

**MARIA LUIZA DE SOUSA TEIXEIRA**

**A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS  
NA AVALIAÇÃO DE MÚLTIPLA ESCOLHA DO SARESP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos (Área de Concentração: Análise Linguística)

Orientadora: Profa. Dra. Marize Mattos Dall'Aglio Hattner

São José do Rio Preto-SP

2005

Teixeira, Maria Luiza de Sousa.

A construção de sentidos na avaliação de múltipla do SARESP / Maria Luiza de Sousa Teixeira – São José do Rio Preto : [s.n.], 2005

188 p. : il. ; 30 cm.

Orientador: Marize Mattos Dall'Aglio Hattnher

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Funcionalismo (Linguística). 2. Leitura - Estudo e ensino. 3. Compreensão na leitura. 4. Rendimento escolar - Avaliação. 5. Testes e medidas educacionais. I. Dall'Aglio Hattnher, Marize Mattos. II. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título. CDU – 81-13

## COMISSÃO JULGADORA

### TITULARES

Profa. Dra. Marize Mattos Dall'Aglio Hattner - Orientadora  
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Profa. Dra. Vanice Maria Oliveira Sargentini  
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Profa. Dra. Sanderléia Roberta Longhin Thomazi  
Universidade Estadual Paulista - UNESP

### SUPLENTE

Profa. Dra. Angela Cecília de Souza Rodrigues  
Universidade de São Paulo - USP

Prof. Dr. Sebastião Carlos Leite Gonçalves  
Universidade Estadual Paulista - UNESP

*Ao esposo amigo e companheiro, Antônio, por tudo.*

*Aos filhos amigos e companheiros, Thiago e Guilherme, pela compreensão.*

## AGRADECIMENTOS

Para a concretização deste trabalho, contei com a colaboração de muitas pessoas, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente. Em especial, gostaria de manifestar minha profunda gratidão:

às *Marizes*:

à *Marize*, Professora da Graduação,  
à *Marize*, Professora da Pós-graduação,  
à *Marize*, Professora de Metodologia da Pesquisa,  
à *Marize*, Orientadora,  
à *Marize*, Mulher.  
à *Marize*, Mãe do Thiago e do Pedro,  
à *Marize*, Esposa do Álvaro,  
à *Marize*, Amiga.

*Marize*, só posso agradecer a Deus pela sua amizade, pela sua confiança, pelos seus conselhos e, principalmente, pelo seu respeito. Obrigada de todo o coração pelo apoio, incentivo e por ter acreditado em mim;

à professora *Maria Isabel (Bel)*, que me orientou no Curso de pós-graduação *lato sensu* e sugeriu-me realizar o mestrado, serei sempre grata pelo seus conselhos;

aos professores *Sebastião Carlos* e *Sanderléia*, pelo respeito e competência com que fizeram a leitura e os comentários sobre este trabalho, muitíssimo obrigada;

aos professores *Roberto* e *Erotilde*, pela seriedade e competência com que nos ensinam a estudar a Linguagem, muito obrigada;

ao professor *José Horta*, pelas suas leituras criteriosas de nossas resenhas, pelo profissionalismo e pelas sugestões valiosas, muito obrigada;

aos membros do Grupo de Pesquisa em Gramática Funcional (GPGF), especialmente a *Sandra e Eli*, pelas sugestões que fizeram ao trabalho;

à memória de minha avó *Maria (que passou a Bisa e depois a Bia)*, que sempre me acolheu nos momentos de aflição e angústia, alimentando o meu ser com palavras e sorrisos doces;

às mães *Teresa (mãe-mãe)* e *Maria José (tia-mãe)*, pelo incentivo e apoio na realização de tudo que faço;

às irmãs *Marlene e Mara Lúcia*, obrigada pelo afeto e apoio moral; em especial, agradeço à *Maroca ou Tia Mara*, minha assistente em assuntos computacionais;

à *Gabriela e Bianca* pelos sorrisos; ao *Vinícius*, pela torcida;

às amigas (ou irmãs) *Meire e Cláudia*, sempre prontas a me ouvir e aconselhar, minha gratidão;

aos companheiros de orientação, *Ana, Edson, Lisângela, Lucivânia e Valéria* (às vezes, *Val*, outras *Lerinha*), gostaria de dizer que me senti muito acolhida por vocês. Obrigada pelo que vocês me ensinaram, obrigada pelo apoio dado;

aos companheiros de Mestrado, *Moema, Eduardo, Liliane e Marcela*, minha admiração e respeito;

às companheiras de “Tópicos de Semântica e Pragmática”, *Silvia, Gisele, Maria Ignês, Cristiane e Shizuko*, pelo incentivo e apoio para que eu acreditasse neste desafio;

a todos os meus colegas de trabalho da Escola Dep. Bady Bassit e do Colégio Agostiniano São José;

às professoras Teresa, Maria Eugênia e Verinha, por tudo que me ensinaram;

a todos os meus alunos e ex-alunos, com os quais aprendi muito – e quero aprender muito mais.

## RESUMO

TEIXEIRA, M. L. S. *Construção de sentido em avaliação de múltipla escolha do SARESP*, 2005, 188f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos – Área de Concentração em Análise Lingüística) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Com base em uma abordagem funcionalista, pretende-se verificar como se dá a interação indireta entre os usuários da língua natural. O intuito é buscar compreender como alunos na faixa etária de 14 anos produzem sentido ao resolverem uma avaliação com questões de múltipla escolha. Como *corpus* para a realização dessa pesquisa foram utilizadas as amostras das avaliações da 8<sup>a</sup>. série do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), as Tabelas de Especificação das Habilidades da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e os resultados oficiais de 8<sup>as</sup>. séries (manhã, tarde e noite) de uma escola estadual da cidade de São José do Rio Preto. A análise do desempenho dos alunos conduziu-nos à análise da própria avaliação e evidenciou uma série de problemas, desde a inadequação de questões até a constatação de que a concepção de leitura do SARESP/2001 contradiz os principais documentos oficiais que tratam do assunto: a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa e o PCN de Língua Portuguesa. Nosso objetivo, portanto, é apontar para uma *releitura* dos resultados da avaliação e da própria elaboração do SARESP.

PALAVRAS-CHAVE: Funcionalismo, leitura, avaliação, SARESP.

## **ABSTRACT**

With a functional approach, this research intends to verify how the indirect interaction between the users of the natural language occurs. The aim is to understand how students build meaning when taking a multiple choice test. The corpus used comprises the evaluations from the São Paulo State System of Scholarly Performance Evaluation (SARESP) and the official results from 8<sup>th</sup> grades at a public school in the city of São José do Rio Preto-SP, besides other relevant data collected from São Paulo State Board of Education. The analysis of the students' performance led to an analysis of the evaluation itself and evidenced a series of problems, ranging from the inadequacy of questions to the understanding that the reading concept adopted by the SARESP/2001 contradicts the same concept as proposed by the main official documents. Thus, this study aims at a new reading not only of the evaluation results, but also of the SARESP test elaboration itself.

Keywords: Functionalism; reading, student evaluation.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO E O LEITOR</b> .....	05
1.1. Modelo de interação verbal.....	05
1.2. Informação pragmática ou conhecimento extralingüístico.....	09
1.3. Coerência.....	12
1.4. Inferência.....	17
1.5. Balanço final: posicionamento.....	25
<b>CAPÍTULO II – UMA SITUAÇÃO ESPECÍFICA DE LEITURA:</b>	
<b>A AVALIAÇÃO DO SAREP</b> .....	26
<b>CAPÍTULO III - METODOLOGIA</b> .....	33
3.1. A constituição do corpus.....	33
3.1.1. A prova do SARESP 2001.....	33
3.1.2. A tabela de especificação das habilidades.....	35
3.1.3. Os resultados oficiais.....	37
3.1.4. O grupo controle.....	38
3.2. Parâmetros para análise.....	39
<b>CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	43
4.1. Análise quantitativa dos dados.....	44
4.2. Algumas considerações sobre a elaboração das questões da prova do SARESP.....	48
4.3. Análise das questões .....	51
4.3.1. Questões que prevêm localização de informação explícita no texto.....	51
4.3.2. Questões que prevêm inferência de informação implícita no texto.....	67
4.4. Análise da atuação dos alunos.....	95
4.4.1. Estratégias utilizadas pelos alunos para responder questões.....	96

4.4.2. A interferência de diferentes tipos de conhecimento na atuação dos alunos.....	99
4.4.3. Justificativas dos alunos do grupo controle.....	100
4.4.4. Questões facilitadas.....	101
4.4.5. A avaliação dos resultados do SARESP pela SEE.....	102
4.4.6. Sobre a concepção de leitura subjacente à avaliação do SARESP.....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO 3.....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO 4.....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO 5.....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO 6.....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO 7.....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO 8.....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXO 9.....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO 10.....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXO 11.....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO 12.....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXO 13.....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO 14.....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXO 15.....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXO 16.....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO 17.....</b>	<b>176</b>

## LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1: Artigo publicado no jornal da APEOESP, de março/abril de 2002.
- Anexo 2: Artigo publicado na Folha de S. Paulo, de 16 de abril de 2002.
- Anexo 3: Prova do SARESP 2001 (Prova A - manhã).
- Anexo 4: Prova do SARESP 2001 (Prova B – tarde).
- Anexo 5: Prova do SARESP 2001 (Prova C – noite).
- Anexo 6: Tabela de Especificação das Habilidades de Língua Portuguesa (Prova A – manhã).
- Anexo 7: Tabela de Especificação das Habilidades de Língua Portuguesa (Prova B – tarde).
- Anexo 8 : Tabela de Especificação das Habilidades de Língua Portuguesa (Prova C- noite).
- Anexo 09: Quadro Diagnóstico de Habilidades de Língua Portuguesa (Período da manhã).
- Anexo 10: Quadro Diagnóstico de Habilidades de Língua Portuguesa (Período da tarde).
- Anexo 11: Quadro Diagnóstico de Habilidades de Língua Portuguesa (Período da noite).
- Anexo 12: Gabarito oficial das provas manhã, tarde e noite.
- Anexo 13: Resultado das provas simuladas do grupo controle.
- Anexo 14: Procedimentos enviados pela SEE/SP para Análise dos Resultados nas Escolas.
- Anexo 15: Tabela de acerto segundo a habilidade avaliada e o item, por período – Ciclo II,
- Anexo 16: Exemplo do resultado da análise dos itens das provas de Leitura e Escrita, por tipo de classe.
- Anexo 17: Questionário-Aluno – 5<sup>a</sup>./8<sup>a</sup>. Série EF.

## LISTA DE FIGURA E TABELAS

### *CAPÍTULO 1*

<i>Figura 1: Modelo de interação Verbal de Dik .....</i>	<i>08</i>
--	-----------

### *CAPÍTULO III*

<i>Tabela 1: Número de questões por tipo de texto de acordo com o período.....</i>	<i>34</i>
--	-----------

<i>Tabela 2: Número de questões por habilidade.....</i>	<i>37</i>
---	-----------

<i>Tabela 3: Questões por habilidade e por período.....</i>	<i>41</i>
---	-----------

### *CAPÍTULO IV*

<i>Tabela 4: Média geral de acerto por habilidade.....</i>	<i>44</i>
--	-----------

<i>Tabela 5: Média de acerto dos períodos por habilidade.....</i>	<i>44</i>
---	-----------

<i>Tabela 6: Média de acerto dos 35 dos alunos por questão da prova da manhã.....</i>	<i>45</i>
---	-----------

<i>Tabela 7: Média de acerto dos 27 alunos por questão da prova da tarde.....</i>	<i>45</i>
---	-----------

<i>Tabela 8: Média de acerto dos 23 alunos por questão da prova da noite.....</i>	<i>45</i>
---	-----------

<i>Tabela9: Questões selecionadas para análise.....</i>	<i>47</i>
---	-----------

*A palavra é metade de quem a pronuncia,  
metade de quem a ouve.*

*Montaigne*

## INTRODUÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) implementou o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) com o objetivo de verificar anualmente o rendimento escolar dos alunos da Rede Estadual de Ensino. Embora a SEE/SP tenha implantado o SARESP em 1996, foram os resultados do SARESP de 2001 que nos levaram ao questionamento inicial deste trabalho.

No ano de 2001, foram avaliados os alunos das 4<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries do Ensino Fundamental, que encerram os Ciclos I e II desse nível de ensino, e, ao contrário das edições anteriores, a avaliação, nesse ano composta de 30 questões de Língua Portuguesa e uma redação, teve poderes de reprovação. O aluno precisava acertar no mínimo 50% da prova para ser promovido, independentemente de sua condição escolar.

É bastante provável que nem todos os alunos de médio e alto desempenho escolar tenham acertado mais de 50% das questões das provas anteriores do SARESP; é muito provável também que nem todos os alunos de baixo desempenho escolar tenham acertado menos de 50% das questões das provas anteriores do SARESP. Mas a reprovação de alunos com desempenho escolar satisfatório e a aprovação de alunos com desempenho escolar insatisfatório levou a comunidade escolar (pais, alunos, professores, coordenadores e diretores) a questionar os resultados do SARESP/2001, o que nos motivou a investigar essa avaliação.

O ponto de partida para essa investigação foi a análise da Tabela de Especificação de Habilidades (TEH) enviada às escolas pela própria Secretaria de Educação. A tabela especifica as habilidades necessárias para responder cada uma das 30 questões de múltipla escolha da prova. Das dezoito habilidades previstas pela tabela, algumas estavam relacionadas à habilidade de localizar ou inferir informações, outras estavam relacionadas à habilidade de reconhecer a

estruturação de textos argumentativos e narrativos e as demais questões referiam-se à habilidade de perceber efeito de sentido decorrente de recursos lingüísticos variados. Optamos por analisar as questões que não envolviam diretamente o domínio de metalinguagem. Um significativo número de questões previa habilidade de inferir palavras, expressões ou informações implícitas no texto, o que nos levou à hipótese inicial de que os alunos que se saíram bem na prova tinham uma percepção maior para detectar informações não explicitadas pelo texto.

O caminho percorrido foi o de buscar compreender como os alunos “liam” as questões da prova. Para isso constitui-se um grupo controle formado por alunos da mesma série e faixa etária dos alunos dos grupos oficiais (manhã, tarde e noite). Nosso interesse era o de descobrir quais as pistas do texto e/ou da questão eram consideradas para que os alunos escolhessem uma e não outra alternativa. O que nos importava era entender a “coerência” do aluno ao responder a questão. Por se tratar de uma avaliação de múltipla escolha, elaborada para verificar a proficiência do candidato no aspecto da compreensão e da interpretação de textos, não podíamos perder de vista o fato de que o aluno deveria estar apto a fazer, pelo menos, dois tipos de leitura: a leitura do texto em si e a leitura das alternativas das questões referentes ao texto – que dirigem a leitura através da visão do seu elaborador. Assim sendo, ao aluno cabia ler baseando-se em seus conhecimentos lingüísticos e não-lingüísticos para optar pela alternativa que achasse mais pertinente.

O trabalho pautou-se também em documentos oficiais e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) que instaurou, no sistema educacional brasileiro, a fase da “interação”, concepção que foi alargada pela implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que

podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informações ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (Brasil, 1997, p. 30)

Contra-pondo-nos à concepção de leitura autoritária, em que há apenas uma interpretação a ser alcançada, propomos uma análise de questões do SARESP/2001 que leva a propor uma *outra leitura* da prova e dos resultados dessa avaliação. Assim sendo, esse trabalho justifica-se pela necessidade de identificar o que de fato falta para que o aluno possa melhorar a sua capacidade de ler, já que a competência leitora<sup>1</sup> abre possibilidades de adquirir conhecimentos, de desenvolver raciocínios, de participar ativamente da vida social, de alargar a visão de mundo, do outro e de si mesmo. O trabalho pode ser justificado também pela importância da pesquisa na universidade voltada para a reflexão das práticas escolares, especificamente no que se refere a avaliações de múltipla escolha.

A leitura de que nos ocuparemos neste trabalho é aquela que privilegia o conhecimento não-lingüístico, já que qualquer discurso depende, em seu desenvolvimento, de informação contextual e de grande quantidade de conhecimento geral que os interlocutores possuem e parcialmente dividem entre si no momento da interação verbal.

O ponto de vista adotado é o da Gramática Funcional (GF), nos termos da proposta feita por Simon Dik (1989, 1997), que, por meio de um modelo de interação verbal, privilegia o papel da informação pragmática, da coerência e da inferência na construção do sentido. Completam essa abordagem algumas propostas recentes de leitura que concebem os participantes da interação verbal como seres agentes que atuam igualmente na construção dos sentidos. Como já se disse,

---

<sup>1</sup> *Competência leitora* é termo utilizado em materiais diversos sobre leitura enviados às escolas pela SEE/SE.



tal concepção é apresentada nos documentos oficiais elaborados pelos órgãos estaduais e federais competentes, sendo amplamente alargada após a elaboração dos PCNs.

Esta pesquisa, em particular, volta-se para o exame dos processos envolvidos na compreensão textual em uma interação verbal indireta, com vistas a entender melhor as estratégias cognitivas e as imagens mentais que direcionam o leitor na apreensão de sentido durante o ato de ler.

O presente trabalho objetiva esclarecer em que medida uma avaliação de múltipla escolha consegue determinar a competência leitora de um falante de língua natural.

Como *corpus* para a realização dessa pesquisa foram utilizadas as amostras das avaliações (Provas A, B e C) da 8<sup>a</sup>. série, provenientes do Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo, as Tabelas de Especificação das Habilidades, propostas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, e os resultados oficiais do desempenho de alunos de 8<sup>as</sup>. séries dos períodos da manhã, tarde e noite de uma escola estadual da cidade de São José do Rio Preto-SP.

O trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo, *A construção do sentido e o leitor*, pautado no modelo de interação verbal de Dik (1997), contempla o quadro teórico desta pesquisa. No segundo capítulo, *Uma situação específica de leitura: a avaliação do SARESP*, tratamos de explicitar a organização e objetivos da avaliação SARESP. A metodologia é apresentada no terceiro capítulo e a análise dos dados constitui o nosso quarto capítulo. A seguir, tecemos nossas considerações finais.

## CAPÍTULO I

### A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO E O LEITOR

Segundo uma concepção funcionalista da linguagem, a construção de sentido feita pelo receptor de uma mensagem é apenas parcialmente resultante da expressão lingüística. No processo de interpretação, a informação pragmática do destinatário e as conjecturas que ele faz sobre a intenção comunicativa do falante contribuem igualmente para a construção de sentido. Sendo assim, a identificação das estratégias ativadas pelo leitor no processo de interpretação será feita, neste estudo, a partir da consideração do modelo de interação verbal proposto por Simon Dik, que privilegia o papel da informação pragmática, da coerência e da inferência na construção do sentido.

#### **1.1. Modelo de interação verbal**

Do ponto de vista funcional, a língua é entendida como um instrumento de interação social, usado com a intenção de estabelecer relações comunicativas entre os indivíduos, e definido pelas necessidades comunicativas que os indivíduos têm de se fazer significar por meio dessa interação. Dentre as propostas funcionalistas atuais, uma das mais significativas é a de Simon Dik (1989, 1997), conhecida como Teoria da Gramática Funcional. Nela a formalização teórica provém da observação dos modelos pelos quais os Usuários de Língua Natural (ULNs) 'significam' em diferentes situações de interação verbal.

Segundo Dik (1997a), além da capacidade lingüística há outras capacidades humanas envolvidas no uso comunicativo da língua. O autor apresenta as seguintes capacidades que desempenham papéis essenciais na comunicação lingüística:

- (i) uma capacidade lingüística: o ULN é capaz de produzir e interpretar corretamente expressões lingüísticas de grande complexidade e variedade estrutural em um grande número de situações comunicativas diferentes.
- (ii) uma capacidade epistêmica: o ULN é capaz de construir, manter e explorar uma base de conhecimento organizada; ele pode derivar conhecimento de expressões lingüísticas, armazenar esse conhecimento de forma apropriada, recuperá-lo e utilizá-lo na interpretação de expressões lingüísticas.
- (iii) uma capacidade lógica: provido de certas peças de conhecimento, o ULN é capaz de derivar peças de conhecimento adicionais, por meio de regras de raciocínio monitoradas por princípios tanto de lógica dedutiva quanto de lógica probabilística.
- (iv) uma capacidade perceptual: o ULN é capaz de perceber seu ambiente, derivar conhecimento de suas percepções, e usar esse conhecimento perceptualmente adquirido tanto na produção quanto na interpretação de expressões lingüísticas.
- (v) uma capacidade social: o ULN não somente sabe o que dizer, mas também como dizer a um parceiro comunicativo particular em uma situação comunicativa particular, a fim de ativar metas comunicativas particulares.

Para a gramática funcional, além da produção de sentido dada por elementos semânticos, é necessário também que se reconheça a intenção comunicativa que é parcialmente codificada no conteúdo de uma expressão lingüística. O grau de explicitação dessa intenção é co-determinado

pela informação pragmática. Assim, também contribui para a comunicação eficiente a informação pragmática (conjunto completo de conhecimento, crenças, opiniões e sentimentos disponíveis ao indivíduo em qualquer momento na interação), dividida em informação geral, situacional e contextual, nos termos da proposta feita por Dik (1997a), que extrapola o conhecimento prévio lingüístico e desempenha papel decisivo no estabelecimento de sentidos.

As estratégias de processamento na interação verbal usadas pelo Falante (F) e pelo Ouvinte (O) mostram como se dá a interação entre os participantes de uma interação dialógica dentro de princípios e regras das expressões lingüísticas em uma situação comunicativa real.

O paradigma funcional opera com dois tipos de sistemas de regras ratificados pela convenção social:

- (i) as regras que governam a constituição das expressões lingüísticas (regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas);
- (ii) as regras que governam os padrões de interação verbal em que essas expressões lingüísticas são usadas (regras pragmáticas).

Na interação verbal, a produção de expressões lingüísticas depende de três fatores:

- (1) da intenção de F;
- (2) da sua informação pragmática;
- (3) da antecipação que ele faz da interpretação de O, com base na informação pragmática que F acredita estar disponível a O.

Já a interpretação de O depende de outros três fatores.

- (1) da própria expressão lingüística;
- (2) da sua informação pragmática;
- (3) da hipótese de O sobre a intenção comunicativa de F.

