I. PISA 2018 - MATRIZ DE LETRAMENTO EM LEITURA – versão preliminar

INTRODUÇÃO

A. Leitura como domínio principal

No PISA 2018, a leitura foi avaliada como área foco pela terceira vez desde o início do projeto, sendo, portanto, a terceira revisão da matriz de referência. A revisão da matriz reflete mudanças na definição de letramento em leitura e nos contextos de uso da leitura pelos cidadãos. A presente revisão da matriz é elaborada de acordo com teorias compreensivas e contemporâneas do letramento em leitura e também considera como os estudantes adquirem e utilizam informações em contextos amplos.

Vivemos em um mundo em constante mudança, em que a quantidade e a variedade de materiais escritos estão aumentando e em onde cada vez mais pessoas devem usar estes materiais de maneiras novas e cada vez mais complexas. Hoje é geralmente aceito que nossa compreensão do letramento em leitura evolui junto com mudanças na sociedade e na cultura. As habilidades de leitura necessárias para crescimento individual, sucesso educacional, participação econômica e cidadania 20 anos atrás são diferentes das habilidades necessárias atualmente. E, provavelmente, serão diferentes daqui a 20 anos.

O objetivo da educação continuou a mudar sua ênfase de coleta e memorização de informações apenas para a inclusão de um conceito mais amplo de conhecimento: "seja um técnico ou um profissional, o sucesso está em poder comunicar, compartilhar e usar informações para resolver problemas complexos, ser capaz de se adaptar e inovar em resposta a novas demandas e mudanças de circunstâncias, sendo capaz de organizar e expandir o poder da tecnologia para criar novos conhecimentos e expandir a capacidade humana e a produtividade" (Binkley et al., 2010, p. 1). A capacidade de localizar, acessar, compreender e refletir sobre todos os tipos de informações é essencial para que os indivíduos possam participar plenamente de nossa sociedade baseada em conhecimento. Os resultados em letramento em leitura não são apenas uma base para os resultados em outras áreas dentro do sistema educacional, mas são também um pré-requisito para a participação bem sucedida na maioria das atividades da vida adulta (Cunningham & Stanovich, 1998; OECD, 2013a; Smith, Mikulecky, Kibby, & Dreher, 2000). Portanto, a matriz do PISA para avaliação de letramento em leitura dos estudantes ao final da educação compulsória deve focar em habilidades que incluem encontrar, selecionar, interpretar e avaliar informações a partir de uma ampla série de textos, incluindo textos usados dentro e fora da sala de aula.

B. Mudanças na natureza do letramento em leitura

Tecnologias em evolução mudaram rapidamente as formas pelas quais as pessoas leem e trocam informações, tanto em casa como no local de trabalho. A automação de tarefas cotidianas cria uma demanda por pessoas que podem se adaptar a contextos em constante mudança e que possam encontrar e aprender de muitas fontes de informação. Em 1997, quando a primeira matriz de leitura do PISA estava sendo discutida, somente 1,7% da população mundial usavam a internet. Em 2014, esse percentual subiu para 40,4%, representando quase 3 bilhões de pessoas (ITU,2014a). Entre 2007 e 2013, o número de celulares duplicou: em 2013, havia quase o mesmo número de pessoas na terra que o número de celulares (95,5 celulares para cada grupo de 100 pessoas) e o acesso

à internet banda larga aumentou para quase 2 bilhões de clientes em todo o mundo (ITU, 2014b). A Internet permeia cada vez mais a vida de todos os cidadãos, desde o aprendizado dentro e fora da escola até o trabalho em locais de trabalho físicos ou virtuais, até o tratamento de questões pessoais como impostos, assistência médica ou organização das férias. Como o desenvolvimento pessoal e profissional tem se tornado um empreendimento para toda a vida, os estudantes de amanhã precisarão ter habilidades com ferramentas digitais para obter sucesso com o aumento da complexidade e da quantidade de informações disponíveis.

No passado, o interesse primário e predominante no letramento em leitura dos estudantes era a capacidade de compreender, interpretar e refletir sobre textos individuais. Embora essas habilidades continuem sendo importantes, uma ênfase maior na integração das tecnologias da informação na vida social e profissional dos cidadãos exige que a definição de letramento em leitura seja atualizada e ampliada. O letramento em leitura deve refletir a ampla gama de habilidades mais novas associadas às tarefas de letramento requeridas no século XXI. (p. ex. Ananiadou & Claro, 2009; Kirsch et al., 2002; Rouet, 2006; Spiro et al., 2015). Isso exige uma definição ampliada de letramento em leitura, abrangendo tanto os processos básicos de leitura quanto as habilidades de leitura digital de nível superior, ao mesmo tempo em que reconhece que o letramento continuará a mudar devido à influência de novas tecnologias e à mudança dos contextos sociais. (Leu et al., 2013, 2015).

Como o meio pelo qual acessamos a informação textual está passando da impressão para a tela do computador e para os telefones inteligentes, a estrutura e os formatos dos textos mudaram. Isso, por sua vez, exige que os leitores desenvolvam novas estratégias cognitivas e metas mais claras na leitura intencional. Portanto, o sucesso no letramento em leitura não deve mais ser definido apenas pela capacidade de ler e compreender um texto individual. Embora a capacidade de compreender e interpretar partes extensas de textos contínuos - incluindo textos literários - permaneça valiosa, o sucesso também virá através da implementação de estratégias complexas de processamento de informações, incluindo análise, sintetização, integração e interpretação de informações relevantes de múltiplos textos fontes (ou informações). Além disso, os cidadãos deverão ser capazes de usar informações de diferentes domínios, tais como ciências e matemática, e de empregar tecnologias para a busca e organização eficaz da infinidade de informação disponível. Essas serão as habilidades chave necessárias para uma participação integral no mercado de trabalho, além disso, também são consideradas educação e vida cívica e social no século 21 (OECD, 2013b).

C. A continuidade e mudança na matriz de 2000 a 2015

Com as mudanças na natureza do letramento em leitura, a matriz também foi alterada. O letramento em leitura foi o domínio principal em 2000, no primeiro ciclo do PISA (PISA 2000). Para o quarto ciclo do PISA (PISA 2009), ele foi o primeiro a ser revisitado como um domínio principal, exigindo uma revisão completa de sua matriz e um novo desenvolvimento dos instrumentos que o representam. Para o sétimo ciclo do PISA (2018), ele está sendo revisado novamente.

A matriz original do letramento em leitura do PISA foi desenvolvida para o ciclo do PISA 2000 (de 1998 a 2001) por meio de um processo de construção de consenso envolvendo especialistas em leitura selecionados pelos países participantes para formar o grupo de especialistas em leitura do PISA 2000 (REG). A definição de letramento em leitura evoluiu em parte do Estudo de Letramento em Leitura da IEA (1992) e da Pesquisa Internacional sobre Letramento de Adultos (IALS, 1994, 1997 e 1998).. Em particular, refletiu a ênfase da IALS na importância das habilidades de leitura para a participação ativa na sociedade. Ela também foi influenciada pelas teorias contemporâneas - e ainda vigentes - da leitura, que enfatizam os múltiplos processos linguístico-cognitivos envolvidos na leitura e sua natureza interativa (Britt, Goldman & Rouet, 2012; Kamil, Mosenthal, Pearson, & Barr, 2000; Perfetti, 1985, 2007; Rayner & Reichle, 2010; Snow, 2002), modelos de compreensão do discurso (Kintsch, 1998; Zwaan & Singer, 2003) e teorias do desempenho na resolução de problemas de informação (Kirsch, 2001; Kirsch & Mosenthal, 1990; Rouet, 2006).

Grande parte da substância da matriz do PISA 2000 foi mantida na matriz do PISA 2009, respeitando um dos propósitos centrais do PISA: coletar e relatar informações de tendências sobre desempenho em leitura, matemática e ciências. Contudo, as matrizes de domínio do PISA são projetadas para serem documentos em evolução que se adaptarão e integrarão novos desenvolvimentos em teoria e prática ao longo do tempo. Assim, tem havido uma evolução, refletindo tanto uma expansão em nossa compreensão da natureza da leitura e mudanças no mundo. Esta evolução é mostrada com maior detalhe no Apêndice A, que fornece uma visão geral das principais mudanças na matriz de leitura de 2000 a 2015.

Mudanças em nosso conceito de leitura desde 2000 levaram a uma definição ampliada do letramento em leitura, que reconhece as características motivacionais e comportamentais da leitura, juntamente com as características cognitivas. Tanto o engajamento da leitura quanto a metacognição, uma conscientização e compreensão de como se desenvolve uma compreensão do texto e o uso de estratégias de leitura, foram mencionados brevemente no final da primeira matriz de leitura do PISA em “Outras questões” (OCDE, 2000). De acordo com pesquisas recentes, o engajamento e a metacognição da leitura aparecem com mais destaque nas matrizes de leitura do PISA de 2009 e 2015 como elementos que podem ser desenvolvidos, moldados e fomentados como componentes do letramento em leitura.

Uma segunda grande modificação na matriz do PISA 2009 envolveu a inclusão de textos eletrônicos em reconhecimento ao crescente papel que os textos digitais desempenham nas habilidades de letramento necessárias para o crescimento individual e participação ativa na sociedade (OCDE, 2011). Esta modificação também foi desenvolvida especificamente para apresentação de itens em uma tela de computador. O PISA 2009 foi o primeiro estudo internacional de larga escala para avaliar a leitura eletrônica. Devido às tecnologias em constante evolução e às práticas relacionadas, esta iniciativa, que se baseia na teoria atual e nas melhores práticas de todo o mundo, foi inevitavelmente um primeiro passo.

Para o ciclo de 2015, a leitura foi um domínio menor e continuou a descrição e a ilustração do letramento em leitura desenvolvida para o PISA 2009. No entanto, o ciclo de 2015 envolveu mudanças importantes nos procedimentos de aplicação dos testes, alguns dos quais exigiram ajustes na redação da matriz de leitura. Por exemplo, a avaliação de leitura no ciclo de 2015 foi administrada principalmente no computador. Como resultado, as dimensões do “ambiente” e do “meio” foram revisitadas e elaboradas com a inclusão dos termos “fixo” e “dinâmico”.

D. Revisão da matriz do PISA 2018

As revisões da matriz do letramento em leitura mantêm aspectos das matrizes de 2009/2015 que ainda são relevantes para o PISA 2018. Entretanto, a matriz é aprimorada e revisada das seguintes maneiras:

- A matriz integra totalmente a leitura em um sentido tradicional, juntamente com as novas formas de leitura que surgiram nas últimas décadas e continuam surgindo devido à disseminação de dispositivos digitais e textos digitais.
- A matriz incorpora construções envolvidas em processos básicos de leitura. Esses construtos, como leitura fluente, interpretação literal, integração entre frases, extração dos temas centrais e inferência, são habilidades críticas para processar textos complexos ou múltiplos para propósitos específicos. Se os estudantes não conseguirem realizar funções de processamento de texto de nível superior, é fundamental saber se foi devido a dificuldades nessas habilidades básicas, a fim de fornecer apoio direcionado às populações estudantis dentro dos sistemas educacionais.
- A matriz revisita a maneira pela qual o domínio é organizado para incorporar processos de leitura, como avaliar a veracidade dos textos, busca de informações, leitura de múltiplas fontes e integração/síntese de informações entre fontes. A revisão reequilibra a proeminência de diferentes processos de leitura para refletir a importância global dos diferentes construtos, enquanto garante, ao mesmo tempo, que haja uma ligação com as matrizes anteriores, a fim de manter a tendência.
- A revisão considera como novas opções de tecnologia e o uso de cenários envolvendo texto impressos e digitais podem ser aproveitados para obter uma avaliação mais autêntica da leitura, consistente com o uso atual de textos em todo o mundo.

E. A importância do letramento em leitura digital

Atualmente, a leitura é muito diferente do que era há 20 anos. Até meados da década de 1990, a leitura era feita principalmente em meios impressos. A matéria impressa existia em muitos formatos, formas e texturas diferentes, desde livros infantis a longos romances, de folhetos a enciclopédias, de jornais e revistas a periódicos acadêmicos, de formulários administrativos a notas em outdoors.

No início da década de 1990, uma pequena porcentagem de pessoas possuía computadores e a maioria dos proprietários eram mainframes ou desktops. Poucas pessoas possuíam laptops para uso pessoal, enquanto tablets e smartphones digitais ainda faziam parte da ficção. A leitura baseada em computador era limitada a tipos específicos de usuários e usos, geralmente um trabalhador especializado que lidava com informações técnicas ou científicas. Além disso, devido à baixa qualidade de exibição, a leitura baseada em computador era mais lenta, mais propensa a erros e mais cansativa do que ler em papel (Dillon, 1994). Inicialmente aclamado como um meio para "libertar" o leitor do texto impresso "camisa de força", a tecnologia do hipertexto emergente [p.ex. a vinculação de páginas de informações digitais permitindo a cada leitor construir dinamicamente o seu próprio percurso através de pedaços de informação (Conklin, 1988)] também estava gerando síndromes de desorientação e sobrecarga cognitiva, equanto o design da Web ainda estava em seus estágios iniciais (Foltz, 1996; Nielsen, 1999; Rouet & Levonen, 1996). Até então, apenas uma fração muito pequena da população mundial tinha acesso à recém-nascida World Wide Web.

Em menos de 20 anos, o número de computadores em uso no mundo cresceu para cerca de 2 bilhões em 2015 (ITU, 2014b). Em 2013, 40% da população mundial tinha acesso à Internet em casa, com fortes contrastes entre os países desenvolvidos, onde o acesso atingiu 80% da população, e alguns países menos desenvolvidos; onde o acesso ficou abaixo de 20% (ITU, 2014b). A última década testemunhou uma expansão enorme de dispositivos digitais portáteis, com acesso à Internet sem fio ultrapassando as assinaturas de internet banda larga fixa em 2009 (OECD, 2012). Em 2015, as vendas de computadores estavam diminuindo, enquanto tablets digitais, os leitores e os telefones celulares cresceram a taxas de dois dígitos. (Gartner, 2015).

Como consequência perceptível da disseminação da tecnologia da informação e comunicação (TIC) no público em geral, a leitura está mudando maciçamente de textos impressos para textos digitais. Por exemplo, os computadores se tornaram a segunda fonte de notícias para os cidadãos americanos, depois da TV, antes de jornais e revistas impressos e do rádio (American Press Institute, 2014). Da mesma forma, crianças e adolescentes britânicos preferem ler textos em meio digital do que impressos (Clark, 2014), e um recente relatório da UNESCO mostrou que dois terços dos usuários em cinco países em desenvolvimento indicaram que seu interesse pela leitura e tempo de leitura aumentou uma vez que era possível ler em seus telefones Essa mudança tem consequências importantes para a definição da leitura como uma habilidade. Primeiramente, os textos que as pessoas leem on-line são muito diferentes dos textos impressos tradicionais. Para aproveitar a riqueza de informações, comunicações e outros serviços oferecidos por meio de dispositivos digitais, os leitores on-line precisam lidar com telas menores, telas desorganizadas e redes desafiadoras de páginas. Além disso, surgiram novos gêneros de comunicação baseada em impressão, como e-mail, mensagens curtas, fóruns e redes sociais. É importante ressaltar que o surgimento da tecnologia digital significa que as pessoas precisam ser seletivas no que leem, ao mesmo tempo que precisam ler mais, com mais frequência e para um amplo espectro de finalidades. A leitura e a escrita estão até substituindo a fala em alguns atos de comunicação essenciais, como telefonar e centros de suporte. Uma consequência é que os leitores precisam entender esses novos gêneros baseados em texto e práticas socioculturais.

