto, além do texto informativo. Como também, e sobretudo, não se pode concluir que a escola e os professores estão ensinando “errado”: podem não estar desenvolvendo adequadamente habilidades de leitura de textos informativos, que o PISA privilegia, mas quem sabe estarão desenvolvendo habilidades de leitura e apreciação de poemas, de textos literários, que são bem diferentes das habilidades de leitura de textos informativos? ou quem sabe não desenvolvem adequadamente nem umas nem outras, porque não está sendo considerada na escola a diversidade dos processos e habilidades de leitura em função dos diferentes gêneros de textos? Finalmente, também não se pode concluir, para “corrigir” os resultados dos nossos jovens no PISA, que é preciso desenvolver estas ou aquelas habilidades de leitura, privilegiar este ou aquele tipo de texto, desenvolver estas habilidades antes daquelas, ou privilegiar este gênero de texto antes daquele. É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

Por tudo isso, certamente não é justo, sem uma análise mais ampla e objetiva da questão, atribuir à escola e aos professores a “culpa” por não estar preparando os nossos jovens para provas internacionais de avaliação que têm objetivos muito específicos e bem delimitados.

**Magda Soares (Educadora e professora da Universidade Federal de Minas Gerais)**

### *3.3 Antecedentes da participação do Brasil em avaliações internacionais*

A participação atual do Brasil no PISA representa mais um passo no movimento de aproximação das experiências internacionais de avaliação desenvolvidas desde os anos 70.

Pela sua abrangência e especificidade, destacam-se dois projetos, que envolveram vários países da América Latina, entre eles o Brasil, na investigação e avaliação de diversos aspectos educacionais. Trata-se do projeto coordenado pelo ECIEL (Estudos Conjuntos para a Integração Econômica da América Latina) nos anos 70 e do que foi conduzido pela UNESCO/OREALC (Escritório Regional para a América Latina e o Caribe) na década de 90.

Embora essas pesquisas constituam consideráveis esforços de avaliação educacional, não é possível a comparação entre elas e o PISA. Muitos fatores afetam a comparabilidade dos dados: as pesquisas ECIEL e OREALC responderam a objetivos diferentes, os desenhos das amostras, os instrumentos, as práticas e as definições estatísticas variaram muito entre os dois levantamentos. Por essas razões, as descrições sumárias das pesquisas conduzidas pelo ECIEL e pela OREALC

apresentadas nas próximas seções devem ser interpretadas apenas como antecedentes do PISA e como indicações de tendências.

### *3.3.1 Estudos Conjuntos do Projeto Educação e Desenvolvimento Econômico do Programa ECIEL*

O Projeto de Educação do Programa ECIEL coordenou uma ampla pesquisa sobre educação e desenvolvimento econômico. Entre 1975 e 1977, 11 instituições de pesquisa em dez países da América Latina se envolveram na produção de uma variedade de informações sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e de rendimento escolar e sobre os custos e financiamento da educação.

À exceção de Costa Rica, os nove países participantes que apresentaram seus trabalhos finais foram: Argentina; Bolívia; Brasil; Chile; Colômbia; Equador; México; Paraguai e Peru.

Em cada país, as amostras variaram mais em função dos orçamentos dos institutos de pesquisa e da premência do tempo, do que dos níveis desejados de significância e representatividade. Contudo, em todos os países, foram testadas amostras estratificadas por tipo de rede de ensino (particular e pública), por nível (escolas primárias e secundárias), por tipo de escola (escolas

acadêmicas, técnico-industriais, técnico-agrícolas e rurais), por situação de urbanização (urbano-rural), por tamanho das escolas e por diferenciação regional (segundo variações socioeconômicas e étnicas), de alunos da 1<sup>a</sup>; 4<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries primárias e da última série do secundário. Além dos resultados alcançados nas provas, foram consideradas as notas obtidas no período letivo anterior e indicadores antropométricos e de acuidade visual..

Para o levantamento de informações contextuais junto a alunos e professores, foram utilizados questionários sobre características socioeconômicas, história de vida e aspirações e atitudes com relação ao processo escolar. No caso dos diretores, os instrumentos investigaram as características e experiências profissionais e as características pessoais, enquanto os questionários das escolas levantaram informações sobre as características físicas, sobre o processo pedagógico e sobre os custos de cada um dos insumos consumidos na escola. (Castro e Sanguinetti, 1978).