Esse modelo de interação verbal pode ser visualizado no esquema a seguir:

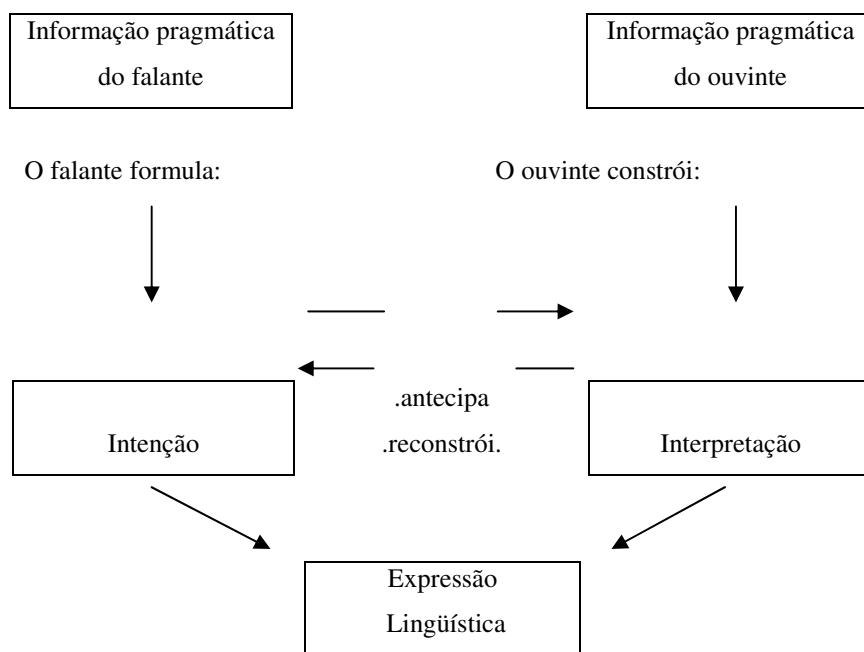


Figura 1. Esboço do modelo de interação verbal da GF (Dik, 1997a)

É importante observar que se o O não chega a uma interpretação da intenção comunicativa do F, existirá um mal entendido entre eles. Também devemos ressaltar que a relação entre a intenção de F e a interpretação de O é mediada e não estabelecida pela expressão lingüística. Além disso, segundo Dik (1997a), do ponto de vista de O, a interpretação somente em parte estará baseada na informação contida na expressão lingüística como tal. Igualmente importante é a informação que O já tem, e em termos da qual ele interpreta a informação

lingüística. Do ponto de vista de F, isso significa que a expressão lingüística não precisa ser uma verbalização completa de sua intenção.

## **1.2. Informação pragmática**

Segundo Dik (1997b), mesmo que certos tipos de discurso possam ser menos dependentes do conhecimento extradiscursivo do que outros, qualquer discurso depende, em seu desenvolvimento, de informação contextual e de grande quantidade de conhecimento geral que os interlocutores possuem e parcialmente dividem entre si em seu conhecimento comum ou compartilhado. Para esse autor, os conhecimentos que atuam na produção e interpretação do discurso podem ser classificados em conhecimento prévio e conhecimento imediato (DIK, 1997b, p. 411).

O conhecimento prévio é o conhecimento que F e O possuem antes de iniciarem um evento comunicativo específico. Esse conhecimento prévio pode ser lingüístico e não-lingüístico. O conhecimento prévio lingüístico divide-se em lexical (conhecimento dos predicados lexicais da língua, suas propriedades semânticas e morfossintáticas, e suas inter-relações mútuas), gramatical (conhecimento das regras e princípios que definem as estruturas gramaticais subjacentes à língua, e das regras e princípios pelos quais essas estruturas subjacentes podem ser expressas nas expressões lingüísticas) e pragmático (conhecimento das regras e princípios – máximas, convenções – que administram o correto uso de expressões lingüísticas na interação verbal). O conhecimento prévio não-lingüístico compreende o conhecimento referencial (conhecimento sobre entidades como pessoas, coisas, lugares, etc.), o conhecimento episódico (conhecimento sobre estados de coisas – ações, processos, posições, estados – nos quais as entidades estiveram, estão ou estarão envolvidas) e o conhecimento geral (conhecimento sobre regras gerais e princípios – direitos, tendências – que governam o mundo e

outros mundos possíveis).

O conhecimento imediato é derivado do evento comunicativo e da situação em que ele ocorre. O conhecimento imediato pode ser situacional (conhecimento derivado do que pode ser percebido e inferido da situação comunicativa, incluindo os parâmetros básicos do “centro dêitico” do evento comunicativo) ou textual (conhecimento derivado da informação verbal transmitida no evento comunicativo). O conhecimento imediato textual pode ser referencial (conhecimento sobre entidades, na forma mencionada no texto – entidades discursivas/tópicos), episódico (conhecimento sobre estados de coisas nos quais as entidades estão envolvidas, na forma descrita no texto) e geral (conhecimento sobre regras gerais e princípios, na forma mencionada no texto).

Na produção e interpretação do discurso, cada um desses tipos de conhecimento pode assumir um papel crucial. De acordo com Dik (1997b), muitos desses tipos de informação interagem determinando a interpretação de um discurso ou a formulação do que se vai dizer.

A importância do uso do conhecimento prévio pelo ouvinte também é apontada por Inchaurrealde (2004). O autor discute como ambos os processos de interação – produção e recepção – podem ser integrados em um único modelo, já que os mesmos conceitos, os quais ele denomina ‘conhecimento de mundo’, são ativados tanto na produção quanto na recepção de um enunciado. Segundo o autor, esse conhecimento tem uma influência direta sobre a escolha e interpretação do vocabulário e sobre as inferências que são possíveis no discurso.

As teorias cognitivas que trabalham com modelos de compreensão, produção e memória também destacam a importância do *conhecimento*. Nuyts (1992) diz que a noção de cognição pode ser considerada como a noção que abrange toda a pesquisa de linguagem. Segundo o autor, em nível filosófico, um formalista caracteriza um ser humano principalmente como *um ser que sabe*. Um funcionalista, como um *ser que atua socialmente*. Para ele o ser humano obtém

conhecimento em sua interação social e só atua socialmente por meio dos seus saberes/conhecimentos. Nuyts (1992) observa, ainda, que há uma diferença entre linguagem como comportamento e conhecimento de linguagens. Este compreenderia o conhecimento lingüístico (lexical, gramatical e pragmático) a que se refere Dik (1997b); aquele nos leva ao pressuposto de Grice (1989) de que os enunciados não só exprimem proposições como se inserem em uma atividade social cooperativa, orientada para determinados objetivos.

Em sua proposta cognitivista sobre leitura, Kleiman (1997) enfatiza a importância do conhecimento prévio de um usuário de língua na interação verbal. O termo ‘conhecimento prévio’ reúne outros três tipos de conhecimento: *conhecimento lingüístico*, *conhecimento textual* e *conhecimento de mundo*.

O *conhecimento lingüístico* engloba desde a pronúncia das palavras em língua nativa, seu vocabulário e regras, identificação de categorias gramaticais, até os usos da linguagem. Falhas na compreensão de um texto, por parte do leitor, podem ocorrer devido a desconhecimento de certos conceitos ou de nomes de objetos concretos referenciados na comunicação.

O *conhecimento textual* compreende os diferentes tipos de discurso e estruturas textuais. (Re)conhecer a estrutura textual (também denominado modelo ou gênero textual) pode ajudar bastante na compreensão. Ao ler um editorial de um jornal, por exemplo, o leitor saberá pelo menos que esse é um tipo de texto em que se defende a posição do jornal sobre um determinado tema. O mesmo ocorre se o texto for uma piada, um conto ou um *e-mail* de um amigo. Cada texto, dada a sua estrutura e conjunto de elementos que o compõem, impõe ao leitor um certo olhar. Assim, quanto mais conhecimento textual, mais fácil a compreensão de um texto.

Responsável e fundamental para a construção da coerência em leitura é o *conhecimento de mundo* do leitor, armazenado na memória sob a forma de esquemas. Segundo a autora, o conhecimento é estruturado na memória sob a forma de assuntos, situações, eventos típicos de



nossa cultura (esquemas) que nos permitem economia na comunicação, pois podemos deixar implícito aquilo que é típico de uma situação. Desse modo, a falta de familiaridade com determinado esquema pode causar incompreensão.

Kleiman (1997) observa que saber que “não se deve guardar fruta verde na geladeira” e que “Angola está na África” são conhecimentos prévios de mundo que podem ser adquiridos por meio de nossas experiências e convívio numa sociedade de maneira formal ou informalmente.

As várias formas de conhecimento mostram-se, portanto, imprescindíveis para a construção da coerência em uma interação verbal.

### **1.3. Coerência**

A coerência é apontada como um critério necessário de textualidade para a Gramática Funcional. Segundo Dik (1997b), quando um discurso é construído, ele será coerente no sentido de que partes constitutivas diferentes se seguirão de uma maneira natural e interpretável. Isso vale tanto para o seqüenciamento local de orações (*coerência local*) quanto para o seqüenciamento de unidades discursivas mais globais (*coerência global*). Se, tanto em nível local ou global, os princípios do seqüenciamento natural não forem observados, o discurso será, nesse caso, incoerente e difícil ou impossível de se interpretar.

Ao considerar a noção de coerência, devemos lembrar que o leitor é um intérprete da informação verbal que necessariamente subespecifica a interpretação final alcançada. O leitor pretende chegar a uma interpretação coerente do texto. Quando o discurso oferece seus próprios sinais de coerência, tanto melhor. Mas, se ele não os oferece, o leitor tenta ligar os pedaços e as partes pelas chamadas “suposições de ligação” (cf. DIK, 1997b) a fim de chegar a uma interpretação coerente afinal. Apenas quando nem mesmo essas suposições de ligação conseguem gerar a coerência é que podemos dizer que o texto, como tal, é incoerente.

Dik (1997b) aponta certos princípios de seqüenciamento icônico como fonte de coerência discursiva. Tais princípios dizem que, sem indicações evidentes do contrário, a ordem de menção de certos itens pode ser considerada como um reflexo da ordem desses itens na realidade ou em nossa conceituação da realidade.

A *iconicidade temporal* implica que, sem indicações do contrário, quando o evento  $E_1$  é mencionado antes do evento  $E_2$ , pode-se admitir que  $E_1$  acontece antes de  $E_2$  no tempo. O autor apresenta os seguintes exemplos para ilustrar a sua posição:

a) *Maria comeu mariscos e ficou doente.*

b) *Maria ficou doente e comeu mariscos.*

O exemplo (a) pode ser interpretado apenas no sentido de que Maria primeiro comeu mariscos e depois ficou doente; assim a primeira oração é interpretada como fornecendo a causa para a segunda. Já o exemplo (b) não pode ser interpretado como descrevendo o mesmo processo de evento de (a), uma vez que a ordem determina que primeiro Maria estava doente, só depois comeu mariscos. Assim sendo, a causa de ficar doente não é o fato de ter comido mariscos.

c) *Maria ficou doente. Ela havia comido mariscos.*

d) *Antes de ficar doente, Maria havia comido mariscos.*

Em (c), o marcador de tempo *havia comido* coloca o segundo evento antes do primeiro no tempo, e em (d) este é evidentemente assinalado por *antes*. Ambos os tipos de construção podem

ser avaliados como marcados em comparação a (a) e (b), em que a ausência de ordenação é aplicada.

O autor observa, ainda, que a ordenação icônica pode também depender de algum princípio cognitivo natural ou conceitual baseado em ordenações cognitivamente acionadas pelo leitor como, por exemplo, relações de causa-efeito, evento-resultado, condição-conseqüência, ação-finalidade.

Assim, contanto que a ordenação dentro do discurso esteja de acordo com essas ausências naturais, isso contribui para a coerência global. Quando tais ordens são trocadas, marcadores evidentes devem chamar a atenção do interpretador para essa situação marcada.

Como fonte de coerência, Dik (1997b) aponta também os *frames* (conhecimento organizado do que se pode dizer dentro de um cenário institucional), que podem ser descritos como uma representação mental estruturada de ações e eventos de fala cabíveis num cenário institucional. O exemplo dado pelo autor ilustra muito bem como o *frame* torna-se essencial para a produção de coerência:

Em uma sala espaçosa com várias estantes de livros, uma pessoa (F) pega um desses livros da prateleira, vai à mesa próxima à saída e diz à pessoa (O) que lá se encontra:

(F): *Eu posso pegar emprestado este livro até a próxima semana?*

(O): *Senhor, aqui é uma livraria, não uma biblioteca!*

Em outra situação bastante parecida, teríamos o seguinte:

(F): *Eu gostaria de comprar este livro.*

(O): *Senhor, aqui é uma biblioteca, não uma livraria!*

Em ambos os casos pode-se perceber uma incoerência na fala de F; ela não se enquadra no cenário onde se encontra. Esse cenário pode ser, nos dois casos, psicologicamente bastante similar ou mesmo idêntico, mas institucionalmente ele é bem diferente: livraria, no primeiro caso, e biblioteca, no segundo caso.

De acordo com Dik (1997b), em instituições desse tipo, certas coisas podem ou devem ser feitas ou ditas, e outras não podem ou não deveriam ser feitas ou ditas. A maioria das pessoas é bem informada acerca do cenário institucional em que se encontram, e comunicações errôneas como as ilustradas acima raramente acontecem. As coisas que podem ou não ser feitas dentro de um cenário institucional particular são uma questão de conhecimento comum. Com base nesse conhecimento tem-se um modelo de expectativa sobre o que os indivíduos podem ou não fazer ou dizer dentro de um determinado cenário.

Nessa perspectiva, Dik (1997b) lembra que vários tipos de discurso devem ser distinguidos. Tais tipos ou gêneros podem ser classificados dentro de muitos parâmetros, entre os quais ele destaca: (i) meio (discurso falado vs. discurso escrito), (ii) participação (monólogo, diálogo), (iii) relação entre os participantes (direta – face a face –, semi-indireta – por telefone, rádio, televisão – e indireta – escrita e leitura de um texto escrito), (iv) formalidade (grau de institucionalização do evento discursivo, grau de formalidade do estilo de interação), (v) proposta comunicativa (passatempo, narrativa, argumentativa, diversão, didática, estética). De acordo com o autor, a escolha de um gênero do discurso (modelo de discurso) determina de que maneira ele vai ser construído, tanto global (no nível da macroestrutura), quanto localmente (no nível da microestrutura). Assim sendo, F buscará coerência em uma interação verbal partindo da escolha do gênero do discurso por parte de O.

Uma análise funcional do discurso mais ampla examina também as funções que os textos e suas estruturas têm em relação a seus contextos. Já que os significados e, portanto, as funções

semânticas têm uma base cognitiva, necessitamos também verificar quais funções cognitivas podem estar envolvidas no discurso. Também análises de relações tópico-comentário (intuitivamente) operam, muitas vezes, com noções cognitivas, como informação ou conhecimento velho e novo. Similarmente, definições de noções como pressuposição e implicação também têm, ao mesmo tempo, uma análise semântica mais abstrata e um cunho mais cognitivo. Em uma análise cognitiva devemos identificar proposições não como objetos abstratos, mas como unidades de representações de um texto na memória (VAN DIJK & KINTSCH 1983, *apud* VAN DIJK 1992).

A Gramática Funcional determina um modelo que pode explicar os sentidos produzidos por um usuário de língua, sentidos que não estão explícitos no texto em si, mas que dependem, especialmente, de dois fatores de ordem diversa: lingüístico e cognitivo.

A Lingüística Textual também aborda a importância da coerência para a compreensão textual. Para Koch & Travaglia (1992, p. 21) “a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários”. Nessa acepção, buscar coerência é buscar sentido.

Para construirmos a coerência, baseamo-nos não só em aspectos lingüísticos como a coesão entre os sintagmas, as concordâncias morfológicas entre itens lexicais, por exemplo, que servem como pistas textuais, mas também em aspectos extralingüísticos como nosso conhecimento de mundo, que nos permite criar representações mentais daquilo que lemos. Também são importantes para o estabelecimento da coerência o conhecimento da relação entre os interlocutores e a própria situação comunicativa.

Beaugrande & Dressler e Marcushi (1981 e 1983, *apud* KOCH & TRAVAGLIA, *op. cit.*) observam a existência de uma base para a coerência: *a continuidade de sentidos* entre os

conhecimentos ativados pelas expressões de um texto. De acordo com tais autores, o relacionamento entre expressão lingüística e conhecimento prévio não é linear e a coerência aparece como uma organização reticulada, tentacular e hierarquizada do texto. Desse modo, os autores mostram que a continuidade estabelece uma coesão conceitual cognitiva entre os elementos do texto através de processos cognitivos que operam entre os usuários do texto e são não somente de tipo lógico, mas também dependentes de fatores socioculturais e de fatores interpessoais.

Dessa forma, o estudo das relações entre os usuários de uma língua implica lidar com conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos *interligados* pela coerência. Dado um dos objetivos desse trabalho – verificar os processos envolvidos na compreensão de texto escrito –, consideramos o leitor um agente que constrói o sentido do texto ao construir uma representação mental, um sentido coerente para as palavras e suas relações a partir de uma estrutura lingüística. Assim sendo, a compreensão de um texto é uma atividade que requer do leitor não somente habilidades lingüísticas, como reconhecer palavras, estruturas sintáticas, sentidos de frases e estabelecer relações entre elas, mas também extralingüísticas, como possuir e saber acionar o conhecimento de mundo, os códigos sociais que regem a comunicação, os objetivos e expectativas para construir uma unidade de sentido.

O texto é, nesse sentido, apenas um elemento material que serve de ponte entre escritor e leitor. Seu sentido, como já dito, não está só na sua dimensão material. É também com base nos conhecimentos prévios que os interlocutores passam por entre as palavras, elaboram hipóteses, fazem previsões e, à medida que avançam monitorando seu estoque mental de informações, produzem sentido.

#### **1.4. Inferência**

Segundo a Gramática Funcional, em qualquer forma de interação verbal, F tem alguma intenção comunicativa que é parcialmente codificada no conteúdo de uma expressão lingüística. Dik (1997b) observa que a codificação pode ser mais ou menos explícita sendo o grau de explicitação co-determinado pela informação pragmática de F. Essa informação pragmática contém, como uma subparte própria, uma hipótese por parte de F sobre a informação pragmática de O, e uma antecipação de como O provavelmente vai interpretar a expressão lingüística. A tarefa de O, por outro lado, é tentar reconstruir a intenção de F em sua interpretação final do conteúdo. Fazendo isso, O é ajudado por sua própria informação pragmática que, novamente, contém a hipótese sobre a informação pragmática de F como uma subparte própria. Segundo o autor, é importante destacar que qualquer discurso é produzido com base na informação pragmática de F e projetado para a de O, e que nenhum discurso é interpretado apenas com base em seu conteúdo.

Dik (1997b) também observa que:

Um discurso é um fenômeno dinâmico que se desenvolve no tempo. À medida que se revela, a informação pragmática de F e O é ativada e atualizada continuamente. Em primeiro lugar, F e O ativam e recuperam certas partes de seu conhecimento prévio até um ponto em que elas sejam relevantes à produção e interpretação desse discurso em particular. Em segundo lugar, eles elaboram um modelo mental imediato que é transmitido no próprio discurso (um modelo de discurso). Em terceiro lugar, os parceiros comunicativos podem ambos atualizar seus conhecimentos prévios com base na informação interpretada que adquirem por meio do discurso. O último caso é se decidem (consciente ou inconscientemente) que a informação obtida é importante o suficiente para ser armazenada para uso posterior (DIK, 1997b, p. 412).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> A discourse is a dynamic phenomenon which develops in time. As the discourse unfolds the pragmatic information of S and A is activated and updated continuously in different ways. In the first place, S and A activate and retrieve certain parts of their long-term knowledge to the extent that they are retrieve certain parts of their *long-term* knowledge to the extent that they are relevant to the production and interpretation of this particular discourse. Secondly, they build up a short-term mental model of what is transmitted in the discourse itself (*a Discourse Model*). Thirdly, the communicative partners may both update their long-term knowledge on the basis of the interpreted information which they have gained through the discourse. The later is the case if they decide (consciously or subconsciously) that the information obtained is important enough to be stored for later usage.

A compreensão da linguagem é então um verdadeiro jogo entre aquilo que está explícito no texto e entre aquilo que o leitor constrói no texto a partir de inferências que faz, baseado em seus conhecimentos. O estabelecimento de inferências, bem como a formulação de previsões, são, portanto, processos que fazem parte da interação verbal – tanto na compreensão da fala quanto da escrita.

Assim sendo, da mesma forma como o leitor necessita de conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos *interligados* pela coerência para produzir sentido ao ler, também é preciso depreender, por exemplo, os implícitos, as intencionalidades e o ponto de vista do autor, que nem sempre vêm expressos claramente no material escrito, mas que são indispensáveis à compreensão textual.

O fato de que para se entender a linguagem é preciso inferir diversas informações que não estão mencionadas explicitamente (mas que são absolutamente imprescindíveis para se poder entender um enunciado) tem sido alvo do interesse de um número significativo de pesquisadores.

Na teoria pragmática – na forma da teoria dos atos de fala representada na obra de Austin (1962), Searle (1969) e Grice (1989) –, quem fala ou escreve deseja que a sua enunciação seja interpretada e escolhe para isso uma forma, um modo gramatical: declarativo, imperativo ou interrogativo. Porém, essa escolha demonstrou, primeiramente, que o modo gramatical não é uma indicação confiável do tipo pragmático de uma enunciação. Modalidades gramaticalmente iguais podem, e devem, ser interpretadas diferentemente. Assim, se perguntamos “Você está com sono?”, esperamos respostas possíveis como “sim”, “não”, “um pouco”. Ao empregarmos, porém, o mesmo modo gramatical interrogativo em um enunciado como “Por que você não pára de falar e vai dormir?”, não esperamos uma resposta, mas uma ação, já que esse enunciado deve ser entendido como uma ordem.