Os leitores na era digital também precisam ter várias novas habilidades. Eles precisam ser minimamente letrados em TIC para entender e operar os dispositivos e aplicativos. Eles também têm que pesquisar e acessar os textos que precisam ler através do uso de mecanismos de busca, menus, links, abas e outras funções de paginação e rolagem. Devido à profusão descontrolada de informações na Internet, os leitores também precisam ter discernimento na escolha de fontes de informação e na avaliação da qualidade e credibilidade da informação. Finalmente, os leitores precisam ler textos para corroborar informações, detectar possíveis discrepâncias e conflitos e resolvê-los. A importância dessas novas habilidades foi claramente ilustrada no estudo de leitura digital da OECD no PISA 2009, cujo relatório observou o seguinte:

> A navegação é um componente-chave da leitura digital, pois os leitores “constroem” seu texto através da navegação. Assim, as escolhas de navegação influenciam diretamente o tipo de texto que é eventualmente processado. Leitores “mais fortes” tendem a escolher estratégias adequadas às demandas das tarefas individuais. Melhores leitores tendem a minimizar suas visitas a páginas irrelevantes e a localizar páginas necessárias com eficiência. (OECD, 2011, p. 20)

Além disso, um estudo de 2015 sobre o uso de computadores em sala de aula (OECD, 2015) mostrou, por exemplo, que “a média do comportamento de navegação dos estudantes explica uma parte significativa das diferenças no desempenho de leitura digital entre países/economias que não é contabilizada por diferenças no desempenho de leitura em meio impresso” (p. 119), (ver também: Nauman, 2015).

Assim, em muitas partes do mundo, o letramento em leitura digital é agora a chave para a capacidade de atingir as metas individuais e participar da sociedade. A matriz de leitura do PISA 2018 foi revisada e ampliada para abranger as habilidades que são essenciais para leitura e interação com textos digitais.

F. Motivação para leitura, práticas e metacognição

As práticas de leitura, motivação e atitudes individuais em relação à leitura, bem como a consciência de como as estratégias de leitura são eficazes, desempenham um papel proeminente na leitura. Estudantes que leem com mais frequência, seja em meios impressos ou na tela, que estão interessados em leitura, que se sentem confiantes em suas habilidades de leitura e que sabem bem quais estratégias usar, por exemplo, para resumir um texto ou pesquisar informações na Internet, tendem a ser mais proficientes na leitura. Além disso, se as práticas, a motivação e a metacognição merecem atenção, não é apenas porque são preditores potenciais da realização e do crescimento da leitura, mas também porque podem ser consideradas metas ou resultados importantes da educação, conduzindo potencialmente à aprendizagem ao longo da vida. Além disso, são variáveis maleáveis, passíveis de mudança. Por exemplo, há fortes evidências de que o engajamento na leitura e a metacognição (conscientização de estratégias) podem ser aprimoradas por meio de práticas de ensino e apoio em sala de aula (Brozo & Simpson, 2007; Guthrie, Wigfield, & You, 2012; Guthrie, Ho, & Klauda, 2013; Reeve, 2012). A motivação para a leitura, as práticas e a metacognição são brevemente discutidas na matriz do letramento em leitura, uma vez que são fatores críticos da leitura, embora sejam avaliadas no questionário e sejam abordadas com mais detalhes na matriz do questionário.

G. A estrutura da matriz do letramento em leitura

Tendo abordado o significado do termo “letramento em leitura” no PISA e introduzido a importância do letramento em leitura na sociedade atual nesta introdução, o restante da matriz é organizada da seguinte maneira. A segunda seção define o letramento em leitura e elabora várias frases que são usadas na matriz de leitura, juntamente com as suposições subjacentes ao uso dessas palavras. A terceira seção enfoca a organização do domínio do letramento em leitura e discute as características que serão representadas nas tarefas incluídas na avaliação do PISA 2018. A quarta seção discute alguns dos aspectos operacionais da avaliação e como eles serão medidos, além de apresentar itens de amostra. Finalmente, a última seção descreve como os dados do letramento em leitura serão resumidos e descreve os planos para relatar.

1. DEFINIÇÃO DE LETRAMENTO EM LEITURA

As definições de leitura e de letramento em leitura mudaram ao longo do tempo acompanhando as mudanças na sociedade, na economia, na cultura e na tecnologia. A leitura não é mais considerada uma habilidade adquirida apenas na infância durante os primeiros anos de escolarização. Ao invés disso, é vista como um conjunto crescente de conhecimentos, habilidades e estratégias que as pessoas constroem ao longo da vida em diversos contextos, por meio da interação com seus pares e com a comunidade em geral. Assim, a leitura deve ser considerada através das várias maneiras pelas quais os cidadãos interagem com artefatos baseados em texto e como a leitura é parte da aprendizagem ao longo da vida.

As teorias de leitura baseadas na cognição enfatizam a natureza construtiva da compreensão, a diversidade de processos cognitivos envolvidos na leitura e sua natureza interativa (Binkley, Rust, & Williams 1997; Kintsch, 1998; McNamara & Magliano, 2009; Oakhill, Cain, & Bryant, 2003; Snow and the RAND Reading Group, 2002; Zwaan & Singer, 2003). O leitor produz significado como reação ao texto usando conhecimentos prévios e uma série de textos e situações sugestivas que normalmente derivam da sua sociedade e da sua cultura. Ao construir o significado, leitores competentes usam vários processos, habilidades e estratégias para localizar informações, monitorar e manter a compreensão (van den Broek, Risden & Husbye-Hartmann, 1995) e avaliar criticamente a relevância e a validade das informações (Richter & Rapp, 2014). Espera-se que esses processos e estratégias variem de acordo com o contexto e a finalidade, à medida que os leitores interagem com vários textos contínuos e não contínuos, impressos e ao usarem tecnologias digitais.

Caixa 1. Definição de letramento em leitura nos ciclos anteriores do PISA

A definição de letramento em leitura do PISA 2000 foi a seguinte:

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

A definição de leitura do PISA 2009, continuada para 2012 e 2015, acrescentou engajamento na leitura como parte do letramento em leitura:

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

Para 2018, a definição de letramento em leitura acrescenta a avaliação de textos como parte integrante do letramento em leitura e remove a palavra “escrita”.

Definição de letramento em leitura 2018

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

Cada parte da definição é considerada abaixo, levando em conta a elaboração original e alguns desenvolvimentos importantes na definição do domínio que usa evidências do PISA e outros estudos empíricos, de avanços teóricos e da natureza mutável do mundo.

- *O letramento em leitura…*

O termo “letramento em leitura” é preferido a “leitura” porque pode informar com maior precisão a um público não especializado o que a avaliação está medindo. “Leitura” é normalmente entendida como a simples decodificação, ou mesmo a leitura em voz alta, enquanto que a intenção desta avaliação é medir algo mais amplo e mais profundo. O letramento em leitura inclui uma ampla variedade de competências cognitivas, desde a decodificação básica, ao conhecimento das palavras, da gramática e das estruturas e características linguísticas e textuais mais amplas, até o conhecimento de mundo. Ele também inclui competências metacognitivas: a consciência e a capacidade de usar uma variedade de estratégias apropriadas ao processar textos. As competências metacognitivas são ativadas quando os leitores pensam, monitoram e ajustam sua atividade de leitura para um objetivo específico.

O termo "letramento" geralmente se refere ao conhecimento de um indivíduo sobre um assunto ou campo, embora tenha sido associado mais de perto com a capacidade de um indivíduo de aprender, usar e comunicar informações escritas e impressas. Essa definição parece estar próxima da noção que o termo “letramento em leitura” pretende expressar nesse contexto: a aplicação ativa, intencional e funcional da leitura em uma série de situações e para vários propósitos. O PISA avalia uma série de estudantes. Alguns desses estudantes vão para uma universidade, possivelmente para seguir uma carreira acadêmica ou profissional; alguns buscarão mais estudos se preparando para ingressar na força de trabalho; e alguns entrarão no mercado de trabalho diretamente após a conclusão do ensino médio. Na verdade, independentemente das aspirações acadêmicas ou profissionais dos estudantes, seu letramento em leitura é importante para uma participação ativa na comunidade, na economia e na vida pessoal.

- *… é compreender, usar, avaliar, refletir sobre …*

A palavra "compreensão" está prontamente conectada com o conceito amplamente aceito de "compreensão de leitura", que toda leitura envolve algum nível de integração das informações do texto com as estruturas de conhecimento do leitor. Mesmo em estágios mais iniciais, os leitores baseiam-se em conhecimento simbólico para decodificar um texto e precisam de um conhecimento do vocabulário para construir um significado. Contudo, esse processo de integração também pode ser muito mais amplo, como o desenvolvimento de modelos mentais de como os textos se relacionam com o mundo. A palavra “usar” refere-se à noção de aplicação e função – fazer algo com o que lemos. O termo “avaliar” foi adicionado ao PISA 2018 para incorporar a noção de que a leitura é muitas vezes direcionada a um objetivo e, consequentemente, o leitor deve ponderar sobre fatores como a veracidade dos argumentos no texto, o ponto de vista do autor e a relevância. de um texto para os objetivos do leitor. “Refletir sobre” foi adicionado a “compreender” e “usar” para enfatizar a noção de que ler é um processo interativo: os leitores fundamentam-se nos seus pensamentos e experiências ao envolverem-se com o texto. Todo ato de leitura requer alguma reflexão, revisão e relação da informação dentro do texto com informação de fora do texto. Uma vez que os leitores desenvolvem suas bases de conhecimento, experiências e crenças, em geral, inconscientemente, estão constantemente testando o que leem ao comparar com conhecimento externo, e assim revisar e rever continuamente sua percepção do texto. Essa avaliação pode incluir: determinar a veracidade de um texto, verificar as afirmações feitas pelo autor e inferir a perspectiva do autor. Ao mesmo tempo, de forma incremental e talvez imperceptível, as reflexões dos leitores sobre os textos podem alterar seu senso de mundo. A reflexão também pode exigir que os leitores considerem o conteúdo do texto, apliquem seu conhecimento ou entendimento prévio ou pensem sobre a estrutura ou forma do texto. Cada uma dessas habilidades na definição, “compreensão”, “uso”, “avaliação” e “reflexão” são necessárias, mas nenhuma é suficiente para o sucesso do letramento em leitura.

- *… e envolver-se com…*

Uma pessoa letrada em leitura não tem apenas as habilidades e conhecimentos para ler bem, mas também valoriza e usa a leitura para diversas finalidades. Portanto, a educação objetiva cultivar não apenas a proficiência mas também o envolvimento na leitura. Envolvimento, neste contexto, implica a motivação para ler e abrange um conjunto de características afetivas e comportamentais que incluem o interesse e o prazer na leitura, a percepção de controle sobre o que é lido, o envolvimento na dimensão social da leitura e as diversas e frequentes práticas de leitura.

- *. . . textos . . .*

A palavra “textos” deve incluir toda a linguagem usada em sua forma gráfica: manuscrita, impressa ou mostrada em tela. Nessa definição, excluímos como textos aqueles artefatos linguísticos puramente sonoros, como gravações de voz, bem como filmes, TV, imagens animadas e imagens sem palavras. Textos incluem apresentações visuais, como diagramas, figuras, mapas, tabelas, gráficos e tirinhas em quadrinhos que têm alguma linguagem escrita (por exemplo, legendas). Esses textos visuais podem existir tanto independentemente quanto estar embutidos em textos maiores.

Os textos dinâmicos são diferentes dos textos fixos em vários aspectos, incluindo como eles afetam a capacidade de estimar o tamanho e a quantidade de textos quando as sugestões físicas (p. ex., a dimensão do documento em papel estão ocultas no espaço virtual); o modo como diferentes partes de um texto e textos diferentes são conectados uns aos outros através de links de hipertexto; se vários textos abstratos são mostrados como resultado de uma pesquisa; e consequente a todas essas características do texto, a maneira como os leitores tipicamente se envolvem com textos dinâmicos. De uma forma muito mais ampla do que ocorre com textos impressos ou escritos à mão, os leitores precisam construir seus próprios caminhos para concluir uma atividade de leitura associada a um texto dinâmico.

Em substituição à palavra “informação”, que é usada em algumas outras definições de leitura, foi escolhido o termo ”textos” por sua associação com a linguagem escrita e pela sua pronta conotação com leitura literária e com foco na informação.

- *... a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial e participar da sociedade.*

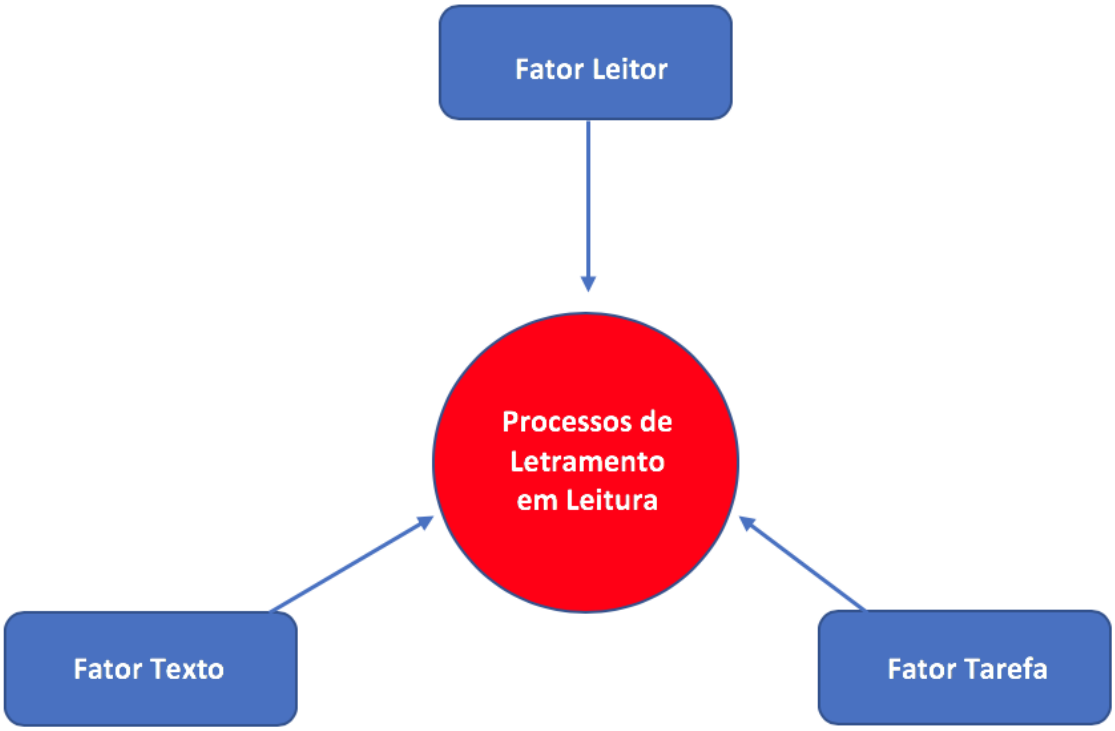
Essa frase busca capturar o alcance total das situações em que o letramento em leitura desempenha algum papel, do público ao privado, da escola ao trabalho, da educação formal ao aprendizado por toda a vida e à cidadania ativa. “A fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial” transmite a ideia de que o letramento em leitura permite o alcance de aspirações individuais – tanto aquelas definidas, como graduar-se ou obter um emprego, quanto aquelas menos definidas e menos imediatas que enriquecem e ampliam a vida das pessoas e a educação para toda a vida (Gray & Rogers, 1956). O conceito de letramento em leitura do PISA também abrange os novos desafios da leitura no século XXI. Concebe o letramento em leitura como a base para a plena participação na vida econômica, política, comunitária e cultural da sociedade contemporânea. A palavra “participar” é usada porque implica que o letramento em leitura permite que as pessoas contribuam com a sociedade, bem como atendam às suas próprias necessidades: “participar” inclui engajamento social, cultural e político (Hofstetter, Sticht, & Hoffstetter, 1999). Por exemplo, as pessoas letradas têm maior acesso ao emprego e atitudes mais positivas em relação às instituições (OECD, 2013). Níveis mais elevados de letramento em leitura estão relacionados com uma melhor saúde e menor criminalidade (Morrisroe, 2014). A participação também pode incluir uma postura crítica, um passo em direção à libertação pessoal, emancipação e empoderamento (Lundberg, 1991).