Na avaliação dos alunos, foram utilizados testes de rendimento acadêmico em Leitura e Ciências baseados nas provas aplicadas em diferentes países europeus pelo IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Na pesquisa em países latino-

americanos, o ECIEL adaptou as provas escolhendo no banco de questões da IEA itens que reduziam ao máximo o grau de dificuldade, sem deixar de cobrir o conteúdo curricular dos países participantes.

Nos países latino-americanos, o ECIEL procurou observar a influência das diferenças sócio-culturais na aquisição de conhecimentos e habilidades de Leitura e Ciências e buscou verificar em que medida as médias de rendimento em Leitura e Ciências de alunos de diferentes níveis sociais se aproximavam ou se afastavam do padrão europeu de 50% de respostas corretas previsto pelo IEA.

Foram utilizados testes diferentes para os alunos dos níveis escolares II, III e IV, correspondentes, respectivamente, à 4ª e 6ª séries do primário e à última série do secundário. No Brasil, os alunos da 8ª série também responderam o mesmo teste que foi aplicado aos alunos da 6ª série.

Os resultados foram controlados pela ocupação do pai, tomada como indicador do nível socioeconômico do aluno e como medida de estratificação social. As ocupações de níveis 1 e 2 representavam os cargos altos, as de níveis 3, 4 e 5 os cargos médios e as de níveis 6, 7 e 8 os cargos baixos.

Os resultados da pesquisa ECIEL mostram que:



os resultados encontrados nos países da América Latina por meio de provas mais fáceis que as da IEA implicam em médias profundamente distantes do padrão europeu de 50% de acertos;

entre os alunos latino-americanos as médias de rendimento em Leitura e Ciências dos alunos de baixo nível socioeconômico foram inferiores tanto às médias dos alunos de nível alto como às médias do conjunto de todos os alunos, sem distinção do estrato social; os alunos participantes da pesquisa ECIEL raramente conseguiram obter médias iguais ou superiores a 20 pontos (percentuais ???), independentemente do nível socioeconômico;

no Brasil, são raros os casos em que as médias de rendimento em Compreensão de Leitura e em Ciências são iguais ou superiores aos 20 pontos; na 8ª série, os alunos de nível socioeconômico baixo das escolas particulares urbanas obtiveram uma média de 23,50 pontos em Leitura, os alunos de nível socioeconômico alto das escolas urbanas públicas 19,15 e os das escolas urbanas particulares 22,73; ( e os alunos de nível sócio-econômico baixo das escolas públicas???)

em Ciências, na 8ª série, apenas os alunos de nível socioeconômico alto atingiram uma média de 20,82 e

o conjunto de todos os alunos uma média de 20,55  
(Castro et alii, 1984, p. 80-1).

### 3.3.2 *O projeto Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, coordenado pela UNESCO/OREALC*

O projeto *Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação*, promovido pela UNESCO/OREALC, avaliou as áreas de Matemática e Língua (Espanhol ou Português, conforme o caso) junto a alunos das 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental.

Durante 1997, foram testados alunos da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Honduras, México, Paraguai, República Dominicana e Venezuela,<sup>i</sup> distribuídos em amostras aleatórias complexas (conglomeradas por turmas), estratificadas por tipo de rede de ensino (pública ou privada) e por situação de urbanização (megacidades com mais de 1 milhão de habitantes, regiões urbanas e rurais). Embora existisse um Manual de Amostragem, que determinava a forma de extrair as amostras para todos os países, em alguns deles houve, por diversas razões (econômicas e/ou operacionais), diferenças de procedimento aprovadas pela Coordenação do projeto. Em alguns países, as amostras foram extraídas de determinadas regiões geográficas e,

em outros, correspondeu a uma sub-amostra da amostra utilizada em levantamentos nacionais.

O projeto não só utilizou questionários contextuais para levantar dados sobre os recursos materiais e humanos, relacionados à infra-estrutura escolar, tamanho da turma e experiência e qualificação docentes, como incluiu informações sobre fatores relativos ao envolvimento dos pais, às atitudes dos professores, à autonomia dos diretores e ao clima da escola (UNESCO-OREALC, 2000).

Os resultados dos testes de Língua e Matemática foram distribuídos numa escala em que a pontuação da Região é de 250, com um desvio padrão de 50. Entre os achados da pesquisa da OREALC que merecem maior destaque estão:

sucesso educacional de Cuba, que apresenta medianas expressivamente maiores (cerca de 2 desvios padrão) do que a média geral da Região em Leitura e Matemática e um nível sócio-cultural (SCS) mais alto do que os outros países participantes;

a situação favorável do Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, México e Paraguai nos testes de Língua;

a situação favorável do Brasil, Argentina, Chile, Colômbia e México em Matemática;

a situação desfavorável para Venezuela, Bolívia, República Dominicana e Honduras nas duas séries e nas duas áreas de conhecimento avaliadas.