Austin (1962) distinguiu o ato locucionário (estritamente o que foi dito) da força ilocucionária do enunciado (a intenção comunicativa com respeito ao ouvinte). Searle (1969) distinguiu cinco tipos diferentes de enunciados com base na forma ilocucionária: os assertivos (*Afirmo...*), os comissivos (*Prometo...*), os diretivos (*Ordeno...*), os declarativos (*Batizo...*) e os expressivos (*Parabenizo...*). Essas categorias marcam um avanço significativo com relação à teoria do modo gramatical, como análise da maneira como o falante ou escritor pretende ser interpretado.

De acordo com Olson (1997), um ato de fala é um ato intencional destinado a expressar um certo conteúdo proposicional com uma certa força ilocucionária. Esses atos pressupõem um conjunto de condições que devem ser obedecidas para que o ato de fala sirva como representação adequada da intenção comunicativa do falante. O autor observa que inversamente, o conhecimento dessas condições pode ser explorado pelos falantes para produzir atos de fala indiretos, o que Grice (1989) chamou de “implicaturas conversacionais”. Grice formulou essas condições como um conjunto de máximas que exploram o pressuposto de que os enunciados não só exprimem proposições como se inserem em uma atividade social cooperativa, orientada para determinados objetivos. Como os falantes respeitam essas máximas – ser informativo, dizer a verdade, e ser relevante e claro com respeito ao modo como sua contribuição faz avançar o projeto cooperativo –, podem transmitir mais do que dizem efetivamente.

Para Ducrot (1972, p. 32) as informações implícitas dividem-se em dois tipos: pressupostas ou subentendidas. O autor observa que “o pressuposto, da mesma forma que o posto, faz parte da significação literal dos enunciados”.

Ao definir o subentendido, o autor diz que essa forma de implícito é “um procedimento banal, para deixar de entender os fatos que não queremos assinalar de modo explícito, é

apresentar em seu lugar, outros fatos que podem aparecer como a causa ou a consequência necessárias dos primeiros”. (p. 15). Como exemplifica o próprio autor, podemos dizer que *o tempo está bom* para que entendam que queremos sair.

Ao contrário do pressuposto, que decorre de alguma palavra contida no enunciado e que, portanto, não pode ser negado, o subentendido é uma insinuação que dependerá do leitor para ser entendida, pois a informação está na mente de quem produz e não está verbalmente expresso.

Scott (1983, p. 101) diz que a compreensão de “significados que não estão explicitamente indicados ‘nas linhas’” ancora-se em três fatores principais: *conhecimento prévio* (“*background knowledge*”), *compreensão do co-texto* e *habilidades de raciocínio*.

O *conhecimento prévio* é aquele que o leitor traz. Abrange o conhecimento de mundo e pode variar muito de leitor para leitor e provavelmente haverá correlação entre a nacionalidade e áreas de conhecimento devido a diferenças culturais entre os interlocutores. O segundo fator refere-se à habilidade do leitor em perceber as ligações internas do texto; a *compreensão do co-texto* também é conhecida como coesão. O terceiro fator, as *habilidades de raciocínio*, refere-se ao que está indiretamente dito em um texto. É o que se observa no seguinte exemplo, dado por Scott (1983, p. 104)

O Major Dennis Bloodnok levantou-se às 5,20 da manhã. Tomou um banho rápido e escovou os dentes. Sua esposa ainda estava na cama, portanto Bloodnok resolveu preparar o café e levar-lhe uma xícara para acordá-la. Imprudentemente, comeu ovos com bacon, em vez de seu iogurte habitual. Somente quando estava esperando o avião é que percebeu que havia esquecido de telefonar para Henry Crun.

Perceber que apesar de ir vestido adequadamente para o aeroporto, que seus pulmões estavam bombando ar, que seu coração batia, que sua esposa estava na cama na mesma casa e

não na cama com Henry Crun em Hong Kong, é perceber as informações óbvias e não as inesperadas. Nesse caso, a informação requisitada é fornecida “à revelia”, e é nesse sentido que o autor afirma serem esses os pressupostos. Um texto, portanto, é preenchido por pressupostos, já que “é impossível que se diga *tudo* enquanto lemos” (p. 105).

Durante a leitura do texto, somos informados de que o *Major Dennis Bloodnok* foi imprudente por comer ovos com bacon, mas não se diz o porquê. Assim, o leitor precisa tentar descobrir o que o autor quis dizer com o que disse. Por que o autor está me dizendo isso? Esse deveria ser o questionamento feito pelo interlocutor que quer (precisa) depreender o não-explicito no texto. Também os leitores se dirigem a um texto com algum objetivo anterior e com uma expectativa do que poderá ali encontrar. O que se busca, nesse caso, são as intencionalidades e não apenas a identificação de letras ou palavras.

Nessas condições, a produção de um enunciado não dependeria apenas do contexto, mas também, como já foi dito, da informação pragmática que os interlocutores estimam que um e outro têm (DIK, 1997). Poderíamos salientar ainda que nada impede que a leitura literal ocorra sem se ter reconhecido a significação oculta.

Diante da multiplicidade de sentidos inerente ao processo de compreensão durante a leitura, Dascal (s.d., p.1) observa que é preciso encarar esse processo em termos de gradualidade.

“Pode-se compreender uma enunciação ou um texto mais ou menos superficialmente, com maior ou menor profundidade, mas jamais se pode dizer que alcançou uma compreensão global e completa do texto. Isso é verdade sobretudo no caso dos textos literários, mas também o é nos usos mais comuns e correntes da linguagem”.

Inferências são vistas como processos cognitivos por Koch (1993). Segundo a autora, partindo de uma informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, o ouvinte ou leitor constrói novas representações semânticas por meio das inferências.

A autora observa que o estudo das inferências é o estudo das representações mentais e as suas relações. Tais representações podem ser vistas como um conjunto de traços consistentes de diversos níveis, que incluem unidades conceituais, unidades proposicionais, modelo mental e um nível superestrutural.

Koch (1993) destaca também a questão do mal entendido. Segundo ela, o mal entendido está, em grande parte, ligado ao estabelecimento de inferências *não desejadas*. Isso porque muitos dos problemas de compreensão advêm do não reconhecimento das inferências desejadas ou, ao contrário, do reconhecimento de inferências não intentadas pelo interlocutor. Cabe ressaltar mais uma vez a importância do contexto para a construção do sentido inferencial.

Em outro trabalho, Koch (1996) trata das estratégias pragmáticas de processamento textual (todas aquelas em que é necessário o recurso ao contexto). Tais estratégias consistem em hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e o significado de um fragmento de texto ou de um texto inteiro.

Trata-se de operações mentais, que possibilitam a permanente formação, atualização e modificação de nossos modelos cognitivos (*frames, scripts*, modelos de situação), bem como de nosso conhecimento enciclopédico, atitudes, ideologias. São operações táticas, “on-line”, tentativas mas extremamente rápidas, finalisticamente orientadas, dependentes do contexto, que atuam paralelamente e que utilizam simultaneamente diferentes tipos de informação. (KOCH, 1996, p. 37).

Como já observado, as estratégias não dependem apenas das características textuais, mas também das características do interlocutor, como seus objetivos, convicções e conhecimento de

mundo. Pode-se dizer, assim, que as estratégias cognitivas consistem na execução de um “cálculo mental” por parte dos interlocutores.

Ainda na tentativa de melhor entender o processo inferencial encontramos, na linha textual interativa, o estudo de Marcuschi (2001), que define a inferência como a *falta de referência*. Melhor dizendo, se uma palavra, ou expressão, em um enunciado não tem uma referência ou significação apriorica, temos que fazer uma inferência.

O exemplo dado por Marcuschi (2001, p. 5) esclarece bem essa explicação:



O humor se dá justamente porque o leitor infere as duas referências para “símbolo sexual”: a do Mestre e a do Gênio (menos comum para nós, porém coerente para o Gênio, que não tinha uma significação anterior, dada por experiência, para “símbolo sexual”). Não se trata de inferir referentes com base em conhecimentos de mundo nem com base na situacionalidade em si, mas sim numa relação interativamente construída, como observa Marcuschi (2001, p. 1):

A questão não é um problema simplesmente semântico nem pragmático de interpretação textual ou contextual. Ela tem a ver com nossas habilidades no *uso público da língua* em relação a nossas experiências e com um investimento muito grande em raciocínios inferenciais raramente explicitados e quase sempre presentes.

Marcuschi (2001, p. 23) define dessa maneira o ato de inferir: “Inferir é realizar um raciocínio em que com base em alguns conhecimentos (pessoais, textuais, contextuais, enciclopédicos etc.) se chega a outros conhecimentos (não necessariamente novos)”.

Assim sendo, o leitor nunca se baseia apenas no texto, mas, de acordo com o contexto, sempre aciona modelos cognitivos, verdadeiros “pacotes” de conhecimentos armazenados na memória. Esses modelos estão freqüentemente sendo modificados e transformados, aumentados, mudados, atualizados; são altamente dinâmicos. O que se tem armazenado ajuda a processar o que entra de novo e o que entra de novo ajuda a atualizar o que já está no modelo.

Como se vê, coerência e inferência são processos intimamente relacionados, ambos igualmente determinados pelo conhecimento pragmático dos interlocutores. A inferência pode ser considerada como o cálculo mental básico imprescindível para se conferir coerência a um enunciado com base em conhecimentos diversos (textuais, contextuais, enciclopédicos, etc.).

### **1.5. Balanço final: posicionamento**

Nesse capítulo procuramos evidenciar que diferentes teorias podem apresentar pontos harmônicos na análise de determinados fenômenos e, mais ainda, que um diálogo pode trazer benefícios, que poderão completar um quadro teórico e ampliar horizontes nos tratamentos dos fenômenos da linguagem.

Uma comparação, mesmo que superficial, entre pesquisas aqui apresentadas conduz a pelo menos um princípio básico comum a todas elas: a língua é concebida como um instrumento de interação social entre seus usuários. Além disso, observamos que o objeto comum dessas pesquisas é a análise da língua em uso. Ressaltemos, ainda, que todas elas apontam para uma concepção comum dos interlocutores em uma interação verbal como seres agentes, que atuam igualmente na construção dos sentidos.

Assim sendo, fica evidente que cada leitor é sempre um co-autor, porque *cada um lê com os olhos que tem*. Em outras palavras, cada um compreende e interpreta a partir do mundo que o cerca.

É a partir dessas considerações que se discutirá a produção de sentido em uma situação de interação verbal específica: a avaliação do SARESP.

## CAPÍTULO II

### UMA SITUAÇÃO ESPECÍFICA DE LEITURA: A AVALIAÇÃO DO SARESP

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE/SP implantou, em 1996, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar – SARESP. Oficialmente, o objetivo dessa avaliação é fornecer às escolas, às diretorias de ensino, às coordenadorias e à própria Secretaria de Educação um instrumento de gestão. Assim, a avaliação conduzida anualmente visa a oferecer dados sobre o rendimento escolar tanto à escola quanto aos níveis administrativos intermediários do sistema escolar e à própria Secretaria da Educação. Trata-se, em primeira instância, de um instrumento para as escolas refletirem sobre sua prática pedagógica, indicando, sobretudo, o que os alunos sabem e quais as dificuldades que enfrentam no processo de aprendizagem. Além disso, de acordo com a SSE/SP, os resultados do SARESP servem como meios para a própria Secretaria da Educação verificar se a sua política educacional está caminhando bem e, se não está, pensar em quais reparos podem ser feitos. O SARESP surgiu basicamente para atender essa necessidade de um instrumento auxiliar à gestão da escola pública.

A avaliação, de caráter censitário, era realizada em uma das séries do primeiro ciclo (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>) e em uma séries do segundo ciclo (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>). A avaliação envolvia as disciplinas de Língua Portuguesa (com Redação) e Matemática, para as séries iniciais, incluindo-se provas de Ciências,



História e Geografia para os alunos das séries mais avançadas do Ensino Fundamental.<sup>1</sup> As provas dos alunos matriculados nas séries-alvo (que se alteravam de ano a ano) baseavam-se em conteúdos estabelecidos pelo planejamento escolar do ano anterior.

Em geral, esses planejamentos parafraseiam indireta (por meio da proposta curricular apresentada por livros didáticos) ou diretamente a Proposta Curricular para o Ensino de Português (material elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e distribuído às escolas pela SEE/SP) e, desse modo, privilegiam – ao menos nesse documento escolar - *atividades de linguagem* (leitura e interpretação de textos literários e não literários e produção textual, em especial), *atividades de reflexão e operação sobre a linguagem* (percepção dos diferentes elementos que estruturam os textos, procedimentos de coesão e coerência, observação da variação lingüística, entre outras atividades) e *atividades relativas ao estudo da gramática tradicional*. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo é referência bibliográfica para os documentos que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Tanto a Proposta Curricular de Língua Portuguesa da CENP/SP quanto os PCNs remetem à concepção de que o **ponto de partida do processo ensino-aprendizagem é sempre o que o aluno já sabe, o que ele domina como conhecimento**. Também a concepção de leitura é unânime em tais documentos ao apontar para um ser agente. Nesse sentido, o aluno é o construtor de sentidos de um texto. Os documentos oficiais elaborados desde 1978 pela Rede Pública de Ensino,<sup>2</sup> como subsídios ao sistema escolar e norteadores do aprimoramento do trabalho docente, observam que assim como o texto falado, o texto escrito constitui-se pela interação dos interlocutores.

---

<sup>1</sup> Com exceção do ano de 1999, em que não houve aplicação do SARESP.

<sup>2</sup> *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau*. São Paulo: SE/CENP/UNICAMP, 1978.v.1-8.

No ano de 2001, o SARESP, realizado pela VUNESP<sup>3</sup>, constou de 30 questões sobre Língua Portuguesa (leitura e compreensão) e uma redação. Segundo a própria SEE/SP, a opção por essa disciplina explica-se pelo fato de a competência leitora ser imprescindível para o aprendizado de qualquer disciplina. Além disso, neste ano, os resultados serviram como único critério de aprovação/reprovação dos alunos das séries finais dos ciclos (4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries), com nota de corte 15.

A primeira prova deu-se no mês de novembro de 2001. A reprovação nessa fase levou o aluno a, obrigatoriamente, frequentar a Recuperação de Férias durante o mês de janeiro. As escolas receberam os resultados do desempenho dos alunos para que pudessem *reforçar* o que não fora assimilado pelo aluno na primeira fase. A SEE/SP fez, portanto, considerações sobre a primeira avaliação com vistas à promoção desses alunos após o período de 30 dias do *reforço de recuperação*. O objetivo era orientar os professores para desenvolver ações que pudessem resolver ou minimizar a falta de determinada habilidade que o aluno não dominara na primeira avaliação. No dia 24 de janeiro, nos mesmos moldes, ocorreu a segunda fase do SARESP novamente sob a responsabilidade da VUNESP.

Os resultados anunciados em fevereiro de 2002 indicaram a aprovação de pouco mais da metade dos alunos (66,76%), e mais uma vez houve, mesmo após a recuperação de férias, a reprovação de alunos que a escola avaliara – por meio dos critérios tradicionais observados nos boletins escolares (notas, conceitos dados pelos professores de cada uma das disciplinas) – como alunos de médio e alto desempenho escolar, e a aprovação de alunos com desempenho escolar abaixo do esperado. Requer atenção nesse processo o fato de alunos com satisfatório desempenho para a escola terem sido reprovados na primeira e segunda fases dessa avaliação. Assim sendo, esses alunos estavam, de acordo com o critério de avaliação e rendimento da Instituição Escolar,

---

<sup>3</sup> Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

aptos a frequentar a série seguinte. Porém, ao errar mais de 50% das questões propostas pela avaliação do SARESP, estavam impedidos de se matricular no Ensino Médio. Esse desencontro no resultado das avaliações gerou inúmeras ações movidas contra a SEE/SP.

Segundo entidades representativas do magistério paulista, como o CPP (Centro do Professorado Paulista) e a APEOESP (Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), o motivo para a adoção desse mecanismo de avaliação com poder de reprovação esconde-se sobre a rejeição da sociedade à Progressão Continuada (denominada por muitos de *aprovação automática*) que o governo implementara em 1998. De maneira geral, os artigos publicados por essas agremiações mencionam direta ou indiretamente que objetivo do ensino deixa de ser *aprender* e passa a ser *possuir um certificado de aprovação*. A posição dessas entidades fica bastante clara na seguinte passagem do jornal da APEOESP (março/abril de 2002):

A escola, que deveria ser espaço de difusão, ampliação e produção de conhecimento, tornou-se, (...) espaço de mera passagem, onde os alunos têm de ser aprovados a qualquer custo. E a única solução que o governo apresenta para este quadro é outro desrespeito à comunidade – a utilização do Saresp para fins de aprovação e reprovação. (grifo nosso) (Anexo 1)

Os pais mais atentos à deteriorização do ensino na escola pública, aliados a entidades de classe dos professores e à própria mídia, passam a pressionar o governo estadual para que reveja a política educacional, mais precisamente que prove que a Progressão Continuada não compromete o aprendizado discente no ensino público. Desse modo, os resultados do SARESP acabam por conflitar diferentes interesses da comunidade: aqueles que aceitam e aqueles que rejeitam a Avaliação. Estes apenas não querem seus filhos reprovados, aqueles mostram

consciência da deteriorização do ensino na escola pública. Apesar de reações aparentemente controversas, elas parecem evidenciar o fracasso da escola, atribuído por essas famílias ao sistema de Progressão Continuada implantado nos últimos anos. (Anexo 2)

Apesar de concordarmos com a baixa qualidade do ensino da escola pública, não acreditamos que a Progressão Continuada seja responsável pelo baixo rendimento escolar em leitura e interpretação textual, pois a leitura é resultado de uma série de fatores internos, mas também externos ao funcionamento da escola. Os fatores internos dizem respeito à organização e funcionamento das escolas, às dimensões pedagógicas de trabalho. Já os externos são aqueles que dizem respeito às características socioeconômicas e culturais de alunos.

Nosso objetivo não é julgar a eficiência ou não do sistema de Progressão Continuada, mas averiguar se de fato a escola está cumprindo o seu papel de espaço de difusão e/ou ampliação de conhecimentos. Mais precisamente, o nosso intuito é verificar como a escola vem desenvolvendo a competência leitora de seus alunos, considerando que essa competência abre possibilidades de adquirir conhecimentos, desenvolver raciocínios, participar ativamente da vida social, alargar a visão de mundo, do outro e de si mesmo. Por isso, buscamos compreender e analisar as estratégias de compreensão a que os alunos recorrerem para responder a uma avaliação de múltipla escolha.

O governo, apoiado na própria LDB, nos seus artigos 3º e 9º, e nas Normas Regimentais Básicas, em seu artigo 38º, propõe uma avaliação para mostrar que os padrões de qualidade do ensino não estão sendo atingidos pela Progressão Continuada. Essa proposta contradiz a justificativa da própria SEE/SP para a adoção do critério de avaliação externa. Mas, respaldados pela legislação, dão continuidade às avaliações do SARESP.

As avaliações do SARESP continuam a ser conduzidas anualmente seguindo relativamente os mesmos moldes da avaliação de 2001: questões de múltipla escolha<sup>4</sup> sobre Língua Portuguesa e uma redação. Em 2002, o SARESP aferiu o rendimento escolar de uma amostra representativa dos alunos nos ciclos finais do Ensino Fundamental (4<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries) e de uma amostra representativa por Diretorias de Ensino (DE), de alunos assistidos pelos projetos Recuperação de Ciclos I e II e Classes de Aceleração. Somente em 2001 e 2002 não foram aplicados, além das provas de rendimento, outros instrumentos de avaliação, tais como questionários destinados a alunos e a outros agentes escolares. Em 2003, a avaliação deixou de ser censitária. Alunos do Ensino Fundamental (3<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série) e do Ensino Médio (1<sup>a</sup>. a 3<sup>a</sup>. série) realizaram o exame ao final do mês de novembro. A Fundação Carlos Chagas elaborou a avaliação com 30 questões sobre Leitura e Escrita e redação (narração) para o Ensino Fundamental e 45 questões sobre Leitura e Escrita e uma redação (dissertação) para o Ensino Médio. Em 2004, a Cesgranrio elaborou a prova com 30 questões de Leitura e Escrita (tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio) e uma redação (narração para o Ensino Fundamental e dissertação para o Ensino Médio). As questões foram corrigidas pelas próprias instituições, mas as redações – ao contrário dos anos em que a Fundação Vunesp formulou a avaliação – passaram a ser corrigidas pelos professores de Língua Portuguesa da própria unidade escolar. As notas das redações são enviadas às instituições que promoveram a prova. Depois de unidos, os resultados são enviados às escolas no ano subsequente. De posse dos dados, as unidades escolares devem refletir sobre sua prática pedagógica com o objetivo de sanar as dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem.

---

<sup>4</sup> Apenas o SARESP 2001 consta de uma prova de múltipla escolha, com cinco alternativas de respostas (A a E). Nos demais anos (1996, 1997, 1998, 2000, 2002, 2003 e 2004), a prova de múltipla escolha apresenta quatro alternativas de respostas (A a D).

Como se sabe, é alta a correlação entre o desempenho em Língua Portuguesa e o desempenho nos demais componentes. Se a competência leitora permite o desenvolvimento de estratégias para obter o sentido de todo e qualquer texto, ela garantiria o acesso ao conhecimento em toda e qualquer área. Desse modo, os resultados apontados pelo SARESP levaram a um questionamento sobre quais seriam as habilidades necessárias para um bom desempenho em uma avaliação de múltipla escolha, ou seja, qual é a habilidade/capacidade do aluno que está, de fato, sendo avaliada pelo SARESP?

O ponto de partida para buscarmos entender tal fato é a leitura atenta da Tabela de Especificação de Habilidades enviada às escolas pela própria Secretaria de Educação. Nessa tabela encontram-se especificadas as habilidades<sup>5</sup> exigidas e, portanto, esperadas para responder cada uma das questões da prova. No caso das provas de 8<sup>a</sup>. série, constatamos que cerca de 30% das questões elaboradas exigem a habilidade de reconhecer informação não explicitada no texto para a compreensão. Assim, partindo do fato de que um significativo número de questões apresentadas prevê tal habilidade, temos como hipótese que os alunos que, de maneira geral, saíram-se bem na prova – independentemente da sua condição escolar – tenham um domínio maior dos processos que interferem na leitura para a percepção de sentidos não explícitos no texto.