2. ORGANIZANDO O DOMÍNIO

A leitura como ocorre na vida diária é uma atividade difusa e altamente diversificada. Para projetar uma avaliação que represente adequadamente as muitas facetas do letramento em leitura, o domínio é organizado de acordo com um conjunto de dimensões. As dimensões determinarão o desenho do teste e, em última análise, as evidências sobre as proficiências dos estudantes que podem ser coletadas e relatadas.

A influente matriz do grupo Snow and the RAND (2002) definiu a compreensão de leitura como o resultado conjunto de três fontes combinadas de influência: o leitor, o texto e a atividade, tarefa ou propósito da leitura. As dimensões leitor, texto e tarefa interagem dentro de um contexto sociocultural amplo, que pode ser pensado como a diversidade de situações em que a leitura acontece. Para o propósito do PISA, adotamos uma visão similar das dimensões do letramento em leitura. A Figura 1 ilustra estas dimensões. Um leitor traz uma série de fatores do leitor para a leitura, que podem incluir motivação, conhecimento prévio e outras habilidades cognitivas. A atividade de leitura é uma função de fatores de texto (p. ex., o texto ou textos que estão disponíveis para o leitor em um determinado local e momento). Esses fatores podem incluir o formato do texto, a complexidade da linguagem usada, o número de textos que um leitor encontra e outros. A atividade de leitura também é uma função dos fatores da tarefa (p.ex., os requisitos ou razões que motivam o envolvimento do leitor com o texto). Fatores de tarefa também incluem o tempo potencial e outras restrições práticas, os objetivos da tarefa (por exemplo, ler por prazer, ler para compreensão profunda ou superficial) e a complexidade ou o número de tarefas a serem concluídas. Os leitores aplicam um conjunto de processos de letramento em leitura para localizar, extrair informações e construir significados a partir de textos para realizar as tarefas, com base em suas características individuais e em sua percepção das dimensões do texto e da tarefa

Figura 1. Letramento em Leitura - Fontes de Influência



Para o propósito do letramento de leitura do PISA, o objetivo do instrumento cognitivo é medir o domínio dos estudantes sobre os processos de letramento em leitura através da manipulação de tarefas e fatores de texto. O questionário serve ainda para avaliar alguns dos fatores do leitor, como motivação, disposição e experiência.

Ao projetar a avaliação de letramento de leitura do PISA, as duas considerações mais importantes são, primeiro, assegurar uma ampla cobertura do que os estudantes leem e para que propósitos leem, dentro e fora da escola, e, segundo, representar uma escala natural de dificuldade em textos e tarefas. A avaliação do letramento em leitura do PISA baseia-se em três características principais: texto - a gama de materiais que é lido; processos - a abordagem cognitiva que determina como os leitores se envolvem com um texto e; cenários - a gama de contextos ou propósitos gerais para os quais a leitura ocorre com um ou mais textos relacionados tematicamente. Dentro de cenários estão as tarefas - as metas atribuídas que os leitores devem alcançar para ter sucesso. Todos as três contribuem para garantir uma ampla cobertura do domínio. No PISA, a dificuldade das tarefas pode ser variada, manipulando recursos de texto e objetivos da tarefa, o que requer a implantação de diferentes processos cognitivos. Assim, a avaliação de letramento de leitura do PISA visa medir a capacidade dos processos de leitura do estudante (as abordagens cognitivas possíveis dos leitores a um texto) variando as dimensões do texto (a variedade de material que é lido) e os cenários (a abrangência de contextos amplos ou propósitos para os quais a leitura acontece) com um ou mais textos tematicamente relacionados. Embora possa haver diferenças individuais nos fatores do leitor com base nas habilidades e no histórico de cada leitor, elas não são manipuladas no instrumento cognitivo, mas são capturadas por meio da avaliação no questionário.

De forma a usar essas três características ao projetar a avaliação, elas devem ser operacionalizadas. Por exemplo, os vários valores que cada uma dessas características pode assumir devem ser especificados. Isso permite que os desenvolvedores de teste categorizem os materiais com os quais estão trabalhando e as tarefas que eles constroem, de modo que possam ser usados para organizar o relatório dos dados e para interpretar os resultados.

A. Processos

A tipologia do PISA dos aspectos cognitivos envolvidos no letramento em leitura foi concebida no início do século 21 (OECD, 2000). Uma revisão dos “aspectos” na matriz de letramento em leitura do PISA 2018 foi necessária por pelo menos três razões:

a. Uma definição de letramento em leitura deve refletir os desenvolvimentos contemporâneos na escola das demandas de letramento social, a saber, a quantidade crescente de informações textuais disponíveis em formulários impressos e digitais e a crescente diversidade e complexidade de situações envolvendo textos e leitura. Essas evoluções são parcialmente impulsionadas pela disseminação da tecnologia da informação digital e, particularmente, pelo aumento do acesso à Internet em todo o mundo.

b. A matriz do PISA 2018 também deve refletir os desenvolvimentos recentes na conceituação científica da leitura e ser o mais consistente possível com a terminologia usada nas teorias atuais. Há uma necessidade de atualizar o vocabulário que foi usado para designar os processos cognitivos envolvidos na leitura, levando em consideração o progresso na literatura de pesquisa.

c. Finalmente, é necessária uma revisão para reavaliar o compromisso necessário entre a precisão dos aspectos descritos na matriz e a possibilidade limitada de considerar cada um destes aspectos individuais em uma avaliação internacional de larga escala. Tal reavaliação é particularmente relevante no contexto do PISA 2018, no qual o letramento em leitura é o domínio principal.

A matriz de 2018 substitui a expressão “aspectos cognitivos”, usada em versões anteriores da matriz, pela expressão “processos cognitivos”. A expressão “processos cognitivos” alinha-se à terminologia usada na pesquisa de psicologia da leitura e é mais consistente com uma descrição das habilidades e proficiências do leitor. O termo “aspectos” tendia a confundir os reais processos cognitivos do leitor com os requisitos de vários tipos de tarefas (p. ex., demandas de tipos específicos de questões). Uma descrição dos processos de leitura proficiente permite que a matriz 2018 mapeie estes processos para uma tipologia de tarefas.

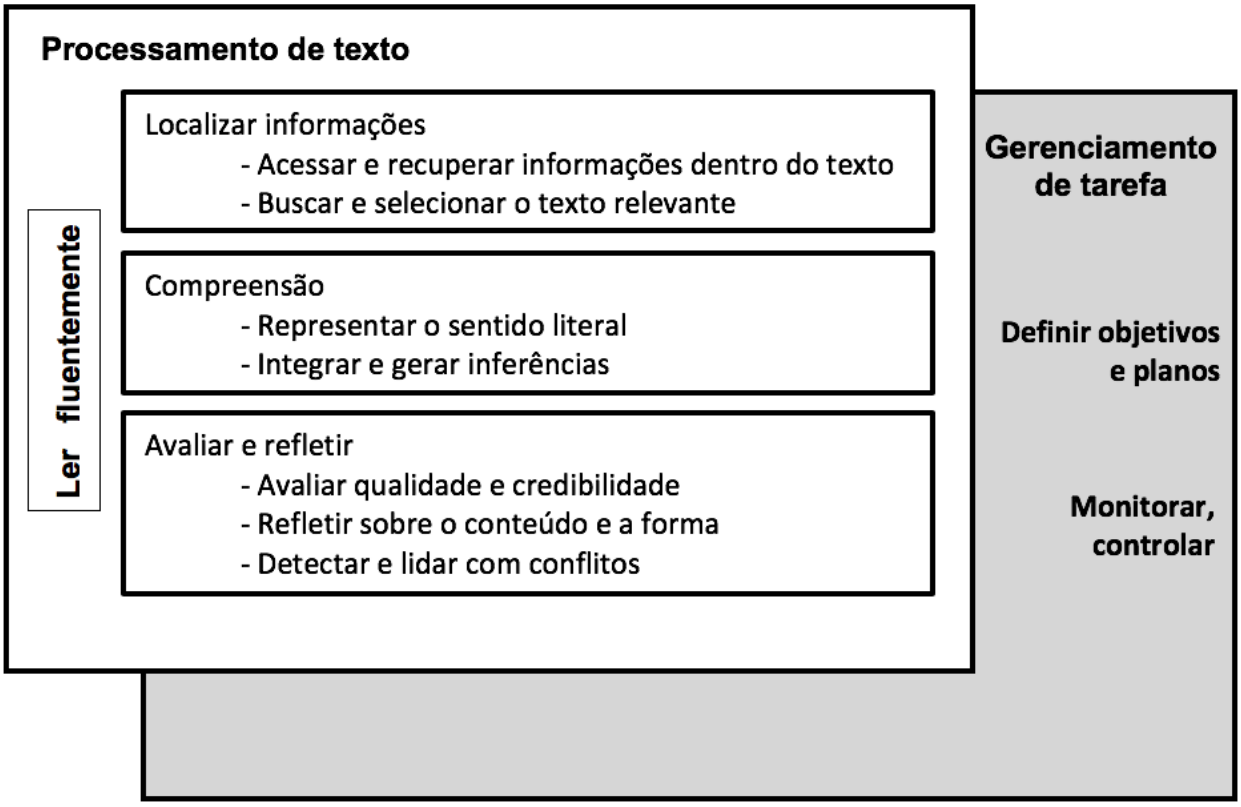
Teorias recentes do letramento em leitura enfatizam o fato de que "a leitura não ocorre em um vácuo" (Snow and the RAND Reading Group, 2002; ver também McCrudden & Schraw, 2007; Rouet & Britt, 2011). De fato, a maioria das atividades de leitura no cotidiano das pessoas é motivada por propósitos e objetivos específicos (White, Chen & Forsyth, 2010). A leitura como uma habilidade cognitiva envolve um conjunto de processos de leitura específicos que os leitores competentes utilizam quando se relacionam com textos para alcançar seus objetivos. A definição de metas e a realização de metas orientam não apenas as decisões dos leitores de se engajarem com textos, seleção de textos e passagens de texto, mas também as decisões de se desvincularem de um texto específico, voltar a interagir com um texto diferente, comparar e integrar informações vários textos (Britt & Rouet, 2012; Goldman, 2004; Perfetti, Rouet, & Britt, 1999).

Para alcançar o letramento em leitura, tal como é definido nesta matriz, um indivíduo precisa ser capaz de executar uma ampla gama de processos. A execução efetiva destes processos, por sua vez, exige que o leitor tenha as habilidades cognitivas, estratégias e motivação que sustentam os processos.

A matriz de leitura do PISA 2018 reconhece o caráter objetivo, crítico e intertextual do letramento em leitura (McCrudden & Schraw, 2007; Rouet, 2006; Vidal-Abarca, Mañá, & Gil, 2010). Consequentemente, a tipologia anterior de aspectos de leitura (OCDE, 2000) foi revisada e ampliada de modo a representar explicitamente o leque mais amplo de processos dos quais os leitores qualificados selecionam seletivamente em função de seu contexto de tarefa e ambiente de informação específicos.

Mais especificamente, duas grandes categorias de processos de leitura foram definidas para o PISA 2018: processamento de texto e gerenciamento de tarefas (Figura 2). Esta distinção é consistente com as visões atuais da leitura como uma atividade situada e proposital (ver p. ex., Snow and the Rand Reading Group., 2002). O foco da avaliação cognitiva está nos processos identificados na caixa de processamento de texto.

Figura 2. PISA 2018 Processos da Matriz de Leitura



a. Processamento de texto

A tipologia de 2018 do processo de leitura identifica especificamente o processo de leitura fluente, distinto de outros processos associados à compreensão do texto.

- *Ler fluentemente*

Ler fluentemente pode ser definido como uma habilidade do indivíduo em ler palavras e textos conectados de maneira precisa e automática e processar essas palavras e textos para compreender o sentido global do texto. (ex. Kuhn & Stahl, 2003). Em outras palavras, a fluência é a facilidade e eficiência na leitura de textos para a compreensão. Existem evidências empíricas consideráveis que demonstram uma ligação entre facilidade/eficiência/fluência de leitura à compreensão de leitura (Chard, Pikulski, & McDonagh, 2006; Jenkins et al., 2003 b; Kuhn; Wagner et al; Wayman et al., 2007; Woodcock, Mather, & McGrew, 2001). Em termos de mecanismos psicológicos, facilidade e eficiência da leitura indicam expertise em habilidades fundamentais de leitura, como decodificação, reconhecimento de palavras e análise sintática de textos.

A leitura fluente libera recursos de memória e atenção, os quais podem ser alocados a processos de compreensão mais complexos. Por outro lado, falta de fluência em leitura desvia recursos da compreensão para processos mais simples, o que resulta em baixo desempenho

em leitura. (ex. Cain & Oakhill, 2007; Perfetti, Marron, & Foltz, 1996). Reconhecendo essa forte ligação entre fluência e compreensão, o National Reading Panel (2000) nos Estados Unidos recomendou o incentivo à fluência na leitura para aprimorar as habilidades de compreensão dos estudantes.

- *Localizar informações*

Leitores competentes são capazes de ler textos de maneira cuidadosa para a compreensão das ideias principais e refletir sobre o texto. No cotidiano, porém, os leitores costumam usar textos para localizar informações específicas, com pouca ou nenhuma consideração com o resto do texto (White et al., 2010). Essa necessidade é mais expressiva na interação do leitor com sistemas de informações digitais, tais como ferramentas de busca e websites (Brand-Gruwel, Wopereis, Vermetten, 2005; Leu et al., 2013). A matriz do PISA define dois processos para a seleção de informação:

Acessar e recuperar informação dentro de um texto Localizar informação em tabelas, capítulos de livros ou livros é uma habilidade por si só (Dreher & Guthrie, 1990; Moore, 1995; Rouet & Coutelet, 2008). A localização de informação vale-se da compreensão do leitor sobre as demandas da tarefa, seu conhecimento de organizadores de texto e sua habilidade em avaliar a relevância do texto. A habilidade de localizar informações baseia-se na consciência estratégica dos leitores sobre suas necessidades de informação e sua capacidade de se desvencilhar rapidamente de passagens irrelevantes (McCrudden & Schraw, 2007). Além disso, os leitores às vezes precisam passar por uma série de parágrafos para recuperar informações específicas. Isso requer uma capacidade de modular a velocidade de leitura, a profundidade do processamento e a consideração versus descarte de informações. No contexto do PISA 2018, tarefas de localizar e recuperar informação requerem que o leitor faça uma varredura de um texto único para recuperar uma informação composta por poucas palavras, frases ou valores numéricos. Não há necessidade de compreensão do texto para além do nível da sentença. A identificação de informação chave é feita por meio de correspondência literal ou quase literal dos elementos na questão e no texto.