Os dados apresentados na seção 3 e subseções mostram claramente as condições específicas com que o Brasil se apresentou ao PISA. Além disso, a participação em avaliações comparativas internacionais mostra que o Brasil, embora recentemente tenha se igualado a países que resolveram antes o problema do acesso ao ensino fundamental, tem ainda um longo caminho a percorrer até chegar ao mesmo patamar de países mais desenvolvidos.

### *3.3 Antecedentes da participação do Brasil em avaliações internacionais*

A participação atual do Brasil no PISA representa mais um passo no movimento de aproximação das experiências internacionais de avaliação desenvolvidas desde os anos 70.

Pela sua abrangência e especificidade, destacam-se dois projetos, que envolveram vários países da América Latina, entre eles o Brasil, na investigação e avaliação de diversos aspectos educacionais. Trata-se do projeto coordenado pelo ECIEL (Estudos Conjuntos para a Integração Econômica da América Latina) nos anos 70 e

do que foi conduzido pela UNESCO/OREALC (Escritório Regional para a América Latina e o Caribe) na década de 90.

Embora essas pesquisas constituam consideráveis esforços de avaliação educacional, não é possível a comparação entre elas e o PISA. Muitos fatores afetam a comparabilidade dos dados: as pesquisas ECIEL e OREALC responderam a objetivos diferentes, os desenhos das amostras, os instrumentos, as práticas e as definições estatísticas variaram muito entre os dois levantamentos. Por essas razões, as descrições sumárias das pesquisas conduzidas pelo ECIEL e pela OREALC apresentadas nas próximas seções devem ser interpretadas apenas como antecedentes do PISA e como indicações de tendências.

### *3.3.1 Estudos Conjuntos do Projeto Educação e Desenvolvimento Econômico do Programa ECIEL*

O Projeto de Educação do Programa ECIEL coordenou uma ampla pesquisa sobre educação e desenvolvimento econômico. Entre 1975 e 1977, 11 instituições de pesquisa em dez países da América Latina se envolveram na produção de uma variedade de informações sobre os determinantes dos níveis de

escolaridade e de rendimento escolar e sobre os custos e financiamento da educação.

À exceção de Costa Rica, os nove países participantes que apresentaram seus trabalhos finais foram: Argentina; Bolívia; Brasil; Chile; Colômbia; Equador; México; Paraguai e Peru.

Em cada país, as amostras variaram mais em função dos orçamentos dos institutos de pesquisa e da premência do tempo, do que dos níveis desejados de significância e representatividade. Contudo, em todos os países, foram testadas amostras estratificadas por tipo de rede de ensino (particular e pública), por nível (escolas primárias e secundárias), por tipo de escola (escolas acadêmicas, técnico-industriais, técnico-agrícolas e rurais), por situação de urbanização (urbano-rural), por tamanho das escolas e por diferenciação regional (segundo variações socioeconômicas e étnicas), de alunos da 1<sup>a</sup>; 4<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries primárias e da última série do secundário. Além dos resultados alcançados nas provas, foram consideradas as notas obtidas no período letivo anterior e indicadores antropométricos e de acuidade visual..

Para o levantamento de informações contextuais junto a alunos e professores, foram utilizados questionários sobre características socioeconômicas,

história de vida e aspirações e atitudes com relação ao processo escolar. No caso dos diretores, os instrumentos investigaram as características e experiências profissionais e as características pessoais, enquanto os questionários das escolas levantaram informações sobre as características físicas, sobre o processo pedagógico e sobre os custos de cada um dos insumos consumidos na escola. (Castro e Sanguinetti, 1978).

Na avaliação dos alunos, foram utilizados testes de rendimento acadêmico em Leitura e Ciências baseados nas provas aplicadas em diferentes países europeus pelo IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Na pesquisa em países latino-americanos, o ECIEL adaptou as provas escolhendo no banco de questões da IEA itens que reduziam ao máximo o grau de dificuldade, sem deixar de cobrir o conteúdo curricular dos países participantes.

Nos países latino-americanos, o ECIEL procurou observar a influência das diferenças sócio-culturais na aquisição de conhecimentos e habilidades de Leitura e Ciências e buscou verificar em que medida as médias de rendimento em Leitura e Ciências de alunos de diferentes níveis sociais se aproximavam ou se afastavam do padrão europeu de 50% de respostas corretas previsto pelo IEA.