Admitindo que, nos termos da proposta feita por Dik (1997), a expressão lingüística é apenas a mediadora da intenção comunicativa entre os interlocutores e não a transportadora de sentidos, buscaremos identificar as estratégias produtoras de sentido ativadas pelos alunos na realização da prova do SARESP.

---

<sup>5</sup> Habilidades são entendidas como o saber-fazer em relação a determinada situação. Elas explicitam o que se espera do aluno no momento exato em que está resolvendo cada um dos itens da prova.

## **CAPÍTULO III METODOLOGIA**

### **3.1. CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS***

Para a realização desse trabalho, foram selecionadas as provas empregadas pelo SARESP/2001 para a avaliação de alunos da 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental. Essas provas são de três tipos: um primeiro tipo para alunos do período da manhã (Prova A), um segundo tipo para alunos do período da tarde (Prova B) e um terceiro tipo para alunos do período da noite (Prova C). Além dessas provas, constituem material a ser analisado as Tabelas de Especificação das Habilidades exigidas em cada uma das três provas, os resultados oficiais do desempenho de cada uma das

turmas de 8<sup>a</sup>. série avaliadas (manhã, tarde e noite) e os resultados do desempenho de um grupo controle. As turmas avaliadas pelo SARESP pertencem a uma escola estadual da Região de São José do Rio Preto e os alunos do grupo controle pertencem à mesma escola. Cada um desses conjuntos de documentos e dados será brevemente apresentado a seguir, e são reproduzidos, em anexo, ao final dessa dissertação.

### **3.1.1. A prova do SARESP/2001**

As provas do SARESP/2001 destinadas a alunos da série final do Ciclo II (8<sup>a</sup>. série) dos períodos da manhã (Prova A)<sup>1</sup>, tarde (Prova B)<sup>2</sup> e noite (Prova C)<sup>3</sup> apresentam uma capa em que consta o tipo de prova (Língua Portuguesa), o ciclo a que se destina (Ciclo II – Ensino Fundamental) e o período a que pertence (manhã, tarde ou noite). Na capa também há o espaço para que o aluno complete com o seu nome, a identificação da escola e a turma a que pertence. Abaixo das identificações solicitadas ao aluno, há o nome SARESP-2001 e, a seguir, o logotipo de cada uma das instituições responsáveis pela prova: Fundação Vunesp, Secretaria do Estado da Educação e Governo do Estado de São Paulo. Por último, vêm, em um quadro, as instruções sobre a prova:

Este caderno contém um total de 30 questões. Com letra legível, preencha, os espaços reservados para o seu nome, sua escola e sua classe. Em cada questão escolha uma única resposta e marque-a no CADERNO DE QUESTÕES. Depois, preencha a FOLHA DE RESPOSTAS. Use lápis preto.

A FOLHA DE RESPOSTAS não poderá ser devolvida em branco, nem deverá ser rabiscada,

---

<sup>1</sup> Prova do SARESP 2001 (Final do Ciclo II) – Prova A – noite (Anexo 3)

<sup>2</sup> Prova do SARESP 2001 (Final do Ciclo II) – Prova B – tarde (Anexo 4)

<sup>3</sup> Prova do SARESP 2001 (Final do Ciclo II) – Prova C – noite (Anexo 5)



amassada ou rasurada. Em caso de dúvida ou engano, solicite ajuda do professor. A duração da prova é de três horas. AGUARDE A ORDEM PARA ABRIR ESTE CADERNO DE QUESTÕES.

A avaliação, apenas de Língua Portuguesa, à qual se submeteram alunos da 8ª série dos períodos da manhã, tarde e noite, consta de uma prova de múltipla escolha, com cinco alternativas de respostas (A a E). Cada prova contém 30 questões (língua portuguesa) elaboradas a partir de sete tipos textuais (narrativo, informativo, poema, notícia, propaganda, instrucional, história em quadrinho), e uma redação. A distribuição do número de questões por tipo de texto e por período pode ser visualizada na tabela abaixo:

Número de questões	<i>TIPO DE TEXTO</i>							TOTAL
	Narrativo	Informativo	Poema	Notícia	Propaganda	Instrucional	HQ	
05	03	04	09	01	05	03	MANHÃ 30	
06	06	02	05	03	05	03	TARDE 30	
05	05	04	04	04	05	03	NOITE 30	

Tabela 1 – Número de questões por tipo de texto de acordo com o período.

A prova de redação traz espaço para o rascunho (27 linhas) e espaço para a redação (27 linhas) e apresenta instrução específica com quatro itens:

1. Faça um rascunho de 15 a 20 linhas.
2. Passe o rascunho a limpo com letra regular e legível.

3. Como você sabe, uma narrativa é contada por um narrador em 1<sup>a</sup>. pessoa (eu), personagem principal ou não, ou em 3<sup>a</sup>. pessoa (não é personagem). Você poderá também criar diálogos, que tornem o seu texto mais rico.
4. Continue a frase que inicia a narrativa.

Após essas instruções destaca-se, em um quadro, o *Tema: Fui àquela festa. Conheci alguém que...* A proposta de redação foi a mesma para os três períodos.

### 3.1.2. A Tabela de Especificação das Habilidades<sup>4</sup>

Após a aplicação da prova, a SEE enviou às escolas uma Tabela de Especificação onde se pôde constatar as dezoito habilidades previstas para responder cada uma das questões. Esse documento oferece uma descrição geral da estrutura das provas (Prova A, Prova B e Prova C) por habilidades que estavam sendo avaliadas em função dos gêneros textuais. A tabela explicita, portanto, qual habilidade se espera que o aluno acione em cada questão, além da quantidade de questões por habilidade. As habilidades especificadas pela SEE são:

1. Localizar informações explícitas em um texto.
2. Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
3. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
4. Inferir uma informação implícita em um texto.
5. Desenvolver interpretação, integrando o texto e o material gráfico.
6. Identificar o tema de um texto.
7. Identificar a tese de um texto.
8. Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
9. Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.
10. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
11. Estabelecer a relação causa/consequência entre as partes e elementos de um texto.
12. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
13. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
14. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
15. Perceber efeitos de ironia ou humor em textos variados.

<sup>4</sup> Tabela de Especificação de Habilidades da Prova de Língua Portuguesa – Ciclo II – Prova A (Anexo 6).  
Tabela de Especificação de Habilidades da Prova de Língua Portuguesa – Ciclo II – Prova B (Anexo 7).  
Tabela de Especificação de Habilidades da Prova de Língua Portuguesa – Ciclo II – Prova C (Anexo 8).

16. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.
17. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
18. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos ou morfossintáticos.

Todas essas habilidades apresentam uma base semântica, e podem ser divididas em três blocos: habilidade de localizar ou inferir informações (habilidades 1, 3, 4); habilidade de reconhecer a estruturação de textos argumentativos e narrativos, com ou sem integração de textos não-verbais (habilidade 2 e habilidades de 5 a 14); e habilidade de perceber efeito de sentido decorrente de recursos lingüísticos variados (habilidades de 15 a 18).

Apesar de a habilidade de número 15 (perceber efeitos de ironia ou humor em textos variados) também prever a tarefa de produção inferencial por parte do aluno para chegar à ironia ou ao humor, na análise aqui empreendida, serão consideradas apenas as questões que foram consideradas pelo elaborador da prova como questões explicitamente relacionadas à localização de informações explícitas (habilidade 1) e à inferência de informações implícitas (habilidades 3 e 4).

A Tabela de Especificação de Habilidade, além de apresentar o número de questões por tipo de texto, apresenta o número de questões por habilidade para a realização da prova de Língua Portuguesa. As questões estão assim distribuídas:

HABILIDADES																			
PERÍODO	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	TOTAL
Manhã	05	02	01	03	02	02	01	00	00	01	01	03	01	02	02	02	01	01	30
Tarde	01	01	02	02	01	01	02	02	02	02	00	02	02	03	01	03	01	02	30
Noite	02	00	03	05	01	00	01	01	01	01	03	01	01	02	02	02	02	02	30

Tabela 2. Número de questões por habilidade.

Percebe-se claramente uma disparidade entre o número de questões e o tipo de habilidade requerida para responder a questão.

Enquanto no período da manhã, à habilidade 1 (localizar informação explícita) foram dedicadas cinco questões (16% da prova), no período da tarde e da noite, a essa mesma habilidade, foram dedicadas apenas uma e duas questões respectivamente (3% e 6%). No outro extremo, questões referentes às habilidades 03 e 04 (inferir informação implícita) representam 26% (08 questões) da prova do noturno, percentual que cai pela metade nas provas do diurno e do vespertino (04 questões, 13%). O número de questões distribuído entre outras habilidades também apresenta irregularidades – como podemos visualizar na tabela 2 –, o que denota que a distribuição das questões por habilidade em cada período não foi preocupação por parte dos elaboradores.

### 3.1.3. Os resultados oficiais

As escolas receberam um Quadro Diagnóstico de Habilidades de Língua Portuguesa de cada turma, com a especificação do desempenho de cada aluno em cada questão e o total de acertos por aluno. Nas tabelas reproduzidas em anexo<sup>5</sup>, foram omitidos os nomes dos alunos, bem como o da escola analisada. As tabelas assinalam com a letra “C” o acerto do aluno e com a letra “E” o erro. O total de acertos está somado em uma coluna à direita do Quadro Diagnóstico.

---

<sup>5</sup> Quadro Diagnóstico de Habilidade de Língua Portuguesa dos alunos da 8<sup>a</sup>. série do período da manhã (Anexo 09)  
Quadro Diagnóstico de Habilidade de Língua Portuguesa dos alunos da 8<sup>a</sup>. série do período da tarde (Anexo 10)  
Quadro Diagnóstico de Habilidade de Língua Portuguesa dos alunos da 8<sup>a</sup>. série do período da noite (Anexo 11)

A turma de 8<sup>a</sup>. série do período da manhã era composta por 35 alunos, a turma da tarde, de 27 alunos e, à noite, 23 alunos.

O somatório dos desempenhos individuais permitiu configurar o desempenho do grupo em cada uma das habilidades exigidas na resolução da prova. A análise desse desempenho será feita no próximo capítulo.

#### **3.1.4. O grupo controle**

No ano de 2002, as mesmas avaliações de 2001, destinadas a alunos de 8<sup>a</sup>. série, foram realizadas por alunos de uma 8<sup>a</sup>. série do período da manhã – da mesma escola do grupo oficial –, a que denominamos grupo controle.

A primeira prova aplicada foi a do período da manhã (Prova A). Após a resolução simulada da prova por 29 alunos, foram feitas perguntas direcionadas aos alunos, buscando-se descobrir quais as estratégias utilizadas na resolução de cada questão. Essas tentativas de saber o porquê do acerto ou do erro foram feitas individual e coletivamente, com discussão sobre cada uma das cinco alternativas.

Como a prova do período da tarde (Prova B) apresentava quatorze de suas questões reproduzidas na prova do período da noite (questões 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30) e ainda trabalhava com o mesmo poema (“Perturbação”, de Carlos Drummond de Andrade) já explorado na prova da manhã (Prova A), optamos por fazer o segundo simulado (com o mesmo grupo controle, incluindo-se três novos alunos e totalizando 32 alunos) com a Prova C. Novamente, após o simulado foram feitas perguntas aos alunos para que justificassem o

acerto, mas, principalmente, que explicassem como chegaram à alternativa que lhes parecia ser a correta – apesar de dada como errada pelo gabarito oficial da prova<sup>6</sup>.

Os resultados do grupo controle não puderam ser comparados com os do grupo oficial, já que o Quadro de Diagnóstico de Habilidade de Língua Portuguesa não aponta a alternativa que o aluno assinalou, apenas indica se o aluno acertou (C) ou errou (E) a questão. Assim sendo, não foi possível estabelecer um parâmetro de análise de quais alternativas apresentavam maior incidência de erro em cada questão – como feito com os alunos do grupo controle<sup>7</sup>.

O papel do grupo controle neste trabalho foi o de nos guiar nos raciocínios (im)possíveis para responder a cada uma das questões. A resolução da prova simulada permitiu uma interação com os alunos, da mesma série e faixa etária, impossível de ser conseguida com o grupo oficial.

### 3.2. PARÂMETROS PARA ANÁLISE

Em nossa reflexão inicial, feita com base no modelo de interação verbal de Dik (1997a), destacamos o aspecto construtivo do processo dialógico. O modelo de interação verbal de Dik harmoniza-se perfeitamente com a moderna concepção de leitura que não se reduz a uma mera decodificação do texto por parte do leitor, mas consiste numa **interação ativa** – em que se constrói e se reconstrói o sentido do texto – entre o autor e seu leitor. Nessa concepção de leitura, é preciso completar a “leitura do sentido literal” com um complexo processo de inferências, que associam o texto a muitos outros fatores de significação.

Na teoria da Gramática Funcional os sujeitos são considerados construtores sociais e o texto é o lugar no qual esses sujeitos interagem de forma ativa e dialógica. Dessa forma, o texto cria enormes espaços de implícitos que só podem ser detectados por meio do contexto

---

<sup>6</sup> Gabarito oficial das provas dos três períodos (Anexo 12).

<sup>7</sup> Resultado das provas simuladas do grupo controle (Anexo 13)

sociocognitivo de cada um dos participantes da interação. O sentido do texto é construído, então, na interação texto-sujeito e não constitui uma realidade preexistente a esta interação. Por essa razão, o texto é concebido como uma atividade verbal, intencional e interacional.

Como afirma o próprio Dik (1997b), esse é um modelo geral de comunicação verbal, por isso é tão importante para a produção e a interpretação não só da oração, mas também do discurso, pois qualquer discurso é produzido com base na informação pragmática completa do Autor<sup>8</sup> projetado para a do Leitor, e nenhum discurso é interpretado baseando-se unicamente em seu conteúdo.

Com base nesse aparato teórico, selecionamos 19 questões presentes nas provas da manhã (Prova A) e da noite (Prova C) que previam a inferência de um sentido implícito ou a localização de informações explicitadas em um texto. A opção pela análise dessas questões foi motivada pelo desejo de avaliar o desempenho do aluno em questões que não envolvessem diretamente o domínio de metalinguagem, apenas uma leitura atenta do texto. O “reconhecimento de informação explícita no texto” e o “reconhecimento de informação implícita no texto” não exigem, primordialmente, conhecimento metalingüístico.

O número das questões por habilidade, de acordo com cada período, pode ser visualizada na tabela a seguir:

---

<sup>8</sup> Os termos utilizados por Dik para se referir aos interlocutores em uma interação verbal são Falante (*Speaker*) e Destinatário (*Addressee*). Tendo em vista o tipo específico de interação que será aqui analisado, consideraremos os termos Autor e Leitor como equivalentes dos termos Falante e Ouvinte ou Produtor e Destinatário

PERÍODO	QUESTÕES POR HABILIDADE			TOTAL
	HABILIDADE 1 (Localizar informação explícita)	HABILIDADE 3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão)	HABILIDADE 4 (Inferir informação implícita)	
Manhã	16 18 23 24 26	04	15 19 29	09
Noite	07 26	09 12 28	03 08 10 24 27	10
Total	07	04	08	19

Tabela 3. Questões por habilidade e por período.

As habilidades 3 e 4 serão analisadas em conjunto, uma vez que ambas prevêem a inferência de sentido implícito. A necessidade de recorrer à ação mental de “inferir” para responder a uma determinada questão está explicitada na Tabela de Especificação da Prova na definição dessas duas habilidades. A única diferença fica por conta do que inferir: a primeira prevê a habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão; a segunda, a de inferir informação implícita em um texto. Além do mais, vinculando essas habilidades podemos mais facilmente contrapor as habilidades de localizar informações explícitas (habilidade 1) e de inferir informações implícitas (habilidades 3 e 4) em um texto.

A análise das questões será feita em duas etapas. Inicialmente serão identificadas as estratégias necessárias para a resolução de cada uma das questões cujas habilidades sejam a de localizar informações explícitas e de inferir informações implícitas. Em seguida, a partir da análise da justificativa dos alunos do grupo controle, serão identificadas as estratégias a que de fato os alunos recorreram para responder as questões, analisando-se, especialmente, as justificativas apresentadas por esses alunos quando a alternativa escolhida não foi a correta.



Os critérios utilizados na análise de cada questão serão os seguintes:

1. Tipo de informação solicitada na questão:

- Explícita.
- Implícita.

2. Tipo de conhecimento pressuposto para a resolução da questão:

- Conhecimento prévio lingüístico (lexical, gramatical, pragmático) e/ou não-lingüístico (referencial, episódico, geral).
- Conhecimento imediato (situacional, textual).

3. Identificação de pistas que levem à resposta correta:

- No conjunto das alternativas.
- No material lingüístico a ser analisado.
- No material visual de apoio.
- Na formulação da questão.

4. Conhecimento ativado pelo aluno que respondeu incorretamente a questão:

- Conhecimento prévio lingüístico (lexical, gramatical, pragmático) e/ou não-lingüístico (referencial, episódico, geral).
- Conhecimento imediato (situacional, textual).

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo trata da análise e discussão dos dados e dos resultados obtidos a partir dessa análise. Após uma análise quantitativa da porcentagem de acertos de questões nas duas habilidades elegidas (habilidade de localizar informações explícitas e habilidade de inferir informações implícitas), passamos a um levantamento, por período, da porcentagem de acerto (4.1).

Antes da análise das questões são feitas algumas considerações sobre a elaboração das questões da avaliação do SARESP (4.2). A seguir, apresentamos a análise das dezenove questões selecionadas (4.3.). Primeiramente, analisamos as sete questões que prevêm localização de informação explícita (4.3.1) e, depois, analisamos as doze questões que prevêm inferência de informação implícita (4.3.2).

Ao final deste capítulo, fazemos uma análise da atuação dos alunos (4.4). Apresentamos, ainda, uma síntese das estratégias utilizadas pelos alunos do grupo controle para responder as questões (4.4.1), uma apuração da interferência dos diferentes tipos de conhecimento na atuação dos alunos (4.4.2). Tecemos também observações sobre as justificativas dos alunos do grupo controle (4.4.3) e sobre a facilidade apresentada por algumas questões (4.4.4). A seguir, avaliamos a forma de análise dos resultados do SARESP pela SEE (4.4.5). Por fim, fazemos algumas observações sobre *concepção de leitura* (4.4.6).

#### 4.1. Análise quantitativa dos dados

Se somarmos a porcentagem de acertos dos três períodos (35 alunos da manhã, 27 alunos da tarde e 23 alunos da noite) em cada uma das habilidades aqui analisadas, verificamos que essa primeira análise quantitativa dos dados já evidencia a maior dificuldade dos alunos em inferir implícitos, como se pode observar na tabela a seguir:

Habilidades	Localizar informações explícitas	Inferir informações implícitas
Porcentagem de acerto	72%	45%

Tabela 4. Média geral de acerto por habilidade.

Pode-se constatar também que os resultados decrescem de acordo com o período, tendo o da manhã obtido um resultado significativamente superior ao do noturno, como mostrado abaixo:

Habilidades	Localizar informações explícitas	Inferir informações implícitas
Manhã	81%	66%
Tarde	70%	38%
Noite	65%	32%

Tabela 5. Média de acerto dos períodos por habilidade.

O levantamento, por período, da porcentagem de acerto em cada uma das questões varia bastante de uma questão para outra.

De maneira geral, o período da manhã supera a média geral de acerto (tabela 6). O que

chama a atenção, porém, é o fato de as questões 19 e 29, que prevêm habilidade de inferir informação, apresentarem um índice de acerto superior às questões 16, 18 e 24 que apenas solicitam a localização de informação explicitada no texto.

Habilidades	Localizar informações explícitas					Inferir informações implícitas			
<i>Número das questões</i>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>26</b>	<b>04</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>29</b>
Porcentagem de acerto	74%	65%	92%	77%	95%	51%	40%	86%	86%
Número de alunos	26	23	32	27	33	18	14	30	30

Tabela 6. Média de acerto dos 35 alunos por questão da prova da manhã.

No período da tarde (tabela 7), os índices estão abaixo (70% e 38%, respectivamente) da média geral de acerto por habilidade.

Habilidades	Localizar informações explícitas		Inferir informações implícitas			
<b>Número das questões</b>	<b>26</b>		<b>12</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>28</b>
Porcentagem de acerto	70%		67%	04%	26%	55%
Número de alunos	19		18	01	07	15

Tabela 7. Média de acerto dos 27 alunos por questão da prova da tarde.

No período noturno (tabela 8), os índices de acertos (65% e 32%, respectivamente) também estão abaixo da média geral. Podemos destacar a baixa porcentagem de acerto da questão 26, se comparada à média de acerto das demais questões que prevêm localização de informação explícita. Embora a resposta encontre-se explicitada no texto, menos da metade dos alunos conseguiu localizá-la.

Habilidades	Localizar informações explícitas		Inferir informações implícitas								
	07	26	03	08	09	10	12	24	27	28	
Número das questões	07	26	03	08	09	10	12	24	27	28	
Porcentagem de acerto	82%	48%	56%	43%	43%	39%	30%	17%	22%	39%	
Número de alunos	10	11	13	10	10	09	07	04	09	39	

Tabela 8. Média de acerto dos 23 alunos por questão da prova da noite.

Em contraposição, a questão 03, apesar de solicitar uma informação implícita, apresenta um número de acerto superior ao da questão 26, que prevê a localização de uma informação explícita.

Como se vê, a porcentagem de acerto de algumas questões parece contrariar a expectativa de que os alunos possuam maior dificuldade para inferir informações implícitas do que para localizar informações explícitas.

Vale ressaltar, mais uma vez, que a distribuição das questões por habilidade em cada período não foi preocupação por parte dos elaboradores. Essa falta de controle leva a resultados distorcidos. Aparentemente os alunos do período noturno demonstram um desempenho bastante inferior ao desempenho dos alunos do período matutino. Tal diferença, porém, pode ser atribuída à própria maneira como as questões foram distribuídas entre os períodos. A quantidade de questões que prevêem habilidade de inferir informações na prova da noite – habilidade que apresenta uma maior dificuldade para os alunos – é o dobro (oito questões, o equivalente a 26% da prova) das questões que exigem a mesma habilidade nos demais períodos (04 questões, o equivalente a 13% da prova). Assim sendo, e considerando apenas essa disparidade entre o número de questões e o tipo de habilidade requerida para respondê-la, podemos afirmar que a prova do período noturno apresentou um grau de dificuldade superior ao das demais provas.