Buscar e selecionar texto relevante Leitores proficientes são capazes de selecionar informação de um ou mais textos. Em ambientes eletrônicos, a quantidade de informação disponível geralmente extrapola a quantidade possível de ser processada pelos leitores. Em situações de leitura de textos múltiplos, os leitores precisam tomar decisões sobre quais textos são mais relevantes, precisos ou válidos (Rouet & Britt, 2011). Essas decisões são baseadas na avaliação feita pelos leitores das qualidades dos textos a partir de indicadores parciais e às vezes opacos, como as informações contidas em um link da web. (Gerjets, Kammerer, & Wermer, 2011; Mason, Boldrin, & Ariasi, 2010; Naumann, 2015; Rieh, 2002). Assim, a capacidade de pesquisar e selecionar um texto dentro de um conjunto é um componente integral do letramento em leitura. No PISA 2018, tarefas de buscar e selecionar textos envolvem o uso de descritores do texto, tais como cabeçalho, fonte da informação (p. ex. autor, meio, data), links de resultado de ferramentas de busca.

- *Compreensão*

Um grande número de atividades de leitura envolve a análise e integração de passagens extensas de texto para formar uma compreensão do significado transmitido na passagem. O entendimento do texto (também chamado de compreensão) pode ser visto como a construção pelo leitor de uma representação mental do que o texto fala sobre, ou “modelo de situação” (Kintsch, 1998). Um modelo de situação é baseado em dois processos centrais: a construção de uma representação de memória do significado literal do texto; e a integração de conteúdo de texto literal com o conhecimento prévio de alguém através de mapeamento e processos de inferência (McNamara & Magliano, 2009; Zwaan & Singer, 2003).

Adquirir uma representação de significado literal requer que os leitores compreendam frases ou passagens curtas. Tarefas de compreensão literal envolvem um tipo de correspondência direta ou paráfrase entre a questão e a informação alvo dentro de uma passagem. O leitor pode precisar hierarquizar ou condensar informações em nível local (Observação: tarefas que exigem integração no nível de uma passagem inteira, como identificar a ideia principal, resumir ou dar um título, são consideradas integração; veja abaixo).

Construir uma representação de texto integrada envolve materiais que vão de uma frase a uma passagem inteira. O leitor precisa gerar vários tipos de inferências, que vão desde simples inferências de conexão (como a resolução da anáfora) até relações de coerência mais complexas (por exemplo, links espaciais, temporais, causais ou argumentativos). Às vezes, a inferência envolve várias partes do texto; em outros casos, a inferência é necessária para conectar a questão e a passagem. Finalmente, a produção de inferências também é necessária em tarefas que solicitam ao leitor identificar uma ideia principal implícita, a fim de produzir um resumo ou título para uma determinada passagem.

Quando os leitores se deparam com mais de um texto, a integração e a geração de inferência podem ser realizadas com base em informações localizadas em diferentes textos (Perfetti, Rouet, & Britt, 1999). A integração de informações entre textos apresenta um problema específico quando os textos fornecem informações inconsistentes ou conflitantes. Nesses casos, os leitores devem se envolver em processos de avaliação para reconhecer e lidar com o conflito (Bråten, Strømsø, & Britt, 2009; Stadtler & Bromme, 2014; veja abaixo).

- *Avaliar e refletir*

Leitores competentes podem raciocinar além do significado literal ou inferencial do texto. Eles podem refletir sobre o conteúdo e a forma do texto e avaliar criticamente a qualidade e a validade das informações.

Avaliar a qualidade e credibilidade Leitores competentes podem avaliar a qualidade e a credibilidade do texto (por exemplo, se as informações são válidas, atualizadas, precisas ou imparciais). A avaliação proficiente às vezes requer que o leitor identifique e avalie a fonte da informação: se o autor é competente, bem informado e benevolente, o leitor deve ser capaz de refletir criticamente sobre o conteúdo e a forma do texto. A avaliação e a reflexão foram, indiscutivelmente, sempre parte do letramento em leitura, mas sua importância aumentou com o aumento da quantidade e heterogeneidade de informações que os leitores enfrentam hoje em dia.

Refletir sobre o conteúdo e forma Leitores competentes também devem refletir sobre a qualidade e o estilo da escrita. Essa reflexão envolve a capacidade de avaliar a forma da escrita e como o conteúdo e a forma juntos se relacionam e expressam efetivamente os propósitos e pontos de vista do autor. Refletir também envolve utilizar o conhecimento de ideias e atitudes além do texto a fim de relacioná-las com informações fornecidas dentro do texto com as estruturas de referência conceituais e de experiências próprias. Os itens de reflexão podem ser considerados como aqueles que exigem que os leitores consultem sua própria experiência ou conhecimento para comparar, contrastar ou hipotetizar perspectivas ou pontos de vista diferentes.

Detectar e lidar com conflitos Ao lidar com vários textos que se contradizem, os leitores precisam se conscientizar do conflito e encontrar maneiras de lidar com ele (Britt & Rouet, 2012; Stadtler & Bromme, 2013; 2014). O tratamento de conflitos normalmente exige que os leitores atribuam declarações discrepantes às suas respectivas fontes e avaliem a integridade das declarações e/ou a credibilidade das fontes. Como essas habilidades são a base de grande parte da leitura contemporânea, é uma questão de importância crítica medir até que ponto os adolescentes de 15 anos de idade podem enfrentar os novos desafios de compreender, comparar e integrar múltiplos textos (Bråten et al., 2011; Coiro et al., 2008; Goldman, 2004; Leu et al., 2015; Mason et al., 2010; Rouet & Britt, 2014).

b. Processos de gerenciamento de tarefa

No contexto de qualquer avaliação, mas também em muitas situações cotidianas de leitura (White et al., 2010), os leitores se envolvem com textos porque recebem algum tipo de atribuição ou solicitação externa para fazê-lo. O letramento em leitura envolve a capacidade de representar com precisão as demandas de leitura de uma situação, definir metas de leitura relevantes para a tarefa e monitorar o progresso em direção a essas metas durante toda a atividade. Os processos de gerenciamento de tarefas para atingir as metas de um leitor incluem a configuração, o auto monitoramento e a auto regulação de metas e estratégias (Veja, p. ex., Hacker, 1998; Winne & Hadwin, 1998, para discussão sobre leitura autorregulada).

Objetivos orientados a tarefas estimulam a busca do leitor por textos relevantes para a tarefa e/ou passagens dentro de um texto (p.ex,. McCrudden & Schraw, 2007; Rouet & Britt, 2011; Vidal-Abarca, Mañá, & Gil, 2010). Por fim, os processos de monitoramento (metacognitivos) permitem a atualização dinâmica de metas em toda a atividade de leitura. O gerenciamento de tarefas é representado no plano de fundo do processamento de texto para enfatizar o fato de que ele constitui um nível de processamento metacognitivo diferente.

Embora a interpretação dos requisitos das tarefas por parte dos leitores seja uma parte importante dos processos de gerenciamento de tarefas, é importante enfatizar que a construção dos objetivos de leitura se estende além do contexto das instruções de tarefas explícitas, pois elas podem ser geradas com base nos próprios interesses e iniciativas. Contudo, a avaliação de letramento em leitura do PISA considera apenas as metas que os leitores formam ao receber mensagens externas para realizar uma determinada tarefa. Além disso, devido a restrições de implementação, os processos de gerenciamento de tarefas são representados, mas não diretamente e independentemente, como parte do PISA 2018. No entanto, partes do questionário de fundo irão estimar a consciência dos leitores sobre as estratégias de leitura. Ciclos futuros podem considerar o uso de indicadores de processos gerados por computador (como visitar uma página específica, número de consultas a questões) como parte da avaliação de habilidades de gerenciamento de tarefas.

c. Resumo dos processos de leitura

Resumindo, a matriz de 2018 apresenta uma tipologia abrangente e detalhada dos processos cognitivos envolvidos em atividades de leitura intencional à medida que se desdobram em ambientes de texto únicos ou múltiplos. Devido a restrições de projeto, não é possível distinguir cada um desses processos em uma escala de proficiência separada. Em vez disso, a matriz também define uma lista menor de processos que formarão a base para escalonamento e relatório (Tabela 1).

Vale a pena notar que a tipologia de processo de 2018 também permite uma análise das mudanças na proficiência dos estudantes no nível de processos amplos de leitura, já que os

antigos “aspectos cognitivos” apresentados nas matrizes anteriores podem ser mapeados em categorias específicas dentro da nova tipologia. A Tabela 1 mostra a correspondência entre a tipologia de 2018 e a antiga tipologia de 2009 (que também foi utilizada em 2012 e 2015). A distinção entre processos de texto únicos e múltiplos é discutida em maiores detalhes abaixo.

Tabela 1. Mapeamento da tipologia de processo de 2018 para as escalas de relatório de 2018 e para os aspectos cognitivos anteriores de 2009-2015

Processos cognitivos 2018	Categoria super ordenada usada para escala em 2018	Aspectos 2009-2015
Ler fluentemente	Informado, mas não na escala do PISA	Não avaliado
Localizar e recuperar informação dentro de um texto	Localizar informação	Acessar e recuperar
Buscar e selecionar texto relevante		
Representar o significado literal	Compreender	Integrar e interpretar
Integrar e gerar inferências		
Avaliar a qualidade e credibilidade	Avaliar e refletir	Refletir e avaliar
Refletir sobre o conteúdo e forma		
Detectar e administrar conflitos		Complexo

B. Textos

A leitura exige material para o leitor ler. Em uma avaliação, esse material - um texto (ou um conjunto de textos) relacionado a uma tarefa específica - deve incluir informações suficientes para que o leitor proficiente possa se engajar em uma compreensão significativa e resolver o problema proposto pela tarefa. Embora seja óbvio que existem muitos tipos diferentes de textos e que qualquer avaliação deve incluir uma ampla gama, nunca houve uma única categorização ideal acordada dos muitos tipos diferentes de texto que os leitores encontram. Com o advento da mídia digital e a profusão de novos gêneros de texto e serviços de comunicação baseados em texto - alguns dos quais podem não sobreviver à próxima década, alguns dos quais podem ser criados no mesmo período - essa questão se torna ainda mais complexa.

Caixa 2. Características usadas para classificar textos na matriz de leitura do PISA 2009

O quadro de referência anterior (2009) incluiu quatro dimensões principais para caracterizar textos:

Meio: impresso e eletrônico

Ambiente: autoria e baseado em mensagem

Formato do texto: contínuo, não contínuo, combinado e múltiplo

Tipo de texto: descrição, narração, exposição, argumentação, instrução e interação

Para a avaliação do letramento em leitura de 2015, apenas textos que tiveram sua origem em documentos impressos em papel foram utilizados, embora apresentados em computador. Para clarificar, estes foram referidos como textos fixos e dinâmicos sob o título "espaço de exibição de texto" em vez do meio (esclarecendo que enquanto sua origem era impressa em papel, os estudantes estavam de fato lendo-os na tela do computador, meio). Como o letramento em leitura era um domínio menor em 2015, nenhuma tarefa nova foi projetada e implementada. Consequentemente, os textos dinâmicos, ou seja, textos como sites criados para aproveitar hiperlinks, menus e outros recursos de navegação de um meio eletrônico, não faziam parte do PISA 2015[1]

[1] Alguns recursos dinâmicos de navegação foram incluídos incidentalmente na avaliação de 2015. Isso foi resultado da adaptação da tendência dos documentos impressos para a tela eletrônica. Muitos desses chamados textos fixos usados em ciclos anteriores, embora adaptados para imitar o mais próximo possível da apresentação de textos impressos, tiveram que ser reformatados para lidar com o tamanho de tela menor típico dos monitores de computador. Portanto, guias e outras ferramentas de navegação muito simples foram incluídas para permitir que o leitor navegue de uma página para outra.

Para 2018, a leitura é o domínio principal e uma gama mais ampla de textos pode ser representada na avaliação. Estes incluirão textos que são típicos da mídia impressa, e também a categoria em constante expansão de gêneros de textos digitais nativos. Assim como os textos impressos, alguns textos digitais são "estáticos", pois vêm com um conjunto mínimo de ferramentas para interação (rolagem, paginação e uma função de localização). Por exemplo, este é o caso de documentos destinados a impressão, mas exibidos em uma tela de computador (por exemplo, documentos em formato word ou arquivos pdf). No entanto, muitos textos digitais vêm com recursos inovadores que aumentam as possibilidades do leitor interagir com os materiais, daí a expressão "texto dinâmico", que às vezes é usada para caracterizar esses textos. Os recursos de texto dinâmico incluem hiperlinks incorporados que levam o leitor a outras seções, páginas ou sites da Web; funções de pesquisa avançada que fornecem índices ad-hoc da palavra-chave pesquisada e/ou o destaque dessas palavras no texto; e interação social como em mídia de comunicação interativa baseada em texto, como e-mail, fóruns e serviços de mensagens instantâneas.

A matriz de 2018 define quatro dimensões de textos: fonte (único, múltiplo); organização e navegação (estática, dinâmica); formato (contínuo, não contínuo, misto); e tipo (descrição, narração, exposição, argumento, instrução, interação, transação). As três primeiras dimensões são típicas de situações e tarefas específicas e podem desencadear o uso de processos específicos. Em contraste, a quarta dimensão é incluída principalmente para fins de cobertura de domínio.

a. Fonte

Na matriz do PISA 2018, uma fonte é uma unidade de texto. Os textos únicos são definidos tendo um autor definido (ou grupo de autores), tempo de escrita ou data de publicação e título ou número de referência. Os textos são apresentados tendo um autor definido, o tempo de escrita ou os dados de publicação e o título ou número de referência. Um texto único também pode ser interpretado como tal, porque é apresentado ao leitor isoladamente de outros textos, mesmo que não tenha explicitamente qualquer indicação de origem. Textos múltiplos são definidos por terem diferentes autores, ou serem publicados em momentos diferentes, ou com diferentes títulos ou números de referência. Observe que, na matriz do PISA, “título” significa no sentido de uma unidade de catálogo bibliográfico. Textos longos que apresentam várias seções com títulos e legendas ainda são textos únicos, na medida em que foram escritos por um autor definido (ou grupo de autores) em uma determinada data. Da mesma forma, websites com várias páginas são textos únicos, desde que não haja menção explícita de um autor ou data diferente. É útil salientar que vários textos podem ser representados em uma única página. É o caso de jornais impressos e em muitos livros didáticos, mas também em fóruns, avaliações de clientes ou sites de perguntas e respostas. Finalmente, um único texto pode conter fontes incorporadas, isto é, referências a vários autores ou textos (Rouet & Britt, 2014; Strømsø et al., 2013).