Foram utilizados testes diferentes para os alunos dos níveis escolares II, III e IV, correspondentes, respectivamente, à 4ª e 6ª séries do primário e à última série do secundário. No Brasil, os alunos da 8ª série também responderam o mesmo teste que foi aplicado aos alunos da 6ª série.

Os resultados foram controlados pela ocupação do pai, tomada como indicador do nível socioeconômico do aluno e como medida de estratificação social. As ocupações de níveis 1 e 2 representavam os cargos altos, as de níveis 3, 4 e 5 os cargos médios e as de níveis 6, 7 e 8 os cargos baixos.

Os resultados da pesquisa ECIEL mostram que: os resultados encontrados nos países da América Latina por meio de provas mais fáceis que as da IEA implicam em médias profundamente distantes do padrão europeu de 50% de acertos; entre os alunos latino-americanos as médias de rendimento em Leitura e Ciências dos alunos de baixo nível socioeconômico foram inferiores tanto às médias dos alunos de nível alto como às médias do conjunto de todos os alunos, sem distinção do estrato social; os alunos participantes da pesquisa ECIEL raramente conseguiram obter médias iguais ou superiores a 20



pontos (percentuais ???), independentemente do nível socioeconômico;

no Brasil, são raros os casos em que as médias de rendimento em Compreensão de Leitura e em Ciências são iguais ou superiores aos 20 pontos;

na 8ª série, os alunos de nível socioeconômico baixo das escolas particulares urbanas obtiveram uma média de 23,50 pontos em Leitura, os alunos de nível socioeconômico alto das escolas urbanas públicas 19,15 e os das escolas urbanas particulares 22,73; ( e os alunos de nível sócio-econômico baixo das escolas públicas???)

em Ciências, na 8ª série, apenas os alunos de nível socioeconômico alto atingiram uma média de 20,82 e o conjunto de todos os alunos uma média de 20,55 (Castro et alii, 1984, p. 80-1).

### *3.3.2 O projeto Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, coordenado pela UNESCO/OREALC*

O projeto *Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação*, promovido pela UNESCO/OREALC, avaliou as áreas de Matemática e Língua (Espanhol ou Português, conforme o caso) junto a alunos das 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental.

Durante 1997, foram testados alunos da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Honduras, México, Paraguai, República Dominicana e Venezuela,<sup>ii</sup> distribuídos em amostras aleatórias complexas (conglomeradas por turmas), estratificadas por tipo de rede de ensino (pública ou privada) e por situação de urbanização (megacidades com mais de 1 milhão de habitantes, regiões urbanas e rurais). Embora existisse um Manual de Amostragem, que determinava a forma de extrair as amostras para todos os países, em alguns deles houve, por diversas razões (econômicas e/ou operacionais), diferenças de procedimento aprovadas pela Coordenação do projeto. Em alguns países, as amostras foram extraídas de determinadas regiões geográficas e, em outros, correspondeu a uma sub-amostra da amostra utilizada em levantamentos nacionais.

O projeto não só utilizou questionários contextuais para levantar dados sobre os recursos materiais e humanos, relacionados à infra-estrutura escolar, tamanho da turma e experiência e qualificação docentes, como incluiu informações sobre fatores relativos ao envolvimento dos pais, às atitudes dos professores, à autonomia dos diretores e ao clima da escola (UNESCO-OREALC, 2000).

Os resultados dos testes de Língua e Matemática foram distribuídos numa escala em que a pontuação da Região é de 250, com um desvio padrão de 50. Entre os achados da pesquisa da OREALC que merecem maior destaque estão:

sucesso educacional de Cuba, que apresenta medianas expressivamente maiores (cerca de 2 desvios padrão) do que a média geral da Região em Leitura e Matemática e um nível sócio-cultural (SCS) mais alto do que os outros países participantes;

a situação favorável do Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, México e Paraguai nos testes de Língua;

a situação favorável do Brasil, Argentina, Chile, Colômbia e México em Matemática;

a situação desfavorável para Venezuela, Bolívia, República Dominicana e Honduras nas duas séries e nas duas áreas de conhecimento avaliadas.

Os dados apresentados na seção 3 e subseções mostram claramente as condições específicas com que o Brasil se apresentou ao PISA. Além disso, a participação em avaliações comparativas internacionais mostra que o Brasil, embora recentemente tenha se igualado a países que resolveram antes o problema do acesso ao ensino

fundamental, tem ainda um longo caminho a percorrer até chegar ao mesmo patamar de países mais desenvolvidos.

---

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)