Como já mencionado, as questões da prova período da tarde (Prova B) não serão analisadas, porque quatorze de suas questões são reproduzidas na prova do período da noite (questões 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 30) e, ainda, a prova da tarde trabalha com o mesmo poema que consta da prova da manhã. Após a delimitação dos dois tipos de habilidades com os quais trabalharemos, observamos, ainda, que dentre as cinco questões dadas na prova da tarde, com os objetivos de localizar ou inferir informação, quatro delas estão repetidas na prova do noturno. São elas as questões 26, que prevê habilidade de localizar informações explícitas, 24, 27 e 28, que prevêem a habilidade de inferir informação implícita.

Como detalhado no Capítulo de Metodologia, as questões analisadas serão as que prevêem habilidade de localizar informação explícita e habilidade de inferir informação implícita em um texto. Ao delimitarmos a análise de questões que prevêem apenas essas habilidades, desejamos avaliar o desempenho do aluno em questões que não envolvam diretamente o domínio de metalinguagem, apenas uma leitura atenta do texto.

A tabela abaixo ilustra a quantidade de questões em cada uma das habilidades propostas, de acordo com o período e número original da questão na prova.

PERÍODO	QUESTÕES POR HABILIDADE PARA ANÁLISE		
	Habilidade de localizar informação explícita	Habilidade de localizar informação implícita	TOTAL
Manhã (Prova A – número original da questão)	16 18 23 24 26	04 15 19 29	09
Noite (Prova B – número original da questão)	07 26	03 08 10 09 12 24 27 28	10
Total	07	12	19

Tabela 9: Questões selecionadas para análise.

A partir do resultado oficial de cada uma das questões, passamos a nos questionar sobre quais estratégias seriam necessárias para resolução das questões, e quais as estratégias que de fato os alunos usaram. Para responder a esses questionamentos tomamos como base o desempenho e a(s) justificativa (s) dos alunos do grupo controle sobre como procederam para resolver cada uma das questões.

#### 4.2. Algumas considerações sobre a elaboração das questões da avaliação do SARESP

A prova do SARESP/2001 foi elaborada a partir de questões cujos enunciados completam-se com a leitura das alternativas. Ao contrário de questões fechadas e completas, que podem ser respondidas apenas com base na leitura do texto, o tipo de questão elaborada para a prova do SARESP obrigatoriamente leva o aluno a, após a leitura, buscar a alternativa que melhor complete o enunciado iniciado pela própria pergunta.

Tomemos como exemplo a questão 29, da prova do período da manhã:



**Questão 29** O pai de Calvin quer que “o preço da gasolina triplique” para

- (A) ele lucrar com a venda da gasolina.
- (B) ele economizar usando a bicicleta.
- (C) sobrar mais gasolina para ele utilizar.
- (D) diminuir a circulação de veículos movidos a gasolina.
- (E) facilitar o cálculo de suas despesas.

O aluno deve ler a história em quadrinhos e completar o enunciado da questão com uma das cinco alternativas dadas. Acionando seus conhecimentos, deverá excluir alternativas para concluir a resposta correta.

Uma questão fechada e completa equivaleria, nesse caso, a: “Por que o pai de Calvin quer que ‘o preço da gasolina triplique’?” Após a leitura do texto, o aluno teria condições de responder a questão sem precisar se apoiar nas alternativas.

A forma como são construídos os enunciados da prova aumenta as chances de acerto dos alunos, na medida em que, além de poder contar com pistas do material lingüístico e da formulação da questão, ainda contam com as ilustrações – em alguns casos –, e principalmente, com o conjunto de alternativas para chegar à resposta correta.

Muitas questões podem ser resolvidas mesmo sem a leitura do texto. Pode-se apenas por eliminação chegar à resposta correta. A questão 29 acima, formulada a partir da história em quadrinhos do personagem Calvin, serve como exemplo de como o conjunto de alternativas pode facilitar a resposta.

Conforme constatado pelos alunos do grupo controle, por meio das alternativas, o aluno pode detectar mais facilmente a resposta ao compará-las e perceber que as palavras “lucrar” (alternativa A), “economizar” (alternativa B), “despesas” (alternativa E), referem-se à área econômica. Ao perceber essa semelhança entre as questões, elimina-as como respostas possíveis. Ao analisar a alternativa C, apoiando-se também na ilustração, usa a seu conhecimento de mundo de que a bicicleta é um meio de locomoção que não necessita de combustível. Sobra, portanto, a resposta dada pela alternativa D.

Vejamos ainda um outro exemplo, a questão 27 do período noturno. Nesse caso, a própria resolução da questão depende da exclusão de alternativas.



<b>Importantes</b> <b>Informações de segurança</b>	
<p><i>Algumas informações a seguir poderão não se aplicar ao seu produto. Contudo, tal como com qualquer produto eletrônico, você deverá observar as precauções de segurança durante o manuseio e a utilização do produto.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Guarde este manual; ele contém informações de segurança importante, bem como instruções de funcionamento.</i></li> <li>▪ <i>Antes de usar este produto, leia todos os avisos e instruções de funcionamento e de segurança localizados no produto e no manual do usuário. <b>Guarde todas as instruções para consulta futura.</b></i></li> <li>▪ <i><b>Não</b> exponha o produto a água ou umidade; por exemplo, uma piscina ou um porão úmido.</i></li> <li>▪ <i><b>Não</b> exponha o produto a temperaturas extremas, como perto de um radiador, um fogão ou dentro de um automóvel estacionado ao sol.</i></li> <li>▪ <i><b>Não</b> exponha o produto a velas acesas, cigarros, charutos, chamas etc.</i></li> <li>▪ <i>Não deixe sair objetos ou líquidos dentro do produto.</i></li> <li>▪ <i><b>Não</b> use equipamento auxiliar não recomendado pelo fabricante. Caso contrário, poderá provocar um incêndio, choques elétricos ou ferimentos e anular a garantia.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Conecte o adaptador AC (fornecimento de energia) somente em fontes de alimentação designadas, marcadas no produto.</i></li> <li>▪ <i>A fim de reduzir o risco, remova o cabo elétrico da tomada, puxando pelo adaptador AC e não pelo cabo.</i></li> <li>▪ <i>Certifique-se estar o cabo elétrico localizado de modo a ninguém pisar ou tropeçar nele, machucando-se.</i></li> <li>▪ <i>A fim de reduzir o risco de choque elétrico, desligue o aparelho da fonte de alimentação antes de o limpar. Após desligar, use um pano macio umedecido com água.</i></li> <li>▪ <b>PERIGO</b> – <i>Jamais modifique o cabo AC ou o plugue. Se o plugue não se ajusta na tomada, chame um electricista qualificado para instalar uma tomada apropriada. Uma conexão incorreta poderá resultar em risco de choque elétrico.</i></li> <li>▪ <i><b>Não</b> tente desmontar o produto, caso contrário anulará a garantia. Este produto não contém peças reparáveis pelo consumidor. As reparações deverão ser executadas somente nos Centros de Assistência Autorizados.</i></li> <li>▪ <i><b>Não</b> remova a antena.</i></li> </ul>

**Questão 27** A leitura atenta das instruções nos permite deduzir que as informações de segurança referem-se a

- (A) um liquidificador.
- (B) uma geladeira.
- (C) um telefone celular.
- (D) uma máquina de lavar roupa.
- (E) um videogame.

O objetivo dessa questão era verificar se o aluno chegaria a uma informação não explicitada no texto. O aluno consegue compreender a intencionalidade do texto – informar como utilizar e manusear um determinado produto –, mas apenas o texto não o levaria a perceber que as informações são para utilização e manuseio de um celular. As informações contidas nesse texto podem nos levar a deduzir que se trata de outro produto eletrônico como um rádio, por

exemplo. Não há informação no texto que exclua essa possibilidade. Apenas por exclusão das alternativas é que o aluno pode chegar à alternativa correta.

Como se constatará, a seguir, na análise das questões, a necessidade de excluir alternativas leva os alunos a diferentes estratégias para chegar à resposta correta.

### **4.3. Análise das questões**

Na análise de cada uma das dezenove questões selecionadas, consideraremos, primeiro as questões que prevêem localização de informação explícita e, a seguir, as questões que prevêem inferência de informação implícita no texto. A ordem da análise segue a mesma ordem numérica das questões nas provas.

#### **4.3.1. Questões que prevêem localização de informação explícita**

Dentre as sete questões que prevêem a habilidade de localizar informação explícita, cinco fazem parte da prova do período da manhã (Prova A) e duas, do período da noite (Prova C).

As questões 16 e 18 foram elaboradas a partir da notícia, “Aviso aos navegantes: cuidado com as baleias”, publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*. As questões 23, 24 e 26 baseiam-se no texto instrucional intitulado “Flores”, publicado em revista especializada em artesanato, *Faça e Venda*. Uma das questões do período noturno, a questão 07, foi elaborada a partir do texto informativo sobre corridas de carro publicado no livro “O Guia dos Curiosos” da *Companhia das Letras*. A outra questão do período noturno, questão 26, tem como texto-base um texto instrucional, mais especificamente um manual de instrução, sem título, sem ilustração e sem qualquer referência a sua origem.

Como podemos ver, as questões que prevêm a localização de informação explícita são elaboradas a partir de gêneros textuais que apresentam uma linguagem especialmente denotativa: texto instrucional, texto informativo e notícia.

A seguir apresentamos o texto “Aviso aos navegantes: cuidado com as baleias”, a questão 16 e análise e a questão 18, seguida da análise.



**CARAVELAS** – Quem navega pelo mar do arquipélago dos Abrolhos precisa ficar de olhos abertos para o tráfego intenso na região. As baleias jubarte, gigantes de até 16 metros e 40 toneladas, estão por toda parte nesta época do ano. Uma por uma elas deixam as águas frias da Antártida entre julho e novembro para procriar nas correntes quentes do sul da Bahia. O Parque Nacional Marinho dos Abrolhos, um conjunto de ilhas vulcânicas e recifes de coral a 70 quilômetros da costa, é o mais importante berço das jubarte no Atlântico Sul. E o número de baleias está crescendo a cada ano, o que é bom para os conservacionistas e também para o turismo. Mais de 800 delas já foram fotografadas e catalogadas com base nas características das caudas. Algumas já são velhas conhecidas dos cientistas e têm até nome: como Chifre, Cláudia, Jade e Vinícius.

O principal atrativo para as jubarte são as águas rasas, quentes e protegidas do parque. É um ambiente propício tanto para o acasalamento quanto para a criação dos filhotes. O aumento da população se deve à proibição da caça comercial de baleias, instituída no Brasil desde 1987, e aos trabalhos de conservação da espécie. Apesar de todos os esforços, no entanto, a baleia jubarte ainda não saiu da lista das espécies ameaçadas. Além da poluição marítima, derramamentos de óleo e redes de pesca, os preservacionistas temem o retorno da caça predatória pela pressão de países, como o Japão e a Noruega, na Comissão Baleeira Internacional.

(O Estado de S. Paulo, 26 de Agosto de 2001)

**Questão 16.** O texto informa que

- (A) as águas quentes do sul da Bahia são ótimas para a reprodução das baleias jubarte.
- (B) as baleias jubarte têm seus filhotes nas águas frias da Antártida e vêm para o sul da Bahia para amamentá-los.
- (C) toda a região do Atlântico Sul, que vai da Antártida até o sul da Bahia é utilizada para a reprodução de baleias.
- (D) o aumento do número de baleias provoca sua saída da Antártida em direção a outros lugares onde possam nadar à vontade.
- (E) As baleias costumam ser tão grandes e pesadas que impedem o tráfego dos navios de turistas no sul da Bahia, em algumas épocas do ano.

Para responder a questão, o aluno precisaria, além de uma leitura atenta, de um conhecimento prévio lingüístico para perceber que os vocábulos “reprodução” e “procriar” (apesar de pertencerem a classes gramaticais distintas) são dados como sinônimos. Precisaria, ainda, atentar para o fato de que se “Uma a uma elas deixam as águas frias da Antártida...” é porque as águas do sul da Bahia são boas, ótimas, excelentes, para a reprodução das baleias jubarte. Para eliminar a alternativa C, o aluno conta ainda com o apoio da ilustração que destaca a delimitação do lugar onde as baleias se reproduzem. As pistas para que o enunciado da questão seja completado a contento são várias; encontram-se no texto, na ilustração e no conjunto de alternativas apresentadas.

As alternativas B e E foram as mais assinaladas pelos alunos do grupo controle que erraram a questão. A passagem do texto localizada na terceira linha do primeiro parágrafo “Uma por uma elas deixam as águas frias da Antártida entre julho e novembro para procriar nas correntes quentes do sul da Bahia”, levaria claramente a descartar a alternativa B, pois ela afirma que *as baleias jubarte têm seus filhotes nas águas frias da Antártida e vêm para o sul da Bahia para amamentá-los*. Aparentemente, os alunos não souberam descartar essa resposta porque não identificaram a informação explicitada no texto. O erro, porém, foi atribuído à falta de conhecimento lingüístico lexical. O vocábulo “procriar”, empregado no texto, foi compreendido (com base em uma relação semântica) como um sinônimo de “criar” e não de “reproduzir”, o que

produziu sentido coerente para o aluno que assinalou a alternativa B; pareceu-lhe coerente o fato de as baleias deixarem as águas frias da Antártida para *criar* seus filhotes no sul da Bahia. A idéia de *criar* os filhotes pode ser reforçada pelo verbo “amamentar”. Mesmo que o aluno não possuísse conhecimento prévio de que as baleias são animais mamíferos, acionaria, por meio inferencial, o conhecimento de que muitos animais são amamentados quando pequenos, concluindo que para criar os filhotes de baleia era necessário amamentá-los. Assim sendo, o aluno, apesar de errar por falta de conhecimento prévio lingüístico, fez inferências, a partir seus conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos, ao se basear na relação semântica que acreditava haver entre a forma das palavras “criar” e “procriar” e ao acionar seu conhecimento sobre campo semântico (“criar” e “amamentar”). Reforça essa hipótese a passagem do texto que claramente diz que “É um ambiente propício tanto para o acasalamento quanto para a criação dos filhotes”, o que pode levar o aluno a inferir que não necessariamente a “reprodução” tem de ocorrer no Parque Nacional Marinho de Abrolhos.

Segundo os alunos do grupo de controle, a alternativa E parecia ser a mais coerente, já que o próprio título dirigia-se aos navegantes, avisando-lhes do perigo: *Aviso aos navegantes: cuidado com as baleias*. A opção pela alternativa E demonstra a falta de conhecimento sobre o fato de que, pela profundidade em que se encontram navios de grande porte, seria ilógico - portanto incoerente - pensar que baleias pudessem impedir o tráfego. O cálculo feito pelos alunos exemplifica a incapacidade lógica, dada pela falta de conhecimento prévio não-lingüístico sobre o mundo e outros mundos possíveis, nos termos da proposta de Dik (1997a).

Alguns alunos do grupo controle afirmaram que apesar de assinalarem, na questão 16, a alternativa A, *as águas quentes do sul da Bahia são ótimas para a reprodução de baleias jubarte*, dada como correta, pensaram na possibilidade de assinalar a alternativa E, porque, segundo eles,

uma notícia relata um fato real, então o título deveria ter um sentido denotativo. A idéia aqui é a de que o gênero textual notícia não permitiria um título lúdico.

A questão 16 requer como habilidade a localização de uma informação explicitada no texto, e apresenta um índice de 74% de acerto. Esse índice, entretanto, é inferior ao de determinadas questões que prevêem inferência de informações implícitas, como é o caso das questões 19 e 29 da prova do período da manhã. Como já observado, a porcentagem de acerto de 74% parece contrariar a expectativa de que os alunos possuam maior facilidade para localizar informações explícitas do que para inferir informações implícitas em um texto. A análise, porém, mostra que o problema não está em localizar uma informação, mas na falta de conhecimento prévio lingüístico lexical e não-lingüístico referencial. Como afirma Dik (1997a), mesmo que certos tipos de discurso possam ser menos dependentes do conhecimento extralingüístico do que outros, qualquer discurso depende, em seu desenvolvimento, de conhecimento geral.

Além de conhecimento geral, o aluno precisa fazer cálculos mentais para selecionar a alternativa que mais coerentemente complete o enunciado da questão. Portanto, a forma como é elaborada a questão também confirma que o aluno precisa dominar bem mais que a habilidade de localizar uma informação no texto. Para a questão 16, a alternativa dada como correta, A, exprime um juízo de valor sobre o lugar onde as baleias se reproduzem por meio do qualificador “ótimas”. O aluno, para compartilhar a conclusão de que o lugar é “ótimo”, deve inferir uma opinião não explicitada pelo texto.

A Tabela de Especificação de Habilidades explicita qual habilidade se espera que o aluno acione para responder cada questão. Entretanto, como se vê, é preciso bem mais do que saber localizar uma informação explicitada em um texto; o aluno deve, pela própria estrutura da prova, fazer cálculos mentais – baseados no material lingüístico apresentado e em seu conhecimento de

mundo geral – que o levem a excluir ou escolher alternativas. Ou seja, ele tem que interpretar a questão, além do texto.

A questão 18, que também lida com localização de informação explícita, baseia-se na mesma notícia, “Aviso aos navegantes: cuidado com as baleias”.

**Questão 18.** O texto permite afirmar que as baleias são identificadas

- (A) pelo nome que lhes dão os pesquisadores.
- (B) por seu tamanho gigante e o peso que apresentam.
- (C) pelo número de filhotes que as acompanham.
- (D) pela época em que aparecem na região dos Abrolhos.
- (E) pelas características de suas caudas.

Apesar de a resposta estar explicitada na penúltima linha do primeiro parágrafo, o erro é atribuído a uma outra interpretação do vocábulo “identificadas”, utilizado na formulação da pergunta – “O texto permite afirmar que as baleias são identificadas”. Segundo os alunos do grupo controle, o termo levou-os a interpretar que deveriam responder não com base no sentido de “reconhecer cada uma das baleias”, mas de saber “onde elas estavam”. Para os alunos do grupo controle, se os navegantes precisavam tomar cuidado com as baleias, era preciso saber onde elas estavam. Segundo a lógica por eles estabelecida, deveriam levar em conta o tamanho gigantesco e o fato de estar acompanhadas de seus filhotes, conclusões contempladas nas alternativas B, *por seu tamanho gigantesco e peso que apresentam*, e C, *pelo número de filhotes que as acompanham*. Esses alunos, portanto, mantiveram a mesma interpretação do texto feita para responder a questão 16, anteriormente analisada, o que os levou ao erro em ambas as questões.

Alguns alunos do grupo controle basearam-se no material lingüístico da questão que afirma serem as baleias “velhas conhecidas dos cientistas”. A partir dessa informação inferiram que, por serem conhecidas há bastante tempo, as baleias podiam ser identificadas pelos nomes dados a elas; tal raciocínio levou-os a considerar como correta a alternativa A, *pelo nome que*

*lhes dão os pesquisadores*. Quando inquiridos sobre o fato de o enunciado não delimitar quem identificaria as baleias, responderam que o enunciado também não pedia “como” eram identificadas.

O grupo controle também mostrou percepção sobre a maneira como a prova foi construída. Segundo eles, a resposta mais completa é dada pela alternativa A, que informa não só como, mas também por quem as baleias poderiam ser identificadas: *O texto permite afirmar que as baleias são identificadas pelo nome (como) que lhes dão os pesquisadores (por quem)*. Apesar de perspicazes, erraram a questão. Também o vocábulo “identificadas”, dado no enunciado da questão, foi apontado, pelos alunos do grupo controle, como pista da questão para assinalar a alternativa A. Segundo eles, o vocábulo “identificadas” foi associado à “identificação” e à “identidade”. A conclusão lógica para eles foi a de que o documento de identidade requer “um nome”, e a alternativa A contempla esse raciocínio: “pelo nome que lhes dão os pesquisadores”.

Um outro problema que pode ser apontado na questão 18 é o pressuposto pela banca elaboradora de que “catalogar”, forma que aparece no texto, possa ser tomada como sinônimo de “identificar”; certamente não são sinônimas. O fato de o vocábulo “catalogar” não aparecer na questão pode até ser explicado, já que seria óbvia demais a localização da informação no texto. Entretanto, nem mesmo no contexto, se substituirmos “catalogar” por “identificar” teríamos o mesmo sentido. Segundo o dicionário *Aurélio*, “catalogar” significa *relacionar em catálogo, classificar, inventariar*; “identificar” significa *tornar idêntico, determinar a identidade, determinar a origem, a natureza, apresentar dados ou documentos para a própria identificação*, entre outras acepções. Têm razão os alunos do grupo controle que procuraram respostas em outras alternativas que não a alternativa “E”.

Houve, ainda, alunos do grupo controle que relataram que, por terem assinalado anteriormente, na questão 16, a alternativa E, *As baleias costumam ser tão grandes e pesadas*



*que impedem o tráfego dos navios*, excluíram como resposta possível as alternativas B, *por seu tamanho gigante e o peso que apresentam*, e C, *pelo número de filhotes que as acompanham*, da questão 18. A justificativa dada foi a de que as questões eram diferentes e as respostas muito parecidas. Segundo eles, “a prova não perguntaria duas vezes a mesma coisa”. Percebe-se que alguns alunos excluíram alternativas ao inferirem a intenção comunicativa da prova baseados em seu conhecimento de que uma avaliação procura diversificar ao máximo suas perguntas.

Nesse caso, o conjunto de alternativas similares dadas em duas questões diferentes aumentou as chances de acerto daqueles que perceberam essa semelhança. Apesar disso, a porcentagem de acerto do grupo oficial foi de 65%. Assim como a questão 16, cujo acerto foi de 74%, a questão 18 requer como habilidade a localização de uma informação explicitada no texto, mas apresenta índice inferior ao de determinadas questões que prevêem inferência de informações implícitas.

O índice de acerto da questão 18, inicialmente, quebrou a expectativa de que os alunos possuíssem maior facilidade para localizar informações explícitas do que para inferir informações implícitas em um texto. A análise mostra, porém, que, para responder a essa questão, a maior habilidade do aluno não era localizar informação explícita, mas completar de modo coerente (apoiado em pistas lingüísticas dadas pela questão) o enunciado proposto pela questão 18. Além da falta de conhecimento prévio não-lingüístico referencial, o menor índice de acerto dessa questão, em relação a outras que prevêem a mesma habilidade, pode ser atribuído aos diferentes sentidos acionados pelos alunos a partir do enunciado da questão, do material lingüístico textual ou do conjunto de alternativas.