A dimensão de origem no PISA 2018 substitui a distinção entre “múltiplos” e os outros tipos de “formatos de texto” nas versões anteriores da matriz.

b. Organização e navegação

Os tamanhos de tela variam drasticamente em ambientes digitais, desde telas de celular, que são menores do que um cartão de crédito tradicional, até telas grandes com várias telas para exibir simultaneamente várias janelas de informações. No momento da elaboração desta matriz, no entanto, a tela de computador típica (como a de 15 "ou 17" que vem com computadores desktop e laptop comuns) apresenta uma resolução de tela média de 1024x768 pixels. Assumindo um tamanho de fonte típico, isso é suficiente para exibir cerca de meia página da

página A4 ou Carta; isto é, um texto muito curto. Dada a ampla variação na “paisagem” disponível nas telas para exibir texto, os textos digitais vêm com uma série de ferramentas destinadas a permitir que o usuário acesse e exiba passagens específicas. Essas ferramentas variam de ferramentas genéricas, como a barra de rolagem e guias (também encontradas em

Há evidências crescentes de que a navegação em texto digital requer habilidades específicas (OECD, 2011; Rouet, Vörös, & Pléh, 2012). Portanto, é importante avaliar a capacidade dos leitores de lidar com textos que apresentam uma alta densidade de ferramentas de navegação. Por razões de simplicidade, a matriz do PISA 2018 distingue textos "estáticos", com uma organização simples e baixa densidade de ferramentas de navegação (tipicamente, uma ou várias páginas de tela organizadas de forma linear), de textos "dinâmicos", que apresentam organização complexa e não linear e maior densidade de dispositivos de navegação. Observe que o termo "densidade" é preferível a "número" para marcar o fato de que os textos dinâmicos não precisam ser mais longos que os textos estáticos.

Para fins de cobertura, a matriz do 2018 também mantém duas dimensões anteriores de textos, "formato" e "tipo", que permanecem praticamente inalteradas em relação à matriz anterior.

c. Formato do texto

Uma classificação importante dos textos, e uma no centro da organização da matriz e avaliação do PISA 2000, é a distinção entre textos contínuos e não contínuos. Textos contínuos são tipicamente compostos de sentenças que são, por sua vez, organizadas em parágrafos. Esses podem se encaixar em estruturas ainda maiores, como seções, capítulos e livros. Os textos não contínuos são organizados com maior frequência em formato de matriz, com base em combinações de listas.

Textos em formatos contínuos e não contínuos aparecem em textos fixos e dinâmicos. Textos de formatos múltiplos e combinados também são predominantes em ambos, particularmente em textos dinâmicos. Cada um desses quatro formatos é elaborado como se segue:

Outros objetos não formatados como texto também são comumente usados em conjunto com textos fixos e particularmente com textos dinâmicos. Figuras e imagens gráficas ocorrem frequentemente em textos fixos e podem legitimamente ser consideradas como integrantes de tais textos. Imagens estáticas, vídeos, animações e arquivos de áudio acompanham regularmente textos dinâmicos e podem, também, ser considerados como parte integrante desses textos. Como avaliação do letramento em leitura, o PISA não se concentra em objetos formatados sem texto de forma independente, mas qualquer um desses objetos pode, em princípio, aparecer no PISA como parte de um texto (verbal). No entanto, na prática, o uso de vídeo e animação é muito limitado na avaliação atual. O áudio não é usado por causa de limitações práticas, como a necessidade de fones de ouvido e a transcrição do áudio.

Textos contínuos Textos contínuos são formados por frases organizadas em parágrafos. Exemplos de objetos de texto em formato de texto contínuo incluem relatórios de jornais, ensaios, romances, contos, resenhas e cartas, inclusive em dispositivos de leitura de livros eletrônicos.

Graficamente ou visualmente, a organização ocorre pela separação de partes do texto em frases e parágrafos com espaçamento (por exemplo, recuo) e convenções de pontuação. Os textos também seguem uma estrutura hierárquica sinalizada por títulos e conteúdos que ajudam os leitores a reconhecer a organização do texto. Esses marcadores também fornecem pistas para os limites de texto (mostrando a conclusão da seção, por exemplo). A localização da informação é muitas vezes facilitada pelo uso de diferentes tamanhos de fonte, tipos de fonte como itálico e negrito ou margens e padrões. O uso de pistas tipográficas e formativas é uma subhabiliade essencial de leitura efetiva.

Marcadores de discurso também fornecem informações organizacionais. Marcadores de sequência (primeiro, segundo, terceiro, etc.), por exemplo, sinalizam a relação de cada uma das unidades introduzidas entre si e indicam como as unidades se relacionam com o texto maior a sua volta. Conectores causais (portanto, por esse motivo, desde, etc.) significam relações de causa e efeito entre partes de um texto.

Textos não contínuos - Os textos não contínuos são organizados de maneira diferente dos textos contínuos e, portanto, requerem um tipo diferente de abordagem de leitura. A maioria dos textos não contínuos é composta de várias listas (Kirsch & Mosenthal, 1990). Algumas são listas únicas, listas simples, mas a maioria consiste em várias listas simples combinadas.

Exemplos de objetos de texto não contínuos são listas, tabelas, gráficos, diagramas, anúncios, programações, catálogos, índices e formulários. Esses objetos de texto ocorrem em textos fixos e dinâmicos.

Textos mistos - Muitos textos fixos e dinâmicos são objetos únicos e coerentes que consistem em um conjunto de elementos em um formato contínuo e não contínuo. Em textos mistos bem construídos, os componentes (por exemplo, uma explicação em prosa incluindo um gráfico ou tabela) são mutuamente apoiados através de ligações de coerência e coesão a nível local e global.

O texto misto é um formato comum em revistas, livros de referência e relatórios, em que os autores empregam uma variedade de apresentações para comunicar informações. Em textos dinâmicos, as páginas da Web criadas são tipicamente textos mistos, com combinações de listas, parágrafos de prosa e frequentemente gráficos. Textos de mensagens, tais como formulários on-line, mensagens e fóruns de e-mail, também mesclam textos com formato contínuo e não contínuo.

O formato “múltiplo” definido nas versões anteriores da matriz é agora representado como uma modalidade da nova dimensão de “origem” definida acima.

3. AVALIAÇÃO DO LETRAMENTO EM LEITURA

As seções anteriores delinearam a matriz conceitual para o letramento em leitura. Os conceitos nesta matriz devem, por sua vez, ser representados em tarefas e questões a fim de coletar evidências da proficiência dos estudantes no letramento em leitura.

Nesta seção, consideramos o uso de cenários, fatores que afetam a dificuldade do item, as dimensões que garantem a cobertura e algumas das outras questões importantes na construção e operacionalização da avaliação.

A. Cenários

A leitura é um ato intencional que ocorre dentro do contexto de metas específicas do leitor. Em muitas avaliações de leitura tradicionais, os participantes do teste são apresentados com uma série de passagens não relacionadas sobre uma variedade de tópicos gerais. Os estudantes respondem a um conjunto de itens distintos em cada passagem e depois passam para a próxima passagem não relacionada. Neste projeto tradicional, espera-se que os estudantes “esqueçam” o que leram anteriormente ao responder questões em trechos posteriores. Consequentemente, não há propósito abrangente para a leitura além de responder a questões distintas (Rupp et al., 2006). Em contraste com essa abordagem, uma abordagem de avaliação baseada em cenários pode influenciar as maneiras pelas quais os estudantes usam os textos para avaliar processos específicos (p.ex., Sabatini et al., 2014, 2015).

A avaliação do PISA 2018 incluirá cenários nos quais os estudantes recebem um propósito abrangente para a leitura de uma coleção de textos tematicamente relacionados a fim de completar uma tarefa de nível superior (por exemplo, responder a alguma questão integrativa maior e escrever uma recomendação baseada em um conjunto de textos), juntamente com as tradicionais unidades de leitura do PISA. O propósito de leitura estabelece uma coleção de objetivos, ou critérios, que os estudantes usam para pesquisar informações, avaliar fontes, ler para compreensão e/ou integrar textos. A coleção de fontes pode ser diversificada e pode incluir uma seleção de literatura, livros didáticos, e-mails, blogs, sites, documentos de políticas, documentos históricos primários e assim por diante. Embora os alertas e tarefas que irão evoluir deste quadro possam não dar liberdade para que os estudantes testem seus propósitos de leitura e os textos relacionados a esses propósitos individuais, o objetivo desta avaliação é oferecer aos avaliados alguma liberdade na escolha de certas fontes textuais e caminhos depois de atender aos inputs iniciais. Nesse sentido, dentro dos limites de uma avaliação em grande escala, a leitura orientada por objetivos pode ser avaliada.

B. Tarefas

Cada cenário é composto por uma ou mais tarefas. Para cada tarefa, os estudantes podem ser questionados sobre os textos, desde itens tradicionais de compreensão (localizar informações, realizar inferências) até tarefas mais complexas, como a síntese e integração de múltiplos textos, avaliar resultados de busca na web ou corroborar informações em múltiplos textos. Cada tarefa é projetada para avaliar um ou mais processos identificados na matriz. As tarefas em um cenário podem ser sequenciadas, começando com um nível menor dificuldade até ser mais complexa para fornecer informações sobre as diferentes habilidades dos estudantes. Por exemplo, um estudante pode encontrar uma tarefa inicial na qual ele deve localizar um documento específico com base em um resultado de pesquisa. Como uma segunda tarefa, o estudante pode ter que responder a uma questão sobre a informação que é especificamente declarada no texto. Como uma terceira tarefa, o estudante pode precisar determinar se o ponto de vista do autor no primeiro texto é o mesmo que em um segundo texto. Em cada caso, essas tarefas podem ser montadas de forma que, se um estudante não encontrar o documento correto na primeira tarefa, o estudante receberá o documento correto para concluir a segunda tarefa. Nesse sentido, cenários complexos de várias partes não se tornam uma “atividade total ou nenhuma”, mas sim uma maneira de ajudar a triangular o nível de diferentes habilidades de um estudante dentro do contexto de tarefas realistas. Assim, os cenários podem ser considerados como correspondentes a unidades e tarefas como itens dentro de unidades de avaliações de leitura de leitura do PISA anteriores.

Uma avaliação baseada em cenários imita a forma como um indivíduo interage e usa material de fonte de letramento de uma maneira mais autêntica do que em avaliações tradicionais, descontextualizadas. Ela apresenta aos estudantes problemas realistas e questões para resolver e envolve o uso de habilidades básicas e de nível superior de leitura e raciocínio.

Os cenários fazem uso das possibilidades oferecidas pelas avaliações baseadas em computador, como a possibilidade de introduzir material de estímulo em uma sequência ritmada, fornecer feedback aos estudantes e distribuir itens de maneira fechada, a fim de fornecer gradações e manipular as dificuldades. Os cenários representam uma extensão natural da abordagem tradicional baseada na unidade no PISA. Uma abordagem baseada em cenários foi usada na avaliação de solução de problemas do PISA 2012 e na avaliação de solução colaborativa de problemas do PISA 2015. As tarefas 2-4 no Apêndice B ilustram um cenário de amostra com vários itens.

a. Distribuição das tarefas

As tarefas são projetadas para avaliar as habilidades específicas definidas na seção sobre processos. Cada tarefa avaliará primariamente um processo. Como tal, eles podem ser considerados como itens de avaliação individual. A distribuição aproximada de tarefas para a avaliação do letramento em leitura de 2018 é mostrada abaixo na Tabela 2 e é contrastada com a distribuição de tarefas para a avaliação de 2015.

Tabela 2. Distribuição aproximada de tarefas por processo segmentado e disponibilidade de texto.

Matriz 2015	Matrizes 2018	
	Texto ÚNICO	**Texto MÚLTIPLO**
Acessar e recuperar 25%	Pesquisar e localizar 15%	Buscar e selecionar texto relevante 10%
Integrar e interpretar 50%	Compreensão literal 15% Compreensão inferencial 15%	Compreensão inferencial 15%
Refletir e avaliar 25%	Avaliar a qualidade e credibilidade 20 % Refletir sobre o conteúdo e forma	Corroborar/lidar com conflito 10%

Os itens serão reutilizados de avaliações anteriores de letramento em leitura do PISA, a fim de manter as tendências. Para obter a representação desejada de várias tarefas de texto e por que as avaliações anteriores do PISA focaram em tarefas de texto único, o desenvolvimento de novos itens exigirá principalmente a criação de tarefas que envolvam textos múltiplos (por exemplo, busca, inferência e corroboração/conflito). Ao mesmo tempo, um número suficiente de itens de texto único dentro dos cenários recém-desenvolvidos precisa estar presente para garantir que os itens tendência futuros cubram toda a matriz.

C. Fatores que afetam a dificuldade dos itens

O objetivo da avaliação de letramento em leitura do PISA é monitorar e relatar a proficiência em leitura de jovens de 15 anos à medida que se aproximam do final da escolaridade obrigatória. Cada tarefa na avaliação é projetada para reunir uma evidência específica sobre essa proficiência, simulando uma atividade de leitura que um leitor pode realizar dentro ou fora da escola, como um adolescente ou como um adulto.

As tarefas de letramento em leitura do PISA variam desde atividades de localização e compreensão muito diretas até atividades bastante sofisticadas que exigem a integração de informações em vários textos. A dificuldade das tarefas de letramento em leitura depende de uma interação entre diversas variáveis. Baseando-se no trabalho de Kirsch e Mosenthal (veja, por exemplo, Kirsch, 2001, Kirsch e Mosenthal, 1990), podemos manipular a dificuldade de itens aplicando o conhecimento das seguintes variáveis de aspecto e formato de textos. Na Tabela 3 abaixo, descrevemos como a dificuldade pode ser manipulada pelos diferentes tipos de tarefas.

Tabela 3. Dificuldade do item para tarefas.

Único	Múltiplos
Nas tarefas **pesquisar e localizar**, a dificuldade é condicionada pelo número de informações que o leitor precisa localizar, pela quantidade de inferência necessária, pela quantidade e proeminência das informações concorrentes e pelo tamanho e complexidade do texto.	A dificuldade de **buscar** vários documentos é condicionada pelo número de textos, a complexidade da hierarquia do documento (profundidade e amplitude), a familiaridade da estrutura, a quantidade de links não hierárquicos, a distância até o objetivo, a saliência e relevância dos cabeçalhos e a dissimilaridade de cada uma das apresentações/estruturas físicas das fontes (falta de paralelismo em diferentes textos originais)
No **significado literal e explícito** e tarefas para **integrar e gerar inferências**, a dificuldade é afetada pelo tipo de interpretação necessária (por exemplo, fazer uma comparação é mais fácil do que encontrar um contraste); pelo número de informações a serem consideradas; pelo grau e proeminência da informação concorrente no texto; e pela natureza do texto: quanto menos familiar e mais abstrato o conteúdo e quanto mais complexo o texto e quanto menor a coerência da estrutura, mais difícil será a tarefa.	Em documentos múltiplos, a dificuldade de **inferência** é condicionada ao número de textos, a saliência dos cabeçalhos, a similaridade do conteúdo (por exemplo, discrepância no conteúdo/argumentos do texto, variabilidade do ponto de vista), a dissimilaridade da apresentação/estrutura física das fontes do texto (falta de paralelismo em diferentes textos de origem) e a explicitação da informação da fonte.
Em tarefas para **refletir sobre conteúdo e forma**, a dificuldade é afetada pelo tipo de reflexão ou avaliação exigida (do menos até o mais difícil, com tipos de reflexão sendo: conexão; explicando e comparando; formulando e avaliando); pela natureza do conhecimento que o leitor precisa trazer ao texto (uma tarefa é mais difícil se o leitor precisar recorrer a conhecimento especializado limitado, em vez de conhecimento amplo e comum); pela abstração relativa e comprimento do texto; e pela profundidade de compreensão do texto necessário para completar a tarefa. Para avaliar as tarefas de **qualidade e credibilidade**, a credibilidade e a qualidade de uma fonte podem ser condicionadas pelo uso de sinais de texto, como a explicitação da fonte e o grau em que um texto parece ser publicidade ou vir de uma fonte respeitável.	Em documentos múltiplos, a dificuldade de **corroborar/conflito/sintetizar** está condicionada ao número de textos, à dissimilaridade do conteúdo (discrepância nos conteúdos/argumentos dos textos), à dissimilaridade de cada uma das apresentações/estruturas físicas das fontes (falta de paralelismo em diferentes textos fontes), à explicitação da fonte de informações e o grau de credibilidade da fonte.

Caixa 3. Disponibilidade do texto e seu impacto na compreensão do design das tarefas

Na última década, há algum debate sobre se medidas baseadas em memória de compreensão de leitura, p. ex., responder à questão de compreensão enquanto o texto não está disponível para os estudantes após a leitura inicial, pode ser um melhor indicador das habilidades de compreensão de leitura dos estudantes do que questões com disponibilidade de texto. De um ponto de vista teórico, podem ser apresentados argumentos para ambas as questões, com e sem disponibilidade texto. Responder questões de compreensão com um texto pode ser mais ecologicamente válido, porque muitas configurações de leitura (especialmente na era digital) permitem potencialmente que o leitor consulte o texto. Além disso, se o texto não estiver disponível para os estudantes, seu desempenho nas questões de compreensão pode ser confundido com suas habilidades de memória, ou seja, sua capacidade de lembrar o conteúdo do texto. Por outro lado, responder a questões de compreensão sem disponibilidade de texto também é uma situação comum de leitura (por exemplo, comentar um artigo de jornal lido de manhã durante o almoço) e pode ser menos confundido pelas estratégias motivacionais e de teste dos estudantes. Empiricamente, estudos recentes (Ozuru et al., 2007; Schroeder, 2011) fornecem algumas evidências de que questões de compreensão sem disponibilidade de texto podem, de fato, ser mais sensíveis à qualidade dos processos que são executados enquanto os estudantes estão lendo um texto e à força da representação de memória resultante. Ao mesmo tempo, no entanto, ambos os tipos de medidas são altamente correlacionados e, portanto, difíceis de dissociar empiricamente. No momento, portanto, não há evidências suficientes que justifiquem quaisquer mudanças importantes na forma como o PISA é administrado. No entanto, é encorajado incluir outras medidas na análise, por exemplo, tempo na tarefa, tempo de leitura inicial de um texto, etc., a fim de explorar

D. Fatores que aprimoram a cobertura do domínio

a. Situações

Cenários podem ser desenvolvidos em uma ampla gama de situações potenciais. *Situação* é usada para definir os contextos e usos para os quais o autor construiu o texto. A maneira pela qual a situação variável é especificada é, portanto, sobre a suposta audiência e propósito, e não é simplesmente baseada no lugar onde, ou o propósito para o qual, a atividade de leitura é realizada.

A matriz classifica as situações usando uma tipologia adaptada do Quadro Europeu Comum de Referência [Common European Framework of Reference](CEFR) desenvolvido para o Conselho da Europa (Council of Europe, 1996). As situações são de contextos: pessoal, público, ocupacional e educacional e estão definidas no Quadro 4. Em contraste com avaliações de letramento em leitura do PISA anteriores, textos de diferentes situações podem ser misturados dentro de um cenário. Por exemplo, um estudante pode executar um conjunto de tarefas que exigem relacionar um texto *educacional* que fornece conteúdo histórico a textos *pessoais* que fornecem opiniões em primeira pessoa dos eventos.

Caixa 4. Categorização das situações

A situação pessoal relaciona-se a textos que buscam satisfazer os interesses pessoais do indivíduo, tanto práticos quanto intelectuais. Esta categoria também inclui textos que buscam manter ou desenvolver ligações pessoais com outras pessoas. Ela inclui cartas pessoais, romances, biografias e textos informativos feitos para serem lidos para satisfazer uma curiosidade, como parte de atividades de lazer e recreativas. No meio digital, inclui e-mails pessoais, mensagens instantâneas e blogs.

A situação pública descreve a leitura de textos relacionados a atividades e preocupações da sociedade como um todo. A categoria inclui documentos e informações oficiais sobre eventos públicos. Em geral, os textos associados a esta categoria assumem um contato mais ou menos anônimo com outras pessoas, portanto, também incluem blogs no estilo fórum, sites de notícias e notas públicas encontradas tanto on-line quanto impressas.

O conteúdo de textos educacionais normalmente destina-se à instrução. Livros-texto impressos e softwares interativos de aprendizagem são exemplos típicos de material produzido para este tipo de leitura. A leitura educativa normalmente envolve aquisição de informações como parte de uma tarefa maior de aprendizado. Os materiais, em geral, não são escolhidos pelo leitor, mas definidos por um instrutor.

Em um ou dois anos, muitos estudantes, hoje com 15 anos, sairão da escolar para o mercado de trabalho. Uma tarefa típica de leitura ocupacional é aquela que envolve a realização de algumas tarefas imediatas. Ela pode incluir a busca por um emprego, tanto na seção de anúncios classificados de um jornal impresso ou on-line, quanto o acompanhamento de instruções de vagas de empregos. Textos escritos para esses fins, e as tarefas com base neles, são classificados como ocupacionais no PISA. Embora apenas alguns dos adolescentes de 15 anos avaliados tenham que ler no trabalho, é importante incluir tarefas baseadas em textos relacionados ao trabalho, uma vez que a avaliação da atenção dos jovens para a vida além da escolaridade obrigatória e de sua capacidade de usar seus conhecimentos e habilidades para enfrentar os desafios da vida real é um objetivo fundamental do PISA.

Muitos textos usados nas salas de aula não são destinados especificamente para uso em sala de aula. Por exemplo, um trecho de um texto literário pode ser lido por um estudante de 15 anos na aula de língua materna ou na de literatura, entretanto, o texto foi (possivelmente) escrito para entretenimento pessoal e apreciação do leitor. Dado o seu propósito original, tal texto é classificado como sendo usado em uma situação pessoal no PISA. Conforme nos mostrou Hubbard (1989), alguns tipos de leitura, normalmente associados com ambientes externos à escola, tais como regras de clubes e registros de jogos, em geral, também ocorrem extra oficialmente. Esses textos são classificados como situações públicas no PISA. Por outo lado, os livros didáticos são lidos tanto nas escolas quanto em casa e o processo e a finalidade provavelmente diferem um pouco de um ambiente para outro. Esses textos são classificados como situações educacionais no PISA.

Deve-se notar que muitos textos podem ser cruzados para diferentes situações. Na prática, por exemplo, um texto pode ter a finalidade tanto de divertir quanto de instruir (pessoal e educacional), ou de fornecer conselhos profissionais, que também é uma informação geral

(ocupacional e pública). Embora o conteúdo não seja uma variável especificamente tratada neste estudo, ao utilizar amostras de textos ao longo de uma série de situações, a intenção é maximizar a diversidade do conteúdo incluído na avaliação de letramento em leitura do PISA.

b. Tipos de textos

Tipos de texto descrevem ainda a diversidade de textos de forma a abranger uma ampla gama de tipos de leitura que os estudantes encontrariam: descrição, narração, exposição, argumentação, instrução e transação. Os textos, da forma como são encontrados no mundo, em geral, resistem a uma categorização. Normalmente não são escritos com regras na mente, e tendem a atravessar as categorias transversalmente. Por exemplo, um capítulo em um livro pode incluir algumas definições (exposição), algumas instruções sobre como resolver problemas específicos (instrução), um breve relato histórico da descoberta da solução (narração) e descrições de alguns objetos típicos envolvidos na solução (descrição). No entanto, em uma avaliação como o PISA, é útil categorizar textos de acordo com o tipo de texto, com base nas características predominantes do texto, a fim de garantir que o instrumento mostrem uma variedade de textos que representam diferentes tipos de leitura.

As classificações de textos a seguir, usadas no PISA, foram adaptadas do trabalho de Werlich (1976) e são mostrados abaixo na caixa 5.

2 Na primeira versão da matriz de leitura, esses tipos de texto foram localizados como subcategorias do formato de texto contínuo. No ciclo do PISA 2009, foi reconhecido que textos não contínuos (e os elementos de textos mistos e múltiplos) também têm um propósito descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo ou instrutivo.

Caixa 5. Classificação dos textos

A descrição é um tipo de texto no qual a informação refere-se a propriedades de objetos no espaço. As questões típicas que os textos descritivos fornecem uma resposta são as questões. Descrições podem ter várias formas. Descrições impressionistas apresentam informações do ponto de vista de impressões subjetivas de relações, qualidades e direções no espaço. Descrições técnicas apresentam informações do ponto de vista da observação objetiva no espaço. Frequentemente, as descrições técnicas usam formatos de texto não contínuos, como diagramas e ilustrações. Exemplos de objetos de texto na descrição da categoria de tipo de texto são uma representação de um local específico em um relato de viagem ou diário, um catálogo, um mapa geográfico, um cronograma de voos on-line ou uma descrição de um recurso, função ou processo em um manual técnico.

A *narração* é o tipo de texto no qual a informação refere-se a propriedades de objetos no tempo. A narração normalmente responde a questões do tipo *quando* ou *em que sequência*. Porque as personagens nas histórias se comportam de tal maneira é outra questão importante que a narração normalmente responde. Narração pode ter várias formas. As *narrativas* apresentam mudanças do ponto de vista da seleção e ênfase subjetivas, registrando ações e eventos do ponto de vista das impressões subjetivas no tempo. Os *relatórios* apresentam mudanças do ponto de vista de um quadro situacional objetivo, registrando ações e eventos que podem ser verificados por outros. As *notícias* pretendem permitir que os leitores formem sua própria opinião sobre fatos e eventos sem serem influenciados pelas referências do repórter às suas próprias opiniões. Exemplos de objetos de texto na *narração* de categorias de tipos de texto são: um romance, um conto, uma peça, uma biografia, uma tira de quadrinhos e um matéria em um jornal.

A *exposição* é um tipo de texto no qual a informação é apresentada como conceitos compostos ou construtos mentais, ou aqueles elementos nos quais construtos conceituais ou mentais podem ser analisados. O texto fornece uma explicação de como os diferentes elementos se inter-relacionam como um todo e, muitas vezes, responde a questões sobre *como*. Exposições podem ter várias formas. *Ensaios expositivos* fornecem uma explicação simples de conceitos, construções mentais ou conceitos de um ponto de vista subjetivo. *Definições* explicam como termos ou nomes estão inter-relacionados com conceitos mentais. Ao mostrar essas inter-relações, a definição explica o significado das palavras. As *explicações* são uma forma de exposição analítica usada para explicar como um conceito mental pode ser ligado a palavras ou termos. O conceito é tratado como um todo composto que pode ser entendido dividindo-o em seus elementos constituintes e, em seguida, nomeando as inter-relações desses elementos. *Resumos* são uma forma de exposição sintética usada para explicar e comunicar textos em uma forma mais curta do que o texto original requer. *Ata* é um registro dos resultados de reuniões ou apresentações. *Interpretações de texto* são uma forma de exposição analítica e sintética usada para explicar os conceitos abstratos que são percebidos em um texto ou grupo de textos específico (fictício ou não). Exemplos de objetos de texto na categoria de texto tipo *exposição* são: um ensaio acadêmico, um diagrama mostrando um modelo de memória, um gráfico de tendências populacionais, um mapa conceitual e uma entrada em uma enciclopédia on-line.

A *argumentação* é um tipo de texto que apresenta as relações entre conceitos e proposições. Os textos argumentativos normalmente respondem à questão *por quê*. Uma subclassificação importante de textos argumentativos é daqueles persuasivos e opinativos, que se referem a opiniões e pontos de vista. *Comentário* relaciona os conceitos de eventos, objetos e ideias a um sistema privado de pensamentos, valores e crenças. A *argumentação científica* relaciona conceitos de eventos, objetos e ideias a sistemas de pensamento e conhecimento, de modo que as proposições resultantes podem ser verificadas como válidas ou não. Exemplos de objetos textos na categoria de *argumentação* são: as cartas ao editor, um poster de propaganda, as postagens em um fórum on-line e uma resenha de livro ou filme na internet.

A *instrução* (às vezes chamada de injunção) é o tipo de texto que fornece orientações sobre o que fazer. As *instruções* apresentam instruções para certos comportamentos para concluir uma tarefa. *Regras*, *regulamentos* e *estatutos* especificam os requisitos para certos comportamentos baseados em autoridade impessoal, como validade prática ou autoridade pública. Exemplos de objetos de texto na categoria *instrução* são: uma receita, uma série de diagramas mostrando um procedimento para dar primeiros socorros e diretrizes para operar software.

Transação representa o tipo de texto que visa alcançar um propósito específico delineado no texto, como solicitar que algo seja feito, organizar uma reunião ou fazer um compromisso social com um amigo. Antes da difusão da comunicação digital, este tipo de texto era um componente significativo de alguns tipos de cartas e, como troca verbal, a principal finalidade de muitas ligações telefônicas. Esse tipo de texto não foi incluído na categorização de Werlich (1976), e é usado até agora para a matriz do PISA.

O termo transacional é usado no PISA para não descrever o processo geral de extrair significado dos textos (como na teoria da resposta do leitor), mas o tipo de texto escrito para os tipos de propósitos descritos aqui. Os textos transacionais geralmente são de natureza pessoal e não públicos, e isso pode ajudar a explicar por que eles não parecem estar representados em alguns dos corpora usados para desenvolver muitas tipologias de texto. Por exemplo, esse tipo de texto não é comumente encontrado em sites, que são frequentemente objeto de estudos linguísticos de corpus (por exemplo, Santini, 2006). Com a extrema facilidade de comunicação pessoal usando e-mail, mensagens de texto, blogs e redes sociais, esse tipo de texto se tornou muito mais significativo como um tipo de texto de leitura nos últimos anos. Os textos transacionais muitas vezes baseiam-se em entendimentos comuns e possivelmente privados entre os comunicadores, embora, claramente, esse recurso seja difícil de ser explorado em uma avaliação em larga escala. Exemplos de objetos de texto na categoria *transação* são: e-mails diários e trocas de mensagens de texto entre colegas ou amigos que solicitam e confirmam os arranjos diversos.

A *narração* ocupa uma posição de destaque em muitas avaliações nacionais e internacionais. Alguns textos são apresentados como sendo percepções do mundo como é (ou foi) e, portanto, afirmam ser factuais ou não-ficcionais. Os relatos fictícios têm uma relação mais metafórica com o mundo tal como ele é, aparecendo como relatos de como ele pode ser ou de como parece ser. Em outros estudos de leitura em larga escala, particularmente aqueles para estudantes de escola: a Avaliação Nacional do Progresso Educacional [National Assessment of Educational Progress] (NAEP); o Estudo de Letramento em Leitura da IEA [IEA Reading Literacy Study] (IEARLS); e o Programa IEA no Estudo Internacional de Letramento em Leitura [International Reading Literacy Study] (PIRLS), a principal classificação dos textos é entre textos ficcionais ou literários e textos não ficcionais (*lidos para experiência literária e leitura para informação ou para realizar uma tarefa literária e adquirir e usar informações* no PIRLS). Essa distinção é cada vez mais obscura, à medida que os autores usam formatos e estruturas típicos de textos factuais na criação de suas ficções. A avaliação de letramento de leitura do PISA inclui tanto textos factuais e ficcionais, quanto textos que podem não ser claramente

nenhum ou nem outro. O PISA, no entanto, não tenta medir diferenças na proficiência em leitura entre um tipo e outro. No PISA, textos ficcionais são

E. Formatos de respostas

A forma pela qual a evidência é coletada – o formato de resposta – varia de acordo com o que é considerado adequado dado o tipo de evidência a ser coletado, e também de acordo com as limitações pragmáticas de uma avaliação de larga escala. Como em qualquer avaliação em larga escala, a gama de formatos de itens viáveis é limitada. No entanto, com computadores para avaliação, os tipos de formatos de resposta podem incluir interações com o texto, como destacar e arrastar e soltar, bem como itens de resposta de múltipla escolha e construção curta (para os quais os estudantes escrevem suas próprias respostas).