O problema parece recair sobre a concepção de leitura da prova. Curioso é que tanto a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo quanto os

Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para uma concepção de leitura dinâmica e dialética que realça o processo de construção e não o produto, entendendo o texto não como coisa, fato ou dado, mas como reflexão sobre a experiência e experiência de reflexão. É o que podemos observar no item “Uma nota necessária sobre leitura” da Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º. grau:

Construir o sentido de um texto (não recebê-lo como uma interpretação unívoca e dada) (...) não significa estender-se em devaneios (embora nada haja contra os devaneios), nem colocar à margem o seu autor, as propriedades de seu texto, as circunstâncias de sua elaboração, mas fazer interagirem todos os fatores para que essas questões apontam. É no jogo entre as leituras possíveis e as leituras previstas para um texto que se dá a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem que constitui o processo de interpretação. É no espaço largo, mas nos limites que o próprio texto estabelece bem ou mal que se dá esse exercício. Acrescente-se a isso que, na medida em que enfrenta essas várias faces e a complexidade do texto, o aluno não somente pode aprender a identificar o sentido que o autor deseja atribuir-lhe, mas ainda adquire condições para contrapor-lhe, criticamente, novos sentidos. (p. 41)

Os PCNs de Língua Portuguesa (1998) também apontam o leitor como o construtor de sentidos de um texto:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (p. 69)

Considerando-se que os principais documentos oficiais que tratam da questão de leitura são explicitamente unânimes ao reconhecer a multiplicidade de sentidos acionados pelos vários conhecimentos durante a leitura, parece-nos, no mínimo, estranho que tal concepção não tenha sido considerada na elaboração da prova.

Assim sendo, se o objetivo da avaliação do SARESP é realmente avaliar a capacidade de leitura do aluno, deveria levar em conta todas as interpretações plausíveis de acordo com pistas do texto. Mais ainda, deveria levar em conta o próprio material (Proposta Curricular de Ensino e PCNs) elaborado sobre leitura. Por conta do caráter subjetivo da leitura/interpretação das questões 16 e 18, a avaliação resultante dessas questões não nos parece confiável.

Vale ressaltar que a concepção de leitura como processo dialógico não é desconsiderada apenas na elaboração das questões 16 e 18. Várias questões da avaliação SARESP/2001 são pautadas em uma concepção de leitura tradicional. Nessa leitura unívoca, sustenta-se a concepção autoritária, em que há apenas uma maneira de abordar o texto e uma interpretação a ser alcançada. A leitura, na prova do SARESP, é avaliada pelo grau de proximidade com a “interpretação autorizada” (cf. KLEIMAN, 1994) pelo elaborador da avaliação, dispensando-se a contribuição do aluno para a construção do(s) sentido(s) do texto.

As questões 23, 24 e 26 da prova do período da manhã também prevêm como habilidade a localização de informação explícita. O texto que serve de base para a elaboração dessas questões é o seguinte:



**COMO MODELAR**

1. Ponha um pouco de amido de milho nas mãos, apóie a pétala na palma da mão e movimente o boleador para dar a forma final. Repita o mesmo processo, até obter as 14 pétalas.

2. Agora, modele uma pêra e um cabinho, como se estivesse enroscando uma coxinha. Com o pincel passe um pouco de água na beiradinha da pétala e vá envolvendo a penha. Use duas pétalas e depois mais três.

3. Em seguida, use mais quatro pétalas e, por fim, mais cinco. Na decoração deste bolo foram usadas duas rosas e um botão amarelo e duas rosas laranja.

4. Para modelar as folhas, abra a massa da mesma maneira, use o cortador para folha e, em seguida, coloque a massa sobre o marcador, apertando com os dedos. Misture a anilina verde num pouco de água e passe-a com o pincel sobre a superfície da folha. Ela vai realçar as ner-

vuras. Um bolo como este será enfeitado com 18 a 20 folhas.

5. Agora, lave e seque as laranjas kinkan e espete-as em palitos. Bata uma clara num recipiente pequeno. Molhe o pincel na clara e espalhe sobre as laranjas. Em seguida, passe-as no açúcar comum. Depois, espete as laranjas no isopor e cole as folhas sobre o bolo com glacê real. Espalhe um pouco de glacê real nas rosas e fixe-as no bolo também.

(Faça e Venda, Setembro 2001)

**Questão 23.** O 1º. passo para montar as flores é

- (A) unir pétala por pétala, como uma coxinha.
- (B) usar um botão de anilina de cores diferentes.
- (C) misturar o amido com anilina colorida.
- (D) dar a forma da pétala, na palma da mão.
- (E) cortar cada pétala e colocar um cabinho.

**Questão 24.** No item 5, as instruções deixam claro que o glacê real vai ser utilizado para

- (A) enfeitar e decorar o bolo.
- (B) colar as flores e as folhas no bolo.
- (C) tingir as flores e as folhas.
- (D) unir as pétalas das flores.
- (E) adoçar as laranjas kinkan.

**Questão 26.** É correto afirmar que o número de pétalas de cada rosa é

- (A) 5.
- (B) 9.
- (C) 14.
- (D) 18.
- (E) 20.

O texto instrucional, a partir do qual as questões 23, 24 e 26 são elaboradas, apresenta vocabulário técnico (boleadas, glacê real, laranjas kinkan...), mas é acompanhado de material visual. Com um acerto médio de 88%, o resultado aponta para um domínio da busca de informações explícitas em um texto. Contribuiu para esse alto índice de acertos a presença de ilustrações que acompanham o texto instrucional sobre como modelar flores. A ilustração antecede a leitura do texto e apresenta uma “cena” para cada passo sobre a modelagem das flores. Parece-nos, portanto, que o texto não-verbal foi de grande importância para a construção do sentido. Além disso, os enunciados das questões 23 e 24 direcionam inclusive em qual dos *cinco passos* o aluno deve procurar a resposta: “O 1º. passo para montar as flores é”; “No item 5, as instruções deixam claro que...” Quanto à questão 26, a alternativa correta, apesar de não direcionada pelo enunciado (“É correto afirmar que o número de pétalas de cada rosa é”), é dada explicitamente na última linha do 1º. passo – que já fora relido para responder a questão 24 – “...até obter as 14 pétalas”. Segundo o grupo controle, essa informação poderia ainda ser obtida nos passos 2 e 3, bastando, ao aluno, somar a quantidade de pétalas usadas em cada procedimento ( $2+3+4+5=14$ ).

Os alunos que erraram a questão alegaram não ter feito uma leitura atenta.

O acerto das questões demonstra conhecimento prévio lingüístico do aluno e sua capacidade de relacionar material lingüístico e visual. Porém, a maneira como os enunciados foram construídos, direcionando os alunos ao texto para buscar a informação explicitada, parece ser a maior responsável pelo elevado número de acerto dessas questões.

A questão 07, do período noturno, também previa a localização de informação explícita por parte do aluno. O texto informativo a partir do qual a questão foi elaborada é o seguinte:

*O inglês Jim Clark morreu numa prova de Fórmula 2, na Alemanha, em 1968.  
Giuseppe Farina, o primeiro campeão mundial de Fórmula 1, morreu num acidente de carro em 1966. Só que numa estrada.  
O inglês Graham Hill e o brasileiro José Carlos Pace morreram em acidentes de avião.*



#### **História**

*A primeira corrida de automóveis do mundo aconteceu em 1894, na França, entre Paris e Rouen. O regulamento dessa prova exigia que os carros não ultrapassassem a média de 12,5 km/h. O conde de Dion, com um carro a vapor, chegou em primeiro lugar, mas foi desclassificado. É que ele fez os 125 km com uma média de 22 km/h.*

*A primeira corrida no Brasil aconteceu no circuito de Itapeverica da Serra, em São Paulo, no dia 26 de julho de 1908.*

#### **Bandeiras na Fórmula 1**

- Bandeira amarela. Perigo logo à frente, reduza a velocidade.*
- Bandeira azul. Dé passagem a um carro mais veloz que quer ultrapassar.*
- Bandeira vermelha. Pare imediatamente, corrida suspensa.*
- Bandeira listrada de amarelo e vermelho. Cuidado, óleo na pista.*
- Bandeira branca. Ambulância ou carro de serviço na pista.*
- Bandeira xadrez. Fim da prova.*
- Bandeira preta. Desclassificação.*

(Marcelo Duarte. **O Guia dos Curiosos**. Companhia das Letras)

**Questão 07.** De acordo com o texto, o único piloto que morreu em consequência de acidente com carro de corrida foi

- (A) o conde de Dion.
- (B) José Carlos Pace.
- (C) Graham Hill.
- (D) Giuseppe Farina.
- (E) Jim Clark.

Quanto à questão 07, a resposta encontra-se explicitada já na primeira linha do texto “O inglês Jim Clark morreu numa prova de Fórmula 2...”. Também o assunto é de conhecimento prévio dos alunos, já que a corrida de carros popularizou-se no Brasil após o surgimento (e morte por acidente) do piloto de Fórmula 1 Ayrton Senna. Além da aparente facilidade em encontrar informação explicitada no texto, o alto número de acerto nesse caso, 84%, também pode ser atribuído ao conhecimento prévio do leitor sobre o assunto do texto.

Os alunos do grupo que erraram a questão alegam não ter lido o texto e a própria questão com atenção. Alguns alunos disseram que assinalaram a alternativa D, *Giuseppe Farina*, porque leram – na mesma linha em que se encontra o nome de Giuseppe Farina - que ele morreu “num acidente de carro em 1966”. Eles não atentaram para o fato de que a questão solicitava o nome do piloto que morreu em consequência de acidente de carro de corrida.

A questão 26 do período noturno solicita a localização de uma informação explicitada no texto. Serve como texto para a elaboração dessa questão o manual de instruções dado na próxima página:

<b>Importantes informações de segurança</b>	
<p>Algumas informações a seguir poderão não se aplicar ao seu produto. Contudo, tal como com qualquer produto eletrônico, você deverá observar as precauções de segurança durante o manuseio e a utilização do produto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Guarde este manual; ele contém informações de segurança importante, bem como instruções de funcionamento.</b></li> <li>▪ <b>Antes de usar este produto, leia todos os avisos e instruções de funcionamento e de segurança localizados no produto e no manual do usuário. <i>Guarde todas as instruções para consulta futura.</i></b></li> <li>▪ <b>Não exponha o produto a água ou umidade; por exemplo, uma piscina ou um porão úmido.</b></li> <li>▪ <b>Não exponha o produto a temperaturas extremas, como perto de um radiador, um fogão ou dentro de um automóvel estacionado ao sol.</b></li> <li>▪ <b>Não exponha o produto a velas acesas, cigarros, charutos, chamas etc.</b></li> <li>▪ <b>Não deixe cair objetos ou líquidos dentro do produto.</b></li> <li>▪ <b>Não use equipamento auxiliar não recomendado pelo fabricante. Caso contrário, poderá provocar um incêndio, choques elétricos ou ferimentos e anular a garantia.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Conecte o adaptador AC (fornecimento de energia) somente em fontes de alimentação designadas, marcadas no produto.</b></li> <li>▪ <b>A fim de reduzir o risco, remova o cabo elétrico da tomada, puxando pelo adaptador AC e não pelo cabo.</b></li> <li>▪ <b>Certifique-se estar o cabo elétrico localizado de modo a ninguém pisar ou tropeçar nele, machucando-se.</b></li> <li>▪ <b>A fim de reduzir o risco de choque elétrico, desligue o aparelho da fonte de alimentação antes de o limpar. Após desligar, use um pano macio umedecido com água.</b></li> <li>▪ <b>PERIGO – Jamais modifique o cabo AC ou o plugue. Se o plugue não se ajusta na tomada, chame um electricista qualificado para instalar uma tomada apropriada. Uma conexão incorreta poderá resultar em risco de choque elétrico.</b></li> <li>▪ <b>Não tente desmontar o produto, caso contrário anulará a garantia. Este produto não contém peças reparáveis pelo consumidor. As reparações deverão ser executadas somente nos Centros de Assistência Autorizados.</b></li> <li>▪ <b>Não remova a antena.</b></li> </ul>

**Questão 26.** Para reduzir o risco de choque elétrico, as instruções recomendam:

- (A) não expor o produto a velas acesas.
- (B) não deixar o produto perto de radiadores.
- (C) modificar o adaptador AC ou o plugue.
- (D) desligar o aparelho da fonte de alimentação antes de limpar.
- (E) não deixar cair produtos líquidos dentro do produto.

A questão apenas prevê que o aluno busque uma informação no texto instrucional sobre como agir para reduzir o risco de choque elétrico, o que encontramos quase literalmente transcrito do texto para a alternativa D, *desligar o aparelho da fonte de alimentação antes de limpar*.

Buscando novamente descobrir quais habilidades foram levadas em consideração para a resolução dessa questão, solicitamos aos alunos do grupo controle que explicassem e



justificassem sua resposta. Os alunos que acertaram a questão simplesmente respondem que voltaram ao texto e encontraram a resposta. De maneira geral, eles não relêem o texto, mas buscam esse tipo de resposta por meio da(s) palavra(s) chave(s), nesse caso, *choque elétrico*. Os que erraram afirmaram não terem lido com atenção o texto ou o enunciado.

Ao contrário do que se esperava, o índice menor de acerto dessa questão (48%) foi menor do que o de que outras cuja habilidade previa inferência de informação implícita. – um índice de acerto de 48%. Os vocábulos do enunciado que serviram de apoio para a busca da resposta no texto podem ser encontrados em três passagens. “Choque elétrico” aparece pela primeira vez no texto na sétima instrução. Entretanto, na sexta instrução há a informação de que não se deve deixar cair objetos ou líquidos dentro do produto. Essa passagem poderia levar o aluno a assinalar a alternativa E, *não deixar cair produtos líquidos dentro do produto*. A opção por essa alternativa confirmaria para o aluno o seu conhecimento de mundo de que o choque elétrico pode se dar em contado com líquidos. Também a alternativa C, *modificar o adaptador AC ou o plugue*, foi apontada como correta por 13% dos alunos do grupo controle. A décima segunda instrução do manual traz a seguinte informação: “Jamais modifique o cabo AC ou o plugue. Se o plugue não se ajusta na tomada, chame um eletricista qualificado para instalar uma tomada apropriada. Uma conexão incorreta poderá resultar em risco de choque elétrico”. Parece-nos perfeitamente possível que essa alternativa complete o enunciado da questão “Para reduzir o risco de choque elétrico, as instruções recomendam”, já que “modificar o cabo AC ou plugue pode resultar em risco de choque elétrico”. Diríamos que a alternativa C é uma das possíveis recomendações do manual de instrução para evitar/reduzir o risco de choque elétrico. Assim sendo, o aluno que assinalou a alternativa C foi coerente. Tal fato reitera a concepção de leitura autoritária da avaliação SARESP, em que há apenas uma leitura possível (KLEIMAN, 1994).

O baixo índice de acertos, 48%, apesar de a resposta estar explicitada no texto, deve-se, além da forma como os alunos tentam buscar a resposta no texto, à interferência do conhecimento de senso comum na escolha da alternativa que completava o enunciado e a própria elaboração da questão.

#### **4.3.2. Questões que prevêm inferência de informações implícitas**

Dentre as doze questões que prevêm a habilidade de inferir informação implícita, quatro fazem parte da prova do período da manhã (Prova A) e oito, do período da noite (Prova C).

A questão 04 foi elaborada a partir da crônica “Refresco”. A questão 15 baseia-se em uma notícia publicada no jornal *O Estado de S. Paulo* “‘Quadrilha’ de macacos é desmantelada”. A notícia “Aviso aos navegantes: cuidado com as baleias”, que serviu para a elaboração das questões 16 e 18 (habilidade de localizar informação explícita), é também o texto a partir do qual se elabora a questão 19. Uma história em quadrinhos do personagem Calvin é o texto a partir do qual foi elaborada a questão 29.

A primeira questão da prova do período da noite que prevê a habilidade de inferir informação implícita é a questão 03. Ela é baseada na mesma crônica, “Refresco”, da prova do período da manhã. As questões 08, 09 e 10 foram elaboradas a partir de um texto informativo do livro *O guia dos curiosos*. A partir do poema “Lua cheia”, de Carlos Drummond de Andrade, temos a questão 12. A questão 24 é elaborada com base na história em quadrinhos do personagem Garfield. As duas últimas questões analisadas, questões 27 e 28, partem do texto instrucional já utilizado para formular a questão 26, da mesma prova do período noturno, mas que previa localização de informação explícita.

As questões que prevêm inferência de palavra, expressão ou informação implícita são elaboradas a partir de seis dos sete gêneros textuais presentes nas provas: narrativo, notícia, história em quadrinho, informativo, poema e instrucional. O único gênero, portanto, que não é explorado, nesse caso, é o propagandístico. É interessante notar que a prova não verifica a habilidade de inferir informação implícita em propagandas, apesar de esse gênero textual ser tão rico em implícitos. Ao contrário, gêneros textuais como o instrucional e o informativo, sabidamente mais referenciais, são os dois tipos textuais mais explorados na elaboração de questões com intuito de verificar a habilidade de inferência.

A questão 04 prevê a inferência da expressão “café fuleiro” e foi elaborada a partir de um texto narrativo, mais especificamente da crônica “Refresco”, de Sérgio Porto, dada a seguir:

#### **Refresco**

*No exato momento em que eu entrava no botequim para comprar cigarros, ouvi a voz do homem perguntar por trás de mim:*

*- Tem refresco de cajá?*

*O outro, por trás do balcão, olhou espantado:*

*- De caju?*

*- Não senhor, de cajá mesmo.*

*Não tinha. Não tinha e ainda ficou danado. Ora essa, por que razão havia de ter refresco de cajá? Ainda se fosse de caju, vá lá. É verdade que refresco de caju também não havia, mas, de qualquer modo, era mais viável ter de caju do que de cajá, fruta difícil, que só de raro em raro se encontra e, assim mesmo, por um preço exorbitante.*

*E ainda irritado, disse:*

*- Por que não pergunta na Colombo? Aposto que lá também não vendem refresco de cajá. E o senhor sabe disso, o senhor está pedindo aqui para desmoralizar o estabelecimento.*

*Não era de briga e nem estava querendo desmoralizar ninguém. De repente – ao entrar ali para tomar café – sentira cheiro de cajá, e, como na sua terra havia muito daquela fruta, ficara com vontade de tomar um refresco.*

*O que servia caiu em si, esqueceu o seu complexo de trabalhar no café fuleiro e não na Colombo. Depois desculpou-se com um sorriso de poucos dentes e perguntou se não queria uma laranjada. Uma laranjada sempre se pode arranjar.*

(Sérgio Porto, in **Antologia Escolar de Crônicas**, org. Herberto Sales. Edições de Ouro, Rio de Janeiro)

\* **exorbitante** = muito alto, exagerado, excessivo.

**Questão 04.** ... esqueceu o seu complexo de trabalhar no café fuleiro e não na Colombo...

O significado correto da expressão assinalada é:

- (A) no bar repleto de gente.
- (B) no café da esquina.
- (C) no botequim muito escuro.
- (D) no estabelecimento bem arrumado.
- (E) no botequim insignificante.

Para responder a contento a questão o aluno precisava inferir o sentido do vocábulo “fuleiro” na passagem “...esqueceu o seu complexo de trabalhar no café fuleiro e não na Colombo...”. A porcentagem de acerto foi de 51%, o que demonstrou a dificuldade de se inferir o sentido dessa palavra. Segundo o *Dicionário Aurélio*, *fuleiro*, como adjetivo, significa “sem valor, insignificante, reles”, o que encontramos na alternativa dada como correta, E - *no botequim insignificante*.

Alguns alunos do grupo controle relataram ter assinalado a alternativa A, *no bar repleto de gente*, porque associaram a forma “folia” a “fuleiro”. Segundo eles, “onde há muita gente há ‘fulia’”, portanto, o bar era ‘fuleiro’. Evidentemente o aluno que fez essa associação *sonoro-semântica* não compreendeu o texto.

Dentre os alunos do grupo controle que erraram essa questão muitos assinalaram a alternativa B, *no café da esquina*. Para inferir corretamente o significado de “fuleiro” o aluno deveria ter lido e compreendido o texto, mas muitos deles relacionaram de forma respectiva os vocábulos ‘café’ (presente no enunciado) a ‘café’ (presente na alternativa B); e ‘fuleiro’ (presente no enunciado) a ‘da esquina’ (presente na alternativa B).

O baixo índice de acerto deve-se à falta de compreensão do texto, mas também contribui para isso a forma como o aluno buscou a alternativa correta: estabelecendo a relação paralela entre o enunciado (*café fuleiro*) e a alternativa B (*café da esquina*). A presença do vocábulo “café” em apenas uma das alternativas, aliada ao conhecimento pragmático de que a qualificação

“da esquina” é uma maneira genérica de se referir a um estabelecimento comum, sem qualquer especificidade, levou-os a concluir que um “café fuleiro” era um “café qualquer”, sem qualidades diferenciadoras, portanto, um “café da esquina”.

Tal raciocínio, considerando-se o conhecimento pragmático, é, no mínimo, bastante lógico. Se os documentos oficiais apontam para uma concepção de leitura que supera a concepção tradicional de texto com sentido unívoco dado por intérprete privilegiado, deveria, na elaboração dessa questão, prever que o conhecimento pragmático (dado como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem pelos próprios documentos oficiais) do aluno interferiria na escolha da alternativa. Apesar de oficialmente ter errado a questão, o aluno que assinalou a alternativa B, *no café da esquina*, demonstrou capacidade de, com base na leitura do texto, inferir uma resposta coerente com o seu conhecimento de mundo.

A questão 15 da prova do período da manhã é elaborada a partir de uma notícia publicada no *Jornal da Tarde*. Essa questão também solicita a inferência de uma informação implícita. Vejamos o texto e, a seguir, a questão seguida da análise.