Os formatos de resposta podem ser diferencialmente sensíveis às diferenças individuais. Por exemplo, cloze (teste que consiste em certos itens, palavras ou sinais removidos, onde o participante é solicitado a substituir o item ausente) e, às vezes, múltipla escolha são tipicamente mais dependentes de habilidades de decodificação, porque os leitores têm que decodificar distratores ou itens, quando comparados a itens de resposta abertos construídos. (Cain & Oakhill, 2006). Vários estudos baseados nos dados do PISA sugerem que o formato da resposta tem um efeito significativo sobre o desempenho de diferentes grupos: por exemplo, estudantes em diferentes níveis de proficiência (Routitsky & Turner, 2003); estudantes em diferentes países (Grisay & Monseur, 2007); estudantes com diferentes níveis de motivação de leitura intrínseca (Schwabe, McElvany & Trendtel, 2015) e meninos e meninas (Lafontaine & Monseur, 2006, 2006b; Schwabe, et al., 2015). Dada essa variação, ao medir as tendências ao longo do tempo, é importante manter uma proporção semelhante de tarefas em formatos de resposta de múltipla escolha e construção, de uma aplicação para a seguinte. Uma outra consideração significativa no contexto do letramento em leitura é que os itens de resposta de construção aberta são particularmente importantes para o aspecto de reflexão e avaliação, em que a intenção é frequentemente avaliar a qualidade do pensamento e não a própria conclusão. No entanto, como o foco da avaliação está na leitura e não na *escrita*, os itens de resposta construídos não devem ser projetados para dar grande ênfase à avaliação de habilidades de escrita, como ortografia, gramática etc. Estudantes em países diferentes estão mais ou menos familiarizados com os vários formatos de respostas. A inclusão de itens em vários formatos busca oferecer algum equilíbrio entre os formatos mais e menos conhecidos para todos os estudantes, independente da sua nacionalidade.

Para garantir uma cobertura adequada das várias habilidades em países diferentes, para garantir a imparcialidade dadas as diferenças entre países e de gênero observadas, e para garantir uma avaliação válida do aspecto de refletir e avaliar, tanto itens com resposta de múltipla escolha quanto de respostas abertas construídas continuam a ser usados nas avaliações de letramento em leitura do PISA, independentemente da mudança no modo de disponibilização. Qualquer mudança maior na distribuição dos tipos de itens na leitura impressa pode impactar na medição
das tendência.

Caixa 6. O status das habilidades de escrita na avaliação do letramento em leitura do PISA 2018

Frequentemente, os leitores qualificados são obrigados a escrever comentários, ensaios ou explicações em resposta a questões ou optar por fazer anotações, esboços e resumos, ou simplesmente escrever seus pensamentos e reflexões sobre os textos, para alcançar seus objetivos de leitura. Eles também se envolvem rotineiramente na comunicação escrita com outros (por exemplo, professores, colegas, conhecidos) na aprendizagem (por exemplo, uma atribuição de e-mail de um professor) ou social (por exemplo, um bate-papo com colegas sobre textos ou contextos de letramento escolar). A matriz de leitura do PISA 2018 considera a escrita como um importante correlato do letramento em leitura. O projeto de teste e restrições de aplicação proíbem a inclusão da avaliação de habilidades de escrita, onde a escrita é em parte definida como a qualidade e organização da produção. No entanto, uma proporção significativa de itens de teste requer que os leitores articulem seus pensamentos em respostas escritas. Assim, a avaliação das habilidades de leitura também se baseia na capacidade dos leitores de comunicar sua compreensão por escrito, embora aspectos como grafia, qualidade de escrita e organização não sejam medidos no PISA.

F. Avaliar a facilidade e eficiência de ler textos simples para a compreensão

A avaliação do letramento em leitura do PISA 2018 incluirá a avaliação da fluência em leitura, definida como a facilidade e a eficiência com as quais os estudantes podem ler textos simples para compreensão. Isso fornecerá um indicador valioso para descrever ou entender as diferenças entre os estudantes, especialmente para indivíduos com níveis de proficiência de leitura mais baixos. Estudantes com baixos níveis de habilidades fundamentais de leitura podem estar exercendo tanta atenção e esforço cognitivo em habilidades de decodificação, reconhecimento de palavras e análise de sentenças de nível mais baixo que eles têm recursos reduzidos para realizar tarefas de compreensão de nível superior com textos únicos ou múltiplos. Esta descoberta se aplica ao desenvolvimento, bem como aos leitores adolescentes (Rasinski et al., 2005; Scamacca et al., 2006).

A aplicação informatizada e pontuação no PISA 2018 permite medir a facilidade e a eficiência com que os estudantes de 15 anos de idade podem ler textos simples para compreensão. Embora nem toda leitura lenta seja uma leitura ruim, como mencionado acima, um grande conjunto de evidências documenta como e por que a falta de automaticidade nos processos básicos de leitura pode ser um obstáculo à proficiência de leitura de nível superior e está associada a uma compreensão insatisfatória (p.ex., Rayner et al., 2001). Assim, é valioso ter um indicador da facilidade e eficiência com que os adolescentes de 15 anos podem ler textos simples com precisão para compreensão, para melhor descrever e interpretar o desempenho de muito baixo nível nas tarefas de compreensão do PISA.

Ainda vale a pena notar que, com a expansão exponencial do conteúdo de texto disponível na Internet, há uma necessidade cada vez maior de estudantes do século XXI não apenas serem leitores proficientes, mas também leitores eficientes (OECD, 2011). Assim, um indicador básico da taxa de leitura sob condições de baixa demanda também pode ser usado descritivamente para outros propósitos, como investigar o quanto os estudantes regulam sua taxa ou processos estratégicos em face de tarefas mais complexas ou maiores volumes de texto.

Embora existam muitas variações em como definir, operacionalizar e medir facilidade, eficiência ou fluência de leitura, as evidências mais comuns coletadas ao usar tarefas de leitura silenciosa são indicadores de precisão e taxa. As medidas de fluência de leitura oral também podem ser usadas para estimar a prosódia e a expressividade do leitor, mas esses atributos são mais difíceis de medir em tarefas de leitura silenciosa e há menos concordância quanto ao valor agregado além dos fortes indicadores de precisão e taxa (Eason et al., 2013; Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010). Além disso, atualmente não é viável implementar e pontuar tarefas de leitura oral em todos os idiomas em que o PISA está disponível. Assim, recomenda-se um projeto de tarefa de leitura silenciosa.

A fim de entender melhor os desafios enfrentados pelos estudantes de 15 anos de idade nos níveis mais baixos da tarefa de letramento em leitura do PISA, uma tarefa específica pode ser administrada perto do início da avaliação para medir a facilidade e a eficiência da leitura. O desempenho nessa tarefa pode ser dimensionado e informado independentemente das principais escalas de proficiência. Como observado, a leitura ineficiente pode ser um sintoma de baixa qualificação fundacional. No entanto, pode haver indivíduos que sejam leitores relativamente lentos, mas possuam processos compensatórios ou estratégicos que lhes permitam ser leitores de nível mais alto quando tiverem tempo suficiente para concluir tarefas complexas. Isso pode ser especialmente o caso dos falantes não nativos de uma língua, que podem ser relativamente mais lentos do que os falantes nativos, mas pontuam comparativamente a estudantes mais proficientes em tarefas de duração indeterminada. Assim,

parece mais prudente usar o indicador de facilidade de leitura como uma variável descritiva para ajudar a diferenciar estudantes que podem ter déficits de habilidades fundamentais daqueles que são leitores lentos, mas mesmo assim proficientes.

Além disso, um índice de facilidade e eficiência de leitura poderia ser, como um dos vários indicadores, usado para colocar os estudantes em um nível de teste adaptativo (ver seção abaixo sobre “Considerações para testes adaptativos”). Pelas razões citadas no parágrafo anterior, o índice pode não ser adequado como um indicador único do nível de leitura, no entanto, quando combinado com outras evidências, a ineficiência no processamento básico pode ser útil para colocar os estudantes em níveis apropriados.

Um projeto de tarefa que tenha sido usado efetivamente como um indicador de facilidade e eficiência de leitura em outras pesquisas empíricas requer que os estudantes leiam uma frase e façam um julgamento da plausibilidade da sentença em relação ao conhecimento mundial ou consistência lógica interna da frase. A medida leva em conta tanto a precisão da compreensão do texto quanto o tempo necessário para ler e responder. Essa estrutura de tarefas de frase foi usada no sub teste Fluência de Leitura de Woodcock Johnson [Woodcock Johnson Subtest of Reading Fluency] (Woodcock, McGrew & Mather, 2001) e nos Testes de Eficiência e Compreensão de Leitura Silenciosa [Tests of Silent Reading Efficiency and Comprehension] (TOSREC) (Wagner, Torgesen, Rashotte, & Pearson, 2010). É também o tipo de tarefa usado no conjunto de tarefas Componentes de Leitura do PIAAC (OECD, 2013a; Sabatini & Bruce, 2009), e em dois países do PISA com sucesso (Bruce & Sabatini, 2013). Uma tarefa semelhante foi usada na avaliação austríaca do PISA 2000 e mostrou altas correlações (r = .64) com as notas finais do teste dos estudantes (Landerl & Reiter, 2002). Este projeto de tarefa, portanto, tem uma base empírica comprovada como um índice de facilidade e eficiência de leitura em contextos internacionais de estudo. A Tarefa 1 no Apêndice B mostra um item de amostra retirado da tarefa Componentes de Leitura do PIAAC.

Embora seja possível, em ciclos futuros do PISA, usar dados de arquivo de registro baseados em tarefas de letramento em leitura complexas como única fonte para medir facilidade e eficiência, essa opção não é recomendada para o ciclo atual. Para garantir que os estudantes concluam as tarefas em condições que forneçam um indicador válido de eficiência, o projeto e as instruções que acompanham a tarefa devem ter como alvo o construto desejado. Os textos precisam ser simples e curtos para maximizar a eficiência de leitura versus processos estratégicos ou compensatórios. Além disso, as demandas de tarefas devem ter um raciocínio mínimo para não confundir diferenças individuais no tempo de decisão com informações básicas sobre taxa de leitura. Portanto, será difícil garantir que as taxas de leitura e a precisão observadas nas tarefas foram projetadas para diferentes propósitos de medição executados pelos estudantes sob essas restrições. Quanto mais complexa a tarefa, maior a probabilidade de os estudantes implementarem processos estratégicos ou compensatórios que interfiram na facilidade e na eficiência da compreensão básica.

Assim, recomenda-se que os arquivos de registros deste ciclo sejam analisados para avaliar se existem indicadores dentro do novo conjunto de tarefas de letramento em leitura do PISA que são fortemente correlacionados com a tarefa de eficiência do nível de frase proposta. A probabilidade é baixa de que haja evidência válida suficiente nos arquivos de registro de campo - essencialmente equivalência psicométrica com a tarefa de frase - dos ensaios de itens iniciais das novas tarefas de letramento em leitura. Por outro lado, tal evidência correlacional de arquivo de registro serviria como evidência de validação cruzada para a tarefa de facilidade e eficiência.

G. Avaliação da motivação de leitura dos estudantes, práticas de leitura e conscientização das estratégias de leitura

Desde o ciclo do PISA 2000, a importância dos atributos motivacionais do leitor (como sua atitude em relação à leitura) e de suas práticas de leitura (p. ex., os fatores dos leitores na Figura 1) tem sido destacada na matriz do letramento em leitura; Dessa forma, itens e escalas foram desenvolvidos para medir esses importantes construtos no questionário do estudante. É importante notar que a motivação para leitura e as estratégias de leitura podem variar em função dos contextos e tipos de textos considerados. Portanto, os itens do questionário que avaliam a motivação e as estratégias devem se referir a uma série de situações que representam as práticas dos estudantes. Além do aumento da relevância teórica, sabe-se que itens referentes a situações mais específicas e concretas diminuem o risco de viés de resposta que pode vir com classificações e auto relatos.

a. Motivação intrínseca e interesse em leitura

"Enquanto a *motivação* se refere a metas, valores, crenças em uma determinada área, como a leitura, o *engajamento* refere-se a demonstrações comportamentais de esforço, tempo e persistência na obtenção dos resultados desejados" (Klauda & Guthrie, 2015, p. 240). O engajamento, a motivação e as práticas de leitura demonstraram, em vários estudos, estar fortemente vinculados à proficiência em leitura (Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010; Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 2004; Klauda & Guthrie, 2014; Mol & Bus, 2011; Morgan & Fuchs, 2007; Pfost, Dörfler, & Artelt, 2013; Schaffner, Philipp, & Schiefele, 2014; Schiefele, Schaffner, Möller, & Wiegfield, 2012). No PISA 2000, o engajamento na leitura (incluindo interesse, motivação intrínseca, evitação e práticas) foi fortemente correlacionado com a proficiência em leitura, mais forte até do que a associação entre letramento em leitura e status socioeconômico (OECD, 2002; 2010a). Em outros estudos, o engajamento de leitura tem mostrado o aproveitamento da leitura mais do que qualquer outra variável além da realização da leitura anterior (Guthrie & Wigfield, 2000). Criticamente, a perseverança como uma característica do engajamento também tem sido associada a um aprendizado e realização bem-sucedidos fora da escola (Heckman & Kautz, 2012). Assim, a motivação e o engajamento são variáveis e alavancas poderosas sobre as quais se pode agir, a fim de melhorar a proficiência em leitura e reduzir as diferenças entre grupos de estudantes.

Em ciclos anteriores do PISA, nos quais o letramento em leitura era o principal domínio (PISA 2000 e PISA 2009), o principal construto motivacional investigado foi o *interesse em leitura e motivação intrínseca.*A escala que mede o interesse e a motivação intrínseca também capturou a *leitura evitada*, que é a falta de interesse ou motivação e tem mostrado fortes associações com as conquistas, especialmente entre os leitores em dificuldade (Klauda & Guthrie, 2015; Legault, & al., 2006). Para o PISA 2018, de acordo com o que foi feito em outros domínios, duas outras construções motivacionais proeminentes serão investigadas como parte do questionário do PISA, ou seja, a *capacidade percebida do indivíduo* em realizar tarefas específicas e as habilidades percebidas pelo indivíduo relacionadas a um domínio.

b. Práticas de leitura

Além da motivação, as práticas de leitura foram previamente medidas como *frequências auto referidas de leitura de diferentes tipos de textos em várias mídias, incluindo leitura on-line.* No PISA 2018, a lista de escalas de práticas de leitura on-line será atualizada e ampliada para levar em conta as práticas emergentes (por exemplo, e-books, pesquisa on-line, mensagens curtas e redes sociais).

c. Consciência das estratégias de leitura

Metacognição, a capacidade de um indivíduo de pensar e controlar suas estratégias de leitura e compreensão tem uma correlação significativa com a proficiência em leitura e é sensível ao ensino e ao aprendizado. Diversos estudos encontraram uma associação entre proficiência em leitura e estratégias metacognitivas (Artelt, Schiefele, & Schneider, 2001; Brown, Palincsar, & Armbruster, 1984). A instrução explícita ou formal das estratégias de leitura leva a uma melhoria na compreensão do texto e no uso da informação (Cantrell et al., 2010). Mais especificamente, supõe-se que o leitor se torne independente do professor depois que essas estratégias tenham sido adquiridas e sejam aplicadas sem muito esforço. Usando essas estratégias, o leitor pode efetivamente interagir com o texto, concebendo a leitura como uma tarefa de resolução de problemas que requer o uso de pensamento estratégico e pensando estrategicamente sobre a solução de problemas de compreensão de leitura. Em ciclos anteriores do PISA, o engajamento e a metacognição provaram ser preditores robustos do desempenho em leitura, mediadores de gênero ou status socioeconômico (OCDE, 2010, b vol. III) e também alavancas potenciais para reduzir as disparidades de desempenho. Na matriz do questionário, as medidas dessas práticas motivacionais, de metacognição e de leitura são atualizadas e ampliadas para levar em conta as práticas recentes e emergentes (por exemplo, e-books, pesquisa on-line, redes sociais) e também para melhor mensurar práticas de ensino e apoio em sala de aula que apoiam o crescimento da leitura.

A leitura especializada exige que os estudantes conheçam e empreguem estratégias para fazer o melhor uso do texto, de acordo com suas finalidades e objetivos. Por exemplo, os estudantes devem saber quando é apropriado passar os olhos em uma passagem ou quando a tarefa requer a leitura completa e continuada da passagem. No PISA 2009, informações sobre estratégias de leitura foram coletadas. Dois cenários de leitura foram apresentados aos estudantes. No primeiro cenário, os estudantes foram solicitados a avaliar a efetividade das diferentes estratégias de leitura e compreensão do texto para atingir o objetivo de *resumir as informações*; no segundo, os estudantes tiveram que avaliar a efetividade de outras estratégias para *compreender e relembrar um texto*. Para o PISA 2018, de acordo com o novo quadro dos processos de leitura (ver Figura 2), serão coletadas informações sobre o conhecimento das estratégias de leitura especificamente vinculadas ao objetivo de "*avaliar a qualidade e credibilidade das fontes*", o que é particularmente proeminente na leitura digital. e quando confrontados com múltiplos textos.

d. Práticas de ensino e apoio em sala de aula para crescimento e engajamento em leitura

Há fortes evidências de pesquisas mostrando que as práticas de sala de aula, como o ensino direto de estratégias de leitura, contribuem para o crescimento da habilidade de leitura (Pressley, 2000; Rosenshine & Meister, 1997; Waters & Schneider, 2010). Além disso, os suportes dos professores e o apoio à autonomia, competência e propriedade melhoram a proficiência em leitura dos estudantes, a conscientização das estratégias e o engajamento na leitura (Guthrie, Ho, & Klauda, 2013; Guthrie, Wigfield, & You, 2012). Enquanto na maioria dos sistemas educacionais, a leitura não é mais ensinada como matéria para estudantes de 15 anos da mesma forma que matemática e ciências, algumas instruções de leitura podem ser dadas explicitamente ou incidentalmente em aulas de idiomas e em outras disciplinas (p. ex., ciências sociais, ciências, línguas estrangeiras, educação cívica, ICT [Introdução à computação e tecnologia]). No entanto, a natureza dispersa da instrução de leitura representa um desafio para a articulação de questões que captam as práticas e as oportunidades da sala de aula para saber quais estudantes podem ser expostos. Apesar destes desafios, é extremamente importante

captar através do questionário do estudante os processos de instrução relevantes - oportunidade para aprender e práticas de ensino - que possam apoiar o desenvolvimento das habilidades de leitura, práticas e motivação dos estudantes.

H. Considerações para testes adaptativos

A implementação da avaliação baseada em computador no PISA cria a oportunidade de implementar testes adaptativos. O teste adaptativo permite níveis mais altos de precisão de medição usando menos itens por estudante. Isso é feito segmentando mais itens alinhados ao intervalo de habilidades dos estudantes em diferentes pontos da distribuição de habilidades.

O teste adaptativo tem o potencial de aumentar a resolução e a sensibilidade da avaliação, mais particularmente no extremo inferior da distribuição do desempenho do estudante. Por exemplo, os estudantes com baixo desempenho em itens que avaliam sua facilidade e eficiência de leitura (por exemplo, fluência de leitura) provavelmente terão dificuldades em itens de texto múltiplos altamente complexos. Assim, haveria benefícios em fornecer textos adicionais de nível inferior para que os estudantes avaliassem melhor os aspectos específicos de sua compreensão.

4. RELATÓRIO DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA

A. Escalas dos relatórios

O PISA relata os resultados dos estudantes em termos de escalas de proficiência que são interpretáveis em termos de políticas educacionais. No PISA 2000, quando a leitura era o domínio principal, os resultados da avaliação de letramento em leitura foram primeiro resumidos em uma única escala composta de letramento em leitura, com uma média de 500 e um desvio padrão de 100. Além da escala composta, o desempenho dos estudantes também foi representado em cinco sub escalas: três sub escalas de processo (aspecto) (recuperação de informação, interpretação de textos e reflexão e avaliação) e duas sub escalas de formato de texto (contínuo e não contínuo) (OECD, 2002). Essas cinco sub escalas permitiram comparar pontuações médias e distribuições entre subgrupos e países por vários componentes do construto de letramento em leitura. Embora haja uma alta correlação entre essas sub escalas, os resultados de relatórios em cada sub escala revelaram desvios interessantes entre os países participantes. Onde tais desvios ocorrem, eles podem ser examinados e vinculados ao currículo e à metodologia de ensino utilizada. Em alguns países, a questão importante pode ser como ensinar melhor o currículo atual. Em outros, a questão pode ser não apenas como ensinar, mas também o que ensinar. No PISA 2009, a leitura foi novamente o principal domínio. Um esquema de relatórios incluindo sub escalas, bem como uma escala composta, foi usado.

Tanto no PISA 2003 e 2006, quanto no PISA 2012, quando a leitura era um domínio menor, e menos itens de leitura foram administrados aos estudantes participantes, uma única escala de tendência de letramento em leitura foi relatada com base na escala composta geral (OECD, 2004, 2007, 2014). Em 2018, a leitura é o principal domínio, e o relatório de sub escalas é novamente possível.

Para o PISA 2018, as sub escalas do relatório serão (ver também Tabela 1):

1. Localizar as informações, que são compostas de tarefas que exigem que os estudantes pesquisem e selecionem textos relevantes e acessem informações relevantes nos textos.
2. Compreensão, que é composto de tarefas que exigem que os estudantes representem o significado explícito dos textos, além de integrar informações e gerar inferências.
3. Avaliar e refletir, que é composto de tarefas que exigem que o estudante avalie a qualidade e a credibilidade das informações, reflita sobre o conteúdo e a forma de um texto e detecte e lide com conflitos dentro e entre textos.

Conforme descrito acima, uma sub pontuação separada para a fluência de leitura também pode ser fornecida como uma medida da facilidade e eficiência da leitura dos estudantes. Essa sub pontuação não será relatada na escala PISA, mas pode ser usada para ajudar a interpretar o desempenho do estudante.

B. Interpretando e usando as escalas

Assim como os estudantes podem ser ordenados do menos proficientes para os altamente qualificados em uma única escala, as tarefas de letramento de leitura são organizadas ao longo de uma escala que indica progressivamente o nível de dificuldade para os estudantes e o nível de habilidade necessário para responder corretamente. Ao comparar a posição de estudantes e itens nessas escalas, podemos resumir tanto a proficiência de uma pessoa em termos de sua habilidade quanto a complexidade de um item em termos de sua dificuldade.

As tarefas de letramento em leitura usadas no PISA varia muito de acordo com a situação, o formato do texto e os requisitos da tarefa, e elas também variam em dificuldade. Esse intervalo é capturado pelo que é conhecido como um mapa de itens. O mapa de itens fornece uma representação visual das habilidades de letramento em leitura demonstradas pelos estudantes em diferentes pontos ao longo da escala.

Tarefas na extremidade inferior da escala de leitura e sub escalas diferem daquelas na extremidade superior. A dificuldade é em parte determinada pelo comprimento, estrutura e complexidade do próprio texto. No entanto, enquanto a estrutura de um texto contribui para a dificuldade de um item, o que o leitor tem a ver com esse texto, conforme definido pela questão ou instrução, interage com o texto e afeta a dificuldade geral. Diversas variáveis que podem influenciar a dificuldade de qualquer tarefa de letramento em leitura foram identificadas, incluindo a complexidade e sofisticação dos processos mentais que integram o aspecto da tarefa (recuperar, interpretar ou refletir), a quantidade de informação a ser assimilada pelo leitor e a familiaridade ou especificidade do conhecimento que o leitor deve usar tanto de dentro como de fora do texto.

C. Definindo níveis de proficiência de letramento em leitura

Na tentativa de capturar essa progressão de complexidade e dificuldade no PISA 2000, a escala composta de letramento em leitura e cada uma das sub escalas foram divididas em seis níveis (Abaixo do nível 1, 1, 2, 3, 4, 5). Esses níveis, tal como foram definidos para o PISA 2000, foram mantidos para a escala composta usada para medir tendências no PISA 2009 e 2015. No entanto, itens recém-construídos ajudaram a melhorar as descrições dos níveis de desempenho existentes e fornecer descrições de níveis de desempenho acima e abaixo daqueles estabelecidos no PISA 2000. Assim, as escalas foram estendidas para o nível 6, e o nível 1b foi introduzido na parte inferior da escala OECD, 2012).

Os níveis fornecem uma maneira útil de explorar a progressão das demandas de letramento em leitura dentro da escala composta e de cada sub escala. A escala resume tanto a proficiência de uma pessoa em termos de sua habilidade quanto a complexidade de um item em termos de sua dificuldade. O mapeamento de estudantes e itens em uma escala representa a ideia de que os estudantes têm mais chances de concluir com êxito as tarefas mapeadas no mesmo nível na escala (ou menor) e menor probabilidade de concluir com êxito as tarefas mapeadas no nível mais alto na escala.

Como exemplo, a escala de proficiência em leitura para o estudo do PISA 2012 está representada na Tabela 4. A coluna à esquerda mostra o número do nível, o limite de pontuação mais baixo e a porcentagem de estudantes que são capazes de executar tarefas em cada nível

ou acima (média OECD). A coluna da direita descreve o que os estudantes podem fazer em cada nível (adaptado da OECD, 2013).

Tabela 4. Uma visão geral dos níveis de proficiência em leitura, conforme descrito no estudo PISA 2012.

Nível	O que os estudantes podem fazer
6 698 1.1%	Os leitores no nível 6 normalmente podem fazer várias inferências, comparações e contrastes detalhados e precisos. Eles demonstram uma compreensão completa e detalhada de um ou mais textos e podem integrar informações de mais de um texto. As tarefas podem exigir que o leitor lide com ideias não familiares, na presença de informações concorrentes proeminentes e gerar categorias abstratas para interpretações. Os estudantes podem formular hipóteses sobre ou avaliar criticamente um texto complexo sobre um tópico não familiar, levando em consideração múltiplos critérios ou perspectivas e aplicação de entendimentos sofisticados além do texto. Uma condição importante para o acesso e recuperação de tarefas neste nível é a precisão da análise e a atenção aos detalhes que são imperceptíveis nos textos.
5 626 8.4%	No nível 5, os leitores podem localizar e organizar várias informações profundamente incorporadas, inferindo quais informação no texto é relevante. As tarefas para refletir podem exigir uma avaliação ou levantamento de hipóteses críticas, baseado em conhecimento especializado. Tanto tarefas interpretativas quanto reflexivas exigem um entendimento total e detalhado de um texto com conteúdo ou forma desconhecidos. Para todos os aspectos da leitura, as tarefas neste nível normalmente envolvem lidar com conceitos contrários às expectativas.
4 553 29.5%	No nível 4, os leitores podem localizar e organizar várias informações incorporadas. Eles também podem interpretar o significado de nuances da linguagem em uma seção do texto, levando em conta o texto como um todo. Em outras tarefas interpretativas, os estudantes demonstram compreensão e aplicação de categorias em um ambiente de contexto não familiar. Além disso, os estudantes neste nível podem usar conhecimento formal ou público para formular hipóteses sobre ou criticamente avaliar um texto. Os leitores devem demonstrar uma compreensão precisa de textos longos ou complexos com conteúdo ou forma desconhecidos.
3 480 58.6%	Os leitores no nível 3 podem localizar e, em alguns casos, reconhecer a relação entre várias partes de informações que devem atender a várias condições. Eles também podem integrar várias partes de um texto para identificar uma ideia principal, entender um relacionamento ou interpretar o significado de uma palavra ou frase. Eles precisam considerar muitas características ao fazer comparações, diferenciações e categorizações. Em geral, a informação exigida não é relevante, existe muita informação concorrente ou o texto apresenta outros obstáculos, tais como ideias contrárias à expectativa ou formuladas de forma negativa. Tarefas reflexivas nesse nível podem exigir conexões, comparações e explicações, ou podem exigir que o leitor avalie uma característica do texto. Algumas tarefas reflexivas exigem que os leitores demonstrem um entendimento refinado do texto em relação a conhecimentos do cotidiano conhecidos. Outras tarefas não exigem uma compreensão detalhada do texto, mas que o leitor elabore sobre um conhecimento menos comum.
2 407 82.0%	Os leitores no nível 2 podem localizar uma ou mais informações, que podem precisar ser inferidas e podem precisa atender a várias condições. Eles podem reconhecer da ideia principal em um texto, o entendimento de relações ou a construção de significado dentro de uma parte específica do texto quando a informação não é relevante e o leitor deve fazer inferências de baixo nível. As tarefas neste nível podem envolver a comparação ou diferenciação com base em uma característica única no texto. Tipicamente, tarefas reflexivas neste nível exigem que os leitores façam uma comparação ou várias conexões entre o texto e o conhecimento exterior, baseando-se em experiências e atitudes pessoais.

1a 335 94.3%	Os leitores no nível 1a podem localizar uma ou mais partes independentes da informação explicitamente declarada; eles podem reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em um texto sobre um tópico familiar ou fazer uma conexão simples entre as informações no texto e o conhecimento comum e cotidiano. Normalmente, a informação exigida no texto é relevante e há pouca, ou nenhuma, informação concorrente. O estudante é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na tarefa e no texto.
1b 262 98.7%	Os leitores no nível 1b podem localizar uma única parte da informação explicitamente declarada em uma posição de destaque em um texto curto, sintaticamente simples, com um contexto familiar e um tipo de texto, como uma narrativa ou uma lista simples. Textos em tarefas de nível 1b geralmente fornecem suporte ao leitor, como repetição de informações, imagens ou símbolos familiares. Há um mínimo de informação concorrente. Os leitores do nível 1b podem interpretar textos fazendo conexões simples entre informações adjacentes.

Dado que o topo da escala de letramento em leitura atualmente não tem limites, há, indiscutivelmente, alguma incerteza sobre os limites superiores de proficiência dos estudantes com desempenho extremamente alto. Entretanto, esses estudantes provavelmente serão capazes de realizar tarefas caracterizadas pelo mais alto nível de proficiência. Para os estudantes que estão na extremidade inferior da escala de letramento em leitura, há um problema maior. Embora seja possível medir a proficiência em leitura de estudantes com desempenho abaixo do Nível 1, neste estágio, sua proficiência não pode ser descrita. A medida independente de facilidade e eficiência de leitura, no entanto, pode fornecer informações adicionais sobre os estudantes com desempenho abaixo do Nível 1. No desenvolvimento de material novo para o PISA 2018, um esforço deve ser feito para projetar itens que medem as habilidades de leitura e entendimentos localizados no ou abaixo do atual nível 1.