#### **'Quadrilha' de macacos é desmantelada**

A Polícia Florestal conseguiu desmontar uma "quadrilha" de macacos-prego que vinha atacando residências de Fernandópolis desde 1991. O líder do grupo, sua companheira e mais quatro "ladrões", porém, continuam soltos. O bando, com 55 integrantes, roubava alimentos. "Eles conheciam os horários de saída das pessoas, verificavam se havia um vitró aberto, entravam e levavam frutas, doces e bolachas", conta Geraldo Pereira de Souza, funcionário municipal. No início de janeiro, os membros da quadrilha começaram a ser capturados. O diretor de Planejamento da prefeitura de Fernandópolis, Jeziel Macedo, disse que os seis macacos "foragidos" devem ficar em uma reserva florestal. "Acredito que não perturbarão os moradores."

Os macacos viviam até janeiro em uma mata que pertence ao zoológico, desativado em 1991. A partir daí, o bando passou a invadir casas. Organizados, mantinham até vigias para observar o movimento. "Eles assoviavam para denunciar a presença de humanos", diz o aposentado Luis de Souza, uma das vítimas do bando. Segundo Macedo, foi descartada a hipótese de se fazer vasectomia nos animais.

(Jornal da Tarde, 4/3/1999)

**Questão 15.** A ação dos macacos de que fala a notícia teria sido motivada

- (A) por não estarem acostumados com os seres humanos.
- (B) por não mais receberem alimentação.**
- (C) pela natureza brincalhona dos macacos.
- (D) por terem sido postos em liberdade.
- (E) por não saberem viver em bando.

Para responder essa questão era necessário fazer um cálculo mental com base em seu conhecimento de mundo de que, no zoológico, os animais não buscam seus alimentos, mas recebem-no de funcionários do estabelecimento. Entretanto, se o zoológico foi desativado, isso passa a significar que os macacos deixaram de receber alimentos. Essa inferência deveria ser feita a partir da leitura da primeira linha do segundo parágrafo: “Os macacos viviam até janeiro em uma mata que pertence ao zoológico, desativado em 1991”. Porém, pelos resultados, vemos que 60% dos alunos do grupo oficial não conseguiram chegar a essa conclusão que os levaria à alternativa correta, B, *por não mais receber alimentação*

Dos vinte e nove alunos do grupo controle que fizeram a prova do período da manhã, quatro (14%), assinalaram a alternativa A, *por não estarem acostumados com os seres humanos*, e justificaram-se dizendo que “se os macacos estivessem acostumados a receber comida dos moradores daquela região, não precisariam roubar”. Um raciocínio lógico, mas que evidencia que o aluno não compreendeu, muito provavelmente, não o texto, mas não compreendeu o que solicitava a questão. Esses alunos apontam como resposta quase uma solução para que os macacos deixem de roubar: os moradores oferecerem a comida aos animais. Tal pensamento possivelmente advém do conhecimento de mundo de que as pessoas ‘gostam’ de alimentar os animais. Sabemos que, mesmo contrariando a lei, são muitos os brasileiros que possuem, tratam de e alimentam, animais silvestres.

O grupo controle também assinalou as alternativas C, *pela natureza brincalhona dos macacos*, e D, *por terem sido postos em liberdade*, como resposta ao enunciado da questão. Aqueles que assinalaram a alternativa C foram motivados pelo conhecimento estereotipado de que animais como macacos são brincalhões. Com base nesse conhecimento, os alunos recorreram a um modelo de expectativa sobre o que os macacos podem ou não fazer dentro de um determinado cenário. Esse verdadeiro *frame* como fonte de coerência (DIK, 1997b) tornou-se essencial para os alunos que optaram pela alternativa C. Os alunos que assinalaram a alternativa D obedeceram intuitivamente ao que Dik (1997b) aponta como uma das fontes de coerência discursiva: a iconicidade temporal. Para esses alunos a ação dos macacos teria sido motivada pela liberdade, que os levou a roubar. Sendo assim, a alternativa D lhes pareceu mais coerente devido à temporalidade dos fatos, um princípio cognitivo natural baseado em ordenações cognitivamente acionadas pelo leitor, como no caso.

Apenas um aluno do grupo controle assinalou a alternativa E, *por não saberem viver em bando*. O aluno concluiu que “se o zoológico foi desativado, os macacos precisariam de outro lugar para viver”, pois após viverem presos em uma jaula, não saberiam mais “viver em bando”. Em outras palavras, para esse aluno, os macacos não sabiam retirar da natureza a sua alimentação, não sabiam mais viver em liberdade para se alimentar, por isso roubavam. Percebe-se que o aluno vai muito além do que solicita o enunciado. Ele demonstra uma boa capacidade de inferência ao relacionar o texto e o seu conhecimento de mundo sobre animais silvestres. Quando a questão foi discutida no grupo, outros alunos concordaram com o aluno que assinalou a alternativa E, *por não saberem viver em bando*. O conhecimento acionado, nesse caso, advém, segundo os próprios alunos, principalmente dos programas de TV que abordam assuntos sobre ecologia. Em especial, os alunos destacaram o Globo Repórter da Rede Globo de Televisão e os programas da Rede Cultura.

O índice de acerto do grupo oficial dessa questão, 40%, evidencia a dificuldade do aluno em, com base em seus conhecimentos, inferir uma informação dada pelo texto. Os alunos do grupo controle demonstram claramente uma capacidade de inferir, mas estabelecem inferências não desejadas pelo elaborador da questão. O resultado aponta para a interferência de conhecimento de domínio comum.

A questão 19 também prevê a inferência de informação implícita, mas, ao contrário da questão 15, o índice de acerto é bastante alto, 86%. O gênero textual a partir do qual a questão 19 é elaborada também é uma notícia – que já nos serviu de leitura para a análise das questões 16 e 18, que previam localização de informação explícita. O texto publicado pelo jornal *O Estado de São Paulo* é o que podemos ver abaixo:



**CARAVELAS** – Quem navega pelo mar do arquipélago dos Abrolhos precisa ficar de olhos abertos para o tráfego intenso na região. As baleias jubarte, gigantes de até 16 metros e 40 toneladas, estão por toda parte nesta época do ano. Uma por uma elas deixam as águas frias da Antártida entre julho e novembro para procriar nas correntes quentes do sul da Bahia. O Parque Nacional Marinho dos Abrolhos, um conjunto de ilhas vulcânicas e recifes de coral a 70 quilômetros da costa, é o mais importante berço das jubarte no Atlântico Sul. E o número de baleias está crescendo a cada ano, o que é bom para os conservacionistas e também para o turismo. Mais de 800 delas já foram fotografadas e catalogadas com base nas características das caudas. Algumas já são velhas conhecidas dos cientistas e têm até nome: como Chifre, Cláudia, Jade e Vinícius.

O principal atrativo para as jubarte são as águas rasas, quentes e protegidas do parque. É um ambiente propício tanto para o acasalamento quanto para a criação dos filhotes. O aumento da população se deve à proibição da caça comercial de baleias, instituída no Brasil desde 1987, e aos trabalhos de conservação da espécie. Apesar de todos os esforços, no entanto, a baleia jubarte ainda não saiu da lista das espécies ameaçadas. Além da poluição marítima, derramamentos de óleo e redes de pesca, os preservacionistas temem o retorno da caça predatória pela pressão de países, como o Japão e a Noruega, na Comissão Baleeira Internacional.

(O Estado de S. Paulo, 26 de Agosto de 2001)



**Questão 19.** De acordo com o sentido do texto, Japão e Noruega são países que

- (A) se dedicam à caça comercial de baleias.
- (B) defendem a preservação das baleias jubarte, espécie em extinção.
- (C) lutam contra a poluição marítima, especialmente no Atlântico Sul.
- (D) mantêm berçários para os filhotes de baleias no sul da Bahia.
- (E) se uniram ao Brasil para pesquisar o comportamento das baleias.

Para chegar à resposta correta, o aluno deveria buscar apoio no material lingüístico do texto; o último período do segundo parágrafo: “Além da poluição marítima [...]os preservacionistas temem o retorno da caça predatória pela pressão de países como o Japão e a Noruega, na Comissão Baleeira Internacional.” Entretanto, exigir que o aluno associe “caça predatória” e “caça comercial” é quase que dizer a eles que entendam esses termos como sinônimos. Por isso, não bastaria inferir o sentido de “predatória”, que, em princípio, nada tem a ver com “comercial”. Aliás, pode perfeitamente existir “caça comercial” sem implicar que ela seja “predatória”, desde que respeitadas as condições ambientais. Portanto, apontar como correta a alternativa A, *se dedicam à caça comercial de baleias*, é levar o aluno a concluir sentidos totalmente diversos como sinônimos. Desse modo, parece-nos que o elaborador da questão aponta como necessária a inferência de uma informação, como se inferir, nessa questão, fosse partir de um vocábulo com determinado sentido para chegar a outro com sentido ‘parecido’. Porém, o que temos aqui é uma falsa relação sinonímica.

O grupo controle observou que, para chegar à alternativa dada como correta, recorreu à estratégia já apontada por eles ao resolverem a questão 26 do período noturno: uma releitura superficial do texto em busca de palavras-chave dadas pelo enunciado da questão. Nesse caso, o primeiro passo foi encontrar os nomes (que não aparecem em nenhuma outra parte do texto) “Japão” e “Noruega”. Após uma leitura superficial do fragmento do texto em que se

encontravam esses nomes, o vocábulo “caça”, presente tanto no enunciado quanto no fragmento, levou-os mais facilmente à resposta.

Apesar de a questão requerer que o aluno faça uma inferência para chegar ao sentido de uma palavra implícita, vemos que tal cálculo mental não é necessário para chegar à alternativa correta. O aluno, nesse caso, pode até contar com o conhecimento prévio sobre o assunto, mas, segundo o grupo controle, foi a estratégia de localização de palavras explicitadas tanto no enunciado quanto no texto que os levou a assinalar a alternativa A.

O alto índice de acerto, 86%, parecia contradizer a expectativa inicial de que os alunos apresentariam maior dificuldade para responder questões que exigissem inferência de informação implícita. A análise mostra, porém, que os alunos, acionando as pistas do enunciado e das alternativas, chegam muito facilmente à resposta, principalmente porque o texto traz apenas uma vez os nomes “Japão” e “Noruega”.

A seguir, apresentamos a tira do personagem Calvin, publicada pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, a partir da qual a questão 29, que também prevê inferência de informação implícita, é construída:



**Questão 29.** O pai de Calvin quer que “o preço da gasolina triplique” para

- (A) ele lucrar com a venda da gasolina.
- (B) ele economizar usando a bicicleta.
- (C) sobrar mais gasolina para ele utilizar.
- (D) diminuir a circulação de veículos movidos a gasolina.
- (E) facilitar o cálculo de suas despesas.

Embora o pai faça referência a uma questão econômica, associada à diminuição de veículos movidos à gasolina, – subir o preço da gasolina – não é nesse campo semântico em que se insere a resposta. Para responder a essa questão, o aluno poderia recorrer a várias pistas dadas. Ao apoiar-se no texto verbal, poderia perceber o efeito de ironia na fala do pai. Ao apoiar-se na ilustração, poderia perceber a reação de insatisfação de Calvin com a sugestão do pai para os dizeres do cartaz sobre acidentes. Entretanto, é por meio da exclusão das alternativas que o aluno detecta mais facilmente a resposta. Segundo o grupo controle, ao compará-las, percebe-se que as palavras “lucrar” (alternativa A), “economizar” (alternativa B), “despesas” (alternativa E) referem-se à área econômica, o que permite a eliminação dessas alternativas como respostas possíveis. Ao analisar a alternativa C, além de considerar o verbo “sobrar” como pertencente ao mesmo campo semântico que “lucrar”, “economizar” e “despesas”, os alunos do grupo controle também consideraram a ilustração e acionaram o seu conhecimento prévio não-lingüístico referencial (DIK, 1997) de que a bicicleta é um meio de locomoção que não necessita de combustível. Sobrou, portanto, a resposta dada pela alternativa D, *diminuir a circulação de veículos movidos a gasolina*.

Por meio da estratégia de eliminação de questões muito próximas, no caso, com palavras que pertencem ao mesmo campo semântico, e acionando seu conhecimento prévio sobre o assunto, o aluno pode chegar mais facilmente à alternativa correta do que por meio da leitura atenta do texto e da questão.

Os alunos do grupo controle que erraram essa questão assinalaram principalmente a alternativa B, *ele [o pai de Calvin] economizar usando a bicicleta*. Segundo esses alunos, como o pai de Calvin estava *acostumado* a andar de bicicleta, ele economizaria dinheiro, enquanto as

peças que não estivessem acostumadas a andar de bicicleta teriam de gastar mais dinheiro com gasolina ou gastar dinheiro com transporte como ônibus, por exemplo. Os alunos que assinalaram a alternativa B não souberam depreender a informação implícita na fala do pai do personagem Calvin. Os alunos que assinalaram as demais questões disseram que perceberam a insatisfação de Calvin devido à sua fala e expressão fisionômica da personagem, mas que não compreenderam o que realmente o pai quis dizer com *tudo* o que disse: “Os ciclistas também têm direito à estrada, seus poluidores maníacos! Espero que o preço da gasolina triplique”.

A partir de agora, analisaremos as oito questões que prevêm inferência de informação implícita da prova do período da noite (Prova C). A questão 03 é elaborada com base no texto “Refresco”, já utilizado na prova do período da manhã. Mantivemos essa questão porque, embora o texto seja o mesmo em ambas as provas, as questões elaboradas a partir dele são distintas. Vejamos novamente o texto de Sérgio Porto:

#### Refresco

*No exato momento em que eu entrava no botequim para comprar cigarros, ouvi a voz do homem perguntar por trás de mim:*

*— Tem refresco de cajá?*

*O outro, por trás do balcão, olhou espantado:*

*— De cajú?*

*Não senhor, de cajá mesmo.*

*Não tinha. Não tinha e ainda ficou danado. Ora essa, por que razão havia de ter refresco de cajá? Ainda se fosse de cajú, vá lá. É verdade que refresco de cajú também não havia, mas, de qualquer modo, era mais viável ter de cajú do que de cajá, fruta difícil, que só de raro em raro se encontra e, assim mesmo, por um preço exorbitante.*

*E ainda irritado, disse:*

*Por que não pergunta na Colombo? Aposto que lá também não vendem refresco de cajá. E o senhor sabe disso, o senhor está pedindo aqui para desmoralizar o estabelecimento.*

*Não era de briga e nem estava querendo desmoralizar ninguém. De repente — ao entrar ali para tomar café — sentira cheiro de cajá, e, como na sua terra havia muito daquela fruta, ficara com vontade de tomar um refresco.*

*O que servia caiu em si, esqueceu o seu complexo de trabalhar no café tulleiro e não na Colombo. Depois desculpou-se com um sorriso de poucos dentes e perguntou se não queria uma laranja. Uma laranja sempre se pode arranjar.*

(Sérgio Porto, in *Antologia Escolar de Crônicas*, org. Herberto Sales, Edições de Ouro, Rio de Janeiro)

\* **exorbitante** = muito alto, exagerado, excessivo.

**Questão 03.** É correto perceber, considerando-se o contexto, que a Colombo é um estabelecimento

- (A) de nível mais alto que o dele.
- (B) igual ao dele.
- (C) pior que o dele.
- (D) de gente bastante simples.
- (E) que fica bem longe dali.

O conhecimento de que a Colombo foi uma das maiores confeitarias do século passado ou que ela existe até hoje com o mesmo reconhecimento de outrora seria suficiente para responder a essa questão. Essa informação poderia vir de um conhecimento prévio dado pelo conhecimento da história da cidade do Rio de Janeiro, já que se trata de um ponto turístico bastante explorado por novelas épicas na televisão. Com ou sem esse conhecimento histórico, 56% dos alunos do grupo oficial acertaram a questão.

Ao averiguarmos as respostas dadas por alunos do grupo controle para justificar o seu erro, obtivemos justificativas como “É que na terra dele tinha muito daquela fruta, por isso eu coloquei a letra E”. Para o aluno, o garçom, ao dizer “Por que não pergunta na Colombo”, estaria referindo-se a algum lugar longe dali, em que costumeiramente, pela proximidade com o lugar produtor da fruta, haveria cajá. Apesar de a resposta E ser coerente para esse aluno, parece-nos claro que essa possibilidade de interpretação não pode ser aceita, principalmente se levada em consideração a fala do garçom “Aposto que lá também não vendem frescos de cajá”, e mais, a observação do narrador, ao final do texto “... esqueceu o seu complexo de trabalhar no café fuleiro e não na Colombo”. Nas duas passagens, é possível inferir que a Colombo é um ambiente de nível mais alto. Também é necessário notar que, à medida que se aponta o sinônimo de “exorbitante”, o aluno é levado a apostar na solidariedade (cooperação) do autor com vocabulário, presumivelmente desconhecido do leitor (aluno).

O gênero textual narrativo mais comumente é o utilizado nas aulas de Língua Portuguesa. Apesar de a escola trabalhar a leitura com alguma variedade dos gêneros textuais, determinada, inclusive, pelos próprios livros didáticos adotados, há ainda uma predominância do gênero textual narrativo nas produções textuais dos alunos. A própria avaliação do SARESP traz como proposta de redação para o Ensino Fundamental uma produção narrativa. Por se tratar de um texto narrativo e por ser o assunto de conhecimento de mundo comum entre os alunos, o índice de acerto dessa questão foi o maior, 56%, se comparado ao índice de acerto de questões do período noturno que prevêem a mesma habilidade - habilidade de inferir informação implícita. Deve-se ressaltar, ainda, o modo como o texto narrativo é trabalhado na escola. Boa parte das questões de livros didáticos e mesmo de avaliações preparadas pelos professores trabalham com a mera compreensão dos sentidos explícitos e reconhecimento da estrutura narrativa. As questões de interpretação que acionam outros conhecimentos além do lingüístico são menos comuns.

As questões 08, 09 e 10, que prevêem inferência de informação implícita, são baseadas no mesmo texto que serviu de referência para a elaboração da questão 07, que previa localização de informação explícita, também do período noturno.

O inglês Jim Clark morreu numa prova de Fórmula 2, na Alemanha, em 1968.  
Giuseppe Farina, o primeiro campeão mundial de Fórmula 1, morreu num acidente de carro em 1966. Só que numa estrada.  
O inglês Graham Hill e o brasileiro José Carlos Pace morreram em acidentes de avião.



### História

A primeira corrida de automóveis do mundo aconteceu em 1894, na França, entre Paris e Rouen. O regulamento dessa prova exigia que os carros não ultrapassassem a média de 12,5 km/h. O conde de Dion, com um carro a vapor, chegou em primeiro lugar, mas foi desclassificado. É que ele fez os 125 km com uma média de 22 km/h.

A primeira corrida no Brasil aconteceu no circuito de Itapeverica da Serra, em São Paulo, no dia 26 de julho de 1908.

#### Bandeiras na Fórmula 1

- Bandeira amarela. Perigo logo à frente, reduza a velocidade.
- Bandeira azul. Dê passagem a um carro mais veloz que quer ultrapassar.
- Bandeira vermelha. Pare imediatamente, corrida suspensa.
- Bandeira listrada de amarelo e vermelho. Cuidado, óleo na pista.
- Bandeira branca. Ambulância ou carro de serviço na pista.
- Bandeira xadrez. Fim da prova.
- Bandeira preta. Desclassificação.

(Marcelo Duarte. **O Guia dos Curiosos**. Companhia das Letras)

**Questão 08.** Assinale apenas a informação que NÃO é verdadeira, de acordo com o texto.

- (A) A corrida automobilística existe há 93 anos no Brasil.
- (B) Na Fórmula 1, a desclassificação é sinalizada pela bandeira preta.
- (C) Rouen, cidade francesa, está relacionada à história das corridas automobilísticas.
- (D) O primeiro campeão de Fórmula 1 morreu de acidente de avião.
- (E) Há 107 anos o mundo convive com as corridas de automóvel.

Apesar de exigir, segundo a Tabela de Especificação de Habilidades da prova, uma resposta que mostrasse a habilidade de inferir uma informação implícita no texto, essa questão prevê uma série de outras habilidades para, por exclusão, chegar à resposta correta.

A alternativa D dada como correta exige apenas que o aluno busque uma informação explicitada no texto. Desse modo, era necessária, além de uma leitura atenta, uma confirmação ou não de informações implícitas e explícitas no texto. A alternativa A leva o aluno a uma avaliação cognitiva, já que precisa, além de buscar a informação explícita de quando a primeira corrida aconteceu no Brasil, fazer as contas de quantos anos há entre 1908 e 2001. A simples leitura do quadro *Bandeiras na Fórmula 1* levaria o aluno a descartar a alternativa B, *Na Fórmula 1, a desclassificação é sinalizada pela bandeira preta*, pois o conteúdo dessa alternativa encontra-se explicitado no quadro. Aliás, o conhecimento prévio sobre o assunto (comum entre os alunos) poderia levá-los a excluir a alternativa B. Também uma leitura superficial levaria o aluno a excluir como resposta possível a essa questão a alternativa C, já que explicitamente encontramos a seguinte informação “A primeira corrida (...) aconteceu em 1894, na França, entre Paris e Rouen”. A alternativa D – correta – faz com que o aluno busque no texto uma informação explicitada na segunda linha do texto “... morreu num acidente de carro...” e apenas perceba que o meio de transporte foi substituído de ‘carro’ por ‘avião’. Essa, portanto, seria a informação não verdadeira solicitada pela questão. Assim como na alternativa A, para descartar a alternativa E, o aluno deveria buscar no texto há quanto tempo haviam surgido as corridas de automóvel “A primeira corrida de automóveis no mundo...” (quarto parágrafo do texto) e calcular a diferença entre 1894 (informação dada pelo texto) e 2001.

Nessa questão, saiu-se bem o aluno que, além de conseguir localizar informação explícita no texto, possuía conhecimento sobre o assunto e conhecimento matemático para inferir



informações implícitas do texto. As alternativas A e E previam a inferência, a partir de informações dadas pelo texto, para chegar à conclusão de que essas alternativas eram verdadeiras. Já as alternativas B, C e D previam apenas a busca de informações explicitadas no próprio texto.

O índice de acerto da questão 07, 82%, elaborada a partir do mesmo texto, mostra que o conhecimento sobre assunto abordado é de domínio dos alunos. O fato de apenas 43% dos alunos do grupo oficial chegarem à resposta correta pode ser atribuído à falta de leitura atenta, à dificuldade de cálculo matemático, mas também, em especial, à forma como foi construído o enunciado.

O alto índice de erro deve-se também à formulação do enunciado, que exigiria do aluno mais atenção, visto que relativamente à maioria das questões, essa é formulada sob estratégia diferente. Enquanto nas outras se exige que o aluno aponte o que é verdadeiro (certo), a questão 08 pede o que não é verdadeiro (errado). Isso equivale a: *assinale a alternativa ERRADA*, modo direto de formular que, acreditamos, conduziria a menor número de erros. Some-se a isso também o fato de o aluno ter acabado de lidar, na questão 07, referente ao mesmo texto, com a busca de informação *correta*, o que o induziu a tentar buscar, na questão seguinte, também uma informação *correta*. É o tipo de questão de prova que podemos chamar capciosa: astutamente associada às intenções do autor, leva o aluno a uma inferência errada.

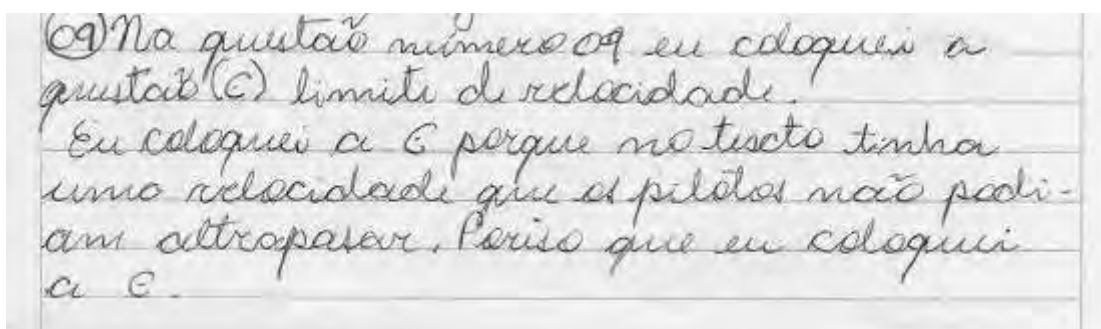
A questão 09 também elaborada a partir do texto do livro de Marcelo Duarte “O guia dos curiosos”.

**Questão 09.** A palavra regulamento foi usada no texto significando

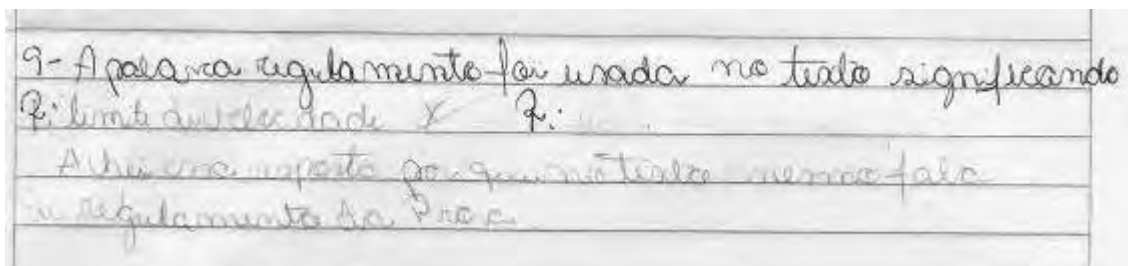
- (A) desclassificação
- (B) regras de competição**
- (C) orientações para ultrapassagem
- (D) distância a ser percorrida
- (E) limite de velocidade

Apesar de terem um bom conhecimento sobre esportes em geral, e sobre corridas de automóveis em especial, apenas 43% dos alunos do grupo oficial acertaram a questão. O enunciado da questão pedia o significado da palavra “regulamento” no texto retirado do livro *O Guia dos Curiosos*.

Baseados em seu conhecimento prévio sobre o assunto, os alunos, de maneira geral, responderiam a questão sem precisar buscar no texto o significado da palavra ‘regulamento’, mas pelas justificativas apresentadas pudemos perceber que a especificação presente no enunciado, “A palavra regulamento foi usada no texto significando”, levou-os a recorrer ao texto para responder a questão. Nele encontramos a seguinte passagem, que possivelmente os desviou da alternativa correta: “O regulamento dessa prova exigia que os carros não ultrapassassem a média de 123,5 Km/h”. Para os alunos, essa passagem do texto definia o limite de velocidade como o único regulamento da prova. Isso justifica o fato de 16% dos alunos do grupo controle optarem pela alternativa E, *limite de velocidade*. Exemplos dessa justificativa dada por alunos do grupo controle podem ser vistos abaixo:



(9) Na questão número 09 eu coloquei a questão (E) limite de velocidade. Eu coloquei a E porque no texto tinha uma velocidade que os pilotos não podiam ultrapassar. Por isso que eu coloquei a E.



Observemos também que lidar com palavras/expressões sinônimas nem sempre é uma questão de implícito. No caso, em especial, se o aluno depreendesse que se trata de uma questão de sinonímia, bastaria a ele substituir as alternativas oferecidas no texto original e avaliar se faz ou não sentido tal uso. Se assim procedesse, tanto a alternativa B, *regras de competição*, quanto a alternativa E, *limite de velocidade* formariam boas paráfrases do texto e, teriam, portanto o mesmo significado no contexto dado. Limite de velocidade é uma regra, mas nem toda regra é limite de velocidade. Trata-se, nesse caso, de relação hiperonímia/hiponímia ou, ainda, de inclusão de significado (regra < limite de velocidade). Desse modo, parece-nos plausível a alternativa E, *limite de velocidade*.

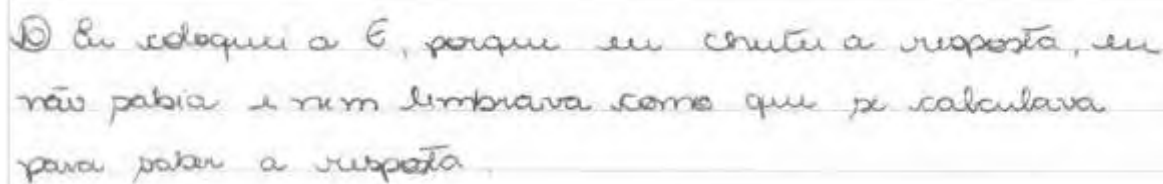
Não podemos deixar de citar também os alunos do grupo controle que se justificaram dizendo que não acreditavam que a resposta fosse tão fácil a ponto de não necessitarem buscá-la no texto. Nesse caso, observamos que na produção dessa questão os fatores *intenção do Autor*, *informação pragmática do Leitor* e *antecipação que o Autor faz da interpretação do Leitor*, com base na *informação pragmática que o Autor acredita estar disponível ao Leitor*, do modelo de interação verbal da Gramática Funcional, foram observados. Na interpretação do aluno, porém, os fatores *expressão lingüística* e *informação pragmática* foram observados, mas o fator *hipótese do aluno sobre a intenção comunicativa de A* induziu ao erro. A hipótese de que a resposta, por ser muito evidente, não condizia com a intenção comunicativa de A ao elaborar a questão 09 acabou por levar os alunos a assinalar a alternativa incorreta.

A questão 10, também elaborada a partir do texto do livro “O guia dos curiosos”, previa que aluno inferisse uma informação implícita. A questão é assim elaborada:

**Questão 10.** Considerando que o trecho entre Paris e Rouen tem 125 Km e a velocidade média dos carros não poderia ultrapassar 12,5 Km/h, podemos deduzir que a corrida demoraria

- (A) 10 horas.
- (B) 9 horas.
- (C) 7 horas.
- (D) 6 horas.
- (E) 5 horas.

O tempo de uma corrida de 125Km a uma velocidade média de 12,5Km/h é a resposta solicitada pela questão 10. Para chegar à alternativa correta, o aluno deveria dividir o espaço a ser percorrido pela velocidade média. Nesse caso, o aluno precisaria bem mais que conhecimento lingüístico, ele precisaria de conhecimentos pragmáticos de matemática. O pequeno número de acertos deveu-se, segundo os alunos do grupo controle, à incapacidade de fazer esse tipo de cálculo. Um dos que erraram essa questão disse que por não saber como chegar à resposta correta, optou pela alternativa com menor tempo de corrida. Baseou-se no tempo de corrida atual e na impossibilidade – segundo ele – de se acompanhar uma corrida por 9, 10 horas. Apesar de ter errado, o aluno acaba por demonstrar a capacidade de relacionar o seu conhecimento de mundo e a sua capacidade lógica – que acaba sendo adequada se baseada nos conhecimentos que ele detém sobre corridas de automóvel nos dias de hoje. Parece-nos, desse modo, que errar essa questão não faz desse aluno um mau leitor. Como podemos ver, no exemplo seguinte, o aluno compreendeu o que era solicitado pela questão, só não sabia como calcular para chegar à resposta.



D) Eu coloquei a E, porque eu chutei a resposta, eu não sabia e nem lembrava como que se calculava para obter a resposta.

Além de não medir a capacidade leitora do aluno, essa questão parece-nos inadequada também por não explicitar em seu enunciado que a corrida demoraria no mínimo 10 horas.

A questão 12 do período da noite solicitava que o aluno inferisse o sentido de duas expressões. A questão é elaborada a partir do poema “Lua cheia”, de Cassiano Ricardo, que podemos ver abaixo:

*Lua cheia*

*Boião de leite  
que a noite leva  
com mãos de treva,  
pra não sei quem beber.  
E que, embora levado  
muito devagarinho,  
vai derramando pingos brancos  
pelo caminho.*

(Cassiano Ricardo. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1957. p. 135)

\* boião = recipiente bojudo e de boca larga.

**Questão 12.** *Boião de leite e pingos brancos* representam no texto, respectivamente

- (A) a noite e as estrelas.
- (B) a lua cheia e o leite.
- (C) a lua cheia e as estrelas.
- (D) as estrelas e a lua cheia.
- (E) a treva e as nuvens.

Como podemos ver, o enunciado solicita que se infira o que representam no texto “boião de leite” e “pingos brancos”. Além do título sugestivo “Lua cheia”, a questão traz o significado da palavra ‘boião’. Para chegar à alternativa correta, o aluno deveria acionar as pistas dadas pelo título e pelo significado de boião e associá-las à alternativa C, *a lua cheia e as estrelas*. Evidentemente, apenas 30% dos alunos acertaram a questão.

Os alunos do grupo controle que erraram disseram não ter compreendido o texto. Além disso, enfatizaram a falta de familiaridade com textos poéticos. Segundo eles, os textos poéticos “são muito difíceis”. Esses alunos apresentam relativo conhecimento textual, já que reconhecem o gênero poema, sabem reconhecer sua forma: escrito em versos e não em parágrafos e dividido em estrofes, mas não entendem o conteúdo metafórico, figurado. O aluno normalmente lê um poema como um texto qualquer e quer entendê-lo como qualquer outro texto. Saber que esse gênero textual não trata do mundo de maneira direta, objetiva, que sua linguagem é conotativa, figurada, simbólica era necessário para responder a essa questão. Entretanto, esse conhecimento lingüístico, como constatado pelo número de acertos, é bastante precário entre os alunos.

Vale a pena destacar que 15 alunos (47%) dos alunos do grupo controle acertaram a questão e, dos 17 que erraram, 09 (28%) assinalaram a alternativa B, *a lua cheia e o leite*. Percebe-se que esses alunos acionaram apenas o sentido literal dessas expressões. Também nos parece relevante ressaltar que nenhum dos alunos do grupo controle assinalou a alternativa D, *as estrelas e a lua cheia*, demonstrando conhecimento sobre o significado da palavra “respectivamente”, presente no enunciado da questão. Não podemos afirmar o mesmo sobre o grupo oficial, haja vista que o Quadro de Diagnóstico apenas aponta se o aluno acertou ou errou a questão. Porém, é bastante provável que alunos que fizeram interpretação correta do poema tenham assinalado a alternativa D, por conta de não saberem o significado da palavra

“respectivamente” – erro comum até mesmo entre alunos do Ensino Médio e alunos do curso superior. O fato de o grupo controle conhecer o significado da palavra “respectivamente” deve-se à recente orientação dada a eles em uma outra avaliação.

A questão 12 pode ter apresentado níveis de acerto tão baixos devido, inclusive, à forma de elaboração das alternativas. O aluno que assinalasse a questão D, *as estrelas e a lua cheia*, ao invés da alternativa C, *a lua cheia e as estrelas*, não poderia ser considerado um mau leitor do gênero poético. Mais uma vez a questão parece-nos capciosa.

A questão 24, elaborada a partir da história em quadrinhos do personagem Garfield, apresenta o menor índice de acerto dentre todas as questões selecionadas para análise nesse trabalho: apenas 17% dos alunos do grupo oficial acertaram essa questão.



(Garfield em ação, vol 3, Rio de Janeiro: Salamandra)

**Questão 24.** “Só umas impressões patais”.

Garfield quis dizer que tudo que havia escrito eram somente

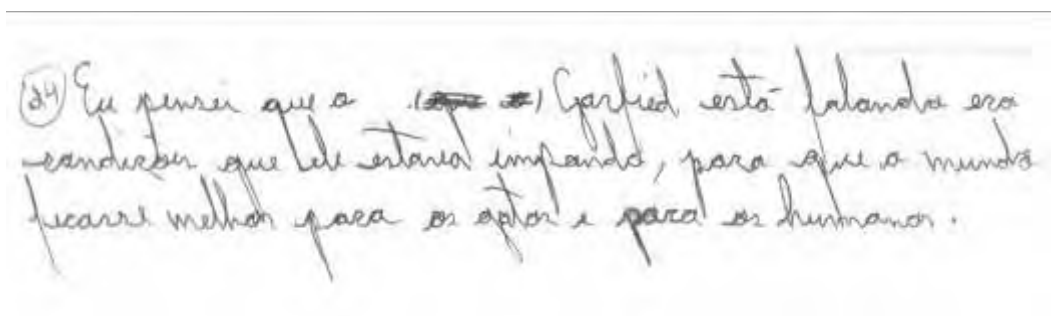
- (A) conjecturas.
- (B) conclusões.
- (C) fatos.
- (D) inferências.
- (E) condições.

Apesar de a Tabela de Especificação da SEE prever como habilidade necessária para responder a questão 24 a de inferir uma informação implícita em um texto, parece-nos que a habilidade real era a de inferir o sentido da expressão “impressões patais”, após a leitura de um quadrinho do personagem Garfield.

O grupo controle também apresentou relativamente o mesmo baixo índice de acerto. Parte



dos alunos, 25%, diz ter assinalado a alternativa B, *conclusões*, porque os pensamentos de Garfield, como “Acho que o mundo seria melhor se os países pudessem se entender sem agressões” parecem conclusões a que o gato chegou. Outros 13 alunos (41%), dos 32 que compunham o grupo controle na realização da prova da noite, afirmaram ter assinalado a alternativa C, *fatos*, porque são relatados fatos do dia-a-dia como “Se não houvesse mais violência no cinema nem na TV; se todos pudessem ler e escrever; se as famílias dialogassem mais”. Os que optaram pela alternativa E, *condições* (12%) disseram que tudo o que Garfield



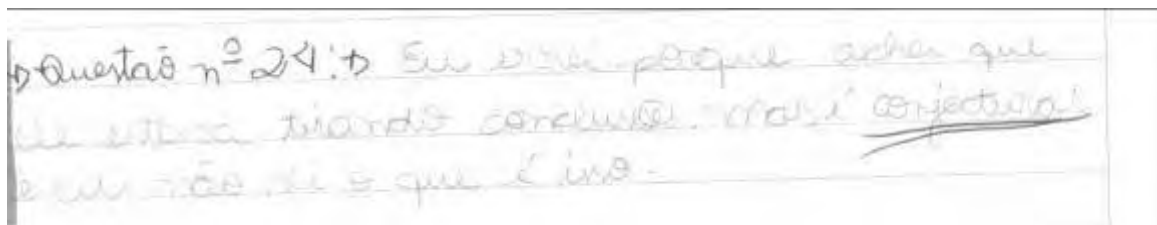
(24) Eu pensei que o [?] Garfield está falando era condições que ele estava impando, para que o mundo ficasse melhor para os opor e para os humanos.

escrevera eram condições para um mundo melhor. Dentre os alunos do grupo controle que assinalaram a alternativa E, *condições*, destacamos a seguinte justificativa:

Esse foi o único aluno que não apenas demonstrou reconhecer que o gato Garfield *pensava no mundo*, mas nele próprio também. A justificativa do aluno baseia-se em seu conhecimento prévio lingüístico (“se” como conjunção condicional) e não-lingüístico (conhecimento sobre entidades como pessoas, coisas, lugares – no caso, o conhecimento sobre as características do personagem Garfield).

Apenas um aluno do grupo controle optou pela alternativa D, *inferências*, segundo ele, por que não sabia exatamente o significado do vocábulo. Quanto ao termo *conjecturas*, os alunos afirmaram que não apenas desconheciam o significado do vocábulo como nunca haviam visto tal

palavra – segundo o *Dicionário Aurélio*, “juízo ou opinião sem fundamento preciso, suposição, hipótese”.



Alguns alunos relataram que assinalaram a alternativa A por exclusão; sabiam que aquilo que Garfield havia escrito não era nada do que constava das demais alternativas, assim, a única possibilidade seria a alternativa A, *conjecturas*.

Nesse caso, a falta de conhecimento lingüístico os levou ao erro – excetuando-se aqueles que responderam por exclusão. Esse conhecimento, como já observado, engloba desde a pronúncia das palavras em língua nativa, seu vocabulário e regras, identificação de categorias gramaticais, até os usos da linguagem (KLEIMAN, 1997). O pequeno número de acertos deve-se mais precisamente à falha na compreensão de vocábulos devido ao desconhecimento dos conceitos “inferência” e “conjectura”.

A questão nos parece inadequada pelo tipo de conhecimento vocabular exigido de um aluno de 13, 14 anos. Além disso, a contar pelo número de vezes que aparece explicitada no material lingüístico (cinco vezes), a conjunção condicional “se” induziu os alunos a, apoiados no texto, optarem pela alternativa E, *condições*.

As questões 27 e 28 do período noturno, que também prevêm inferência de informação implícita, referem-se ao mesmo manual de instrução usado para elaborar a questão 26 do período noturno, que previa a localização de informação explícita.

<b>Importantes informações de segurança</b>	
<p>Algumas informações a seguir poderão não se aplicar ao seu produto. Contudo, tal como com qualquer produto eletrônico, você deverá observar as precauções de segurança durante o manuseio e a utilização do produto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Guarde este manual; ele contém informações de segurança importante, bem como instruções de funcionamento.</b></li> <li>▪ <b>Antes de usar este produto, leia todos os avisos e instruções de funcionamento e de segurança localizados no produto e no manual do usuário. <b>Guarde todas as instruções para consulta futura.</b></b></li> <li>▪ <b>Não exponha o produto a água ou umidade; por exemplo, uma piscina ou um porão úmido.</b></li> <li>▪ <b>Não exponha o produto a temperaturas extremas, como perto de um radiador, um fogão ou dentro de um automóvel estacionado ao sol.</b></li> <li>▪ <b>Não exponha o produto a velas acesas, cigarros, charutos, chamas etc.</b></li> <li>▪ <b>Não deixe cair objetos ou líquidos dentro do produto.</b></li> <li>▪ <b>Não use equipamento auxiliar não recomendado pelo fabricante. Caso contrário, poderá provocar um incêndio, choques elétricos ou ferimentos e anular a garantia.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Conecte o adaptador AC (fornecimento de energia) somente em fontes de alimentação designadas, marcadas no produto.</b></li> <li>▪ <b>A fim de reduzir o risco, remova o cabo elétrico da tomada, puxando pelo adaptador AC e não pelo cabo.</b></li> <li>▪ <b>Certifique-se estar o cabo elétrico localizado de modo a ninguém pisar ou tropeçar nele, machucando-se.</b></li> <li>▪ <b>A fim de reduzir o risco de choque elétrico, desligue o aparelho da fonte de alimentação antes de o limpar. Após desligar, use um pano macio umedecido com água.</b></li> <li>▪ <b>PERIGO – Jamais modifique o cabo AC ou o plugue. Se o plugue não se ajusta na tomada, chame um electricista qualificado para instalar uma tomada apropriada. Uma conexão incorreta poderá resultar em risco de choque elétrico.</b></li> <li>▪ <b>Não tente desmontar o produto, caso contrário anulará a garantia. Este produto não contém peças reparáveis pelo consumidor. As reparações deverão ser executadas somente nos Centros de Assistência Autorizados.</b></li> <li>▪ <b>Não remova a antena.</b></li> </ul>

**Questão 27.** A leitura atenta das instruções nos permite deduzir que as informações de segurança referem-se a

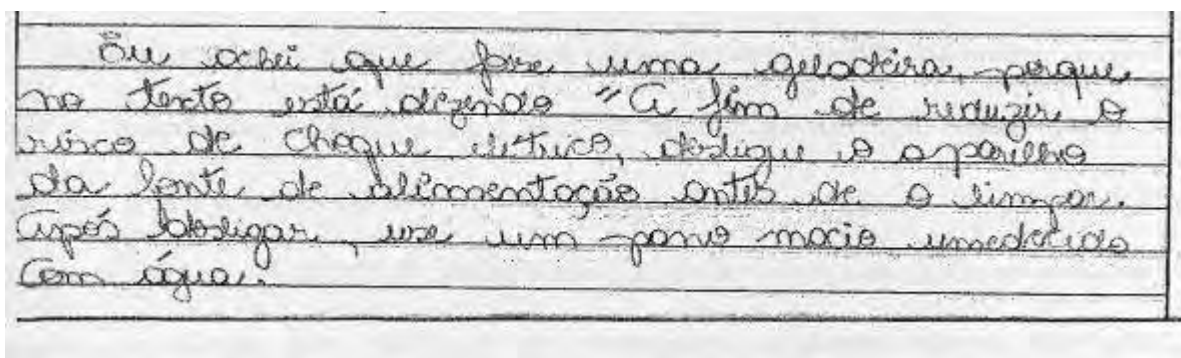
- (A) um liquidificador.
- (B) uma geladeira.
- (C) um telefone celular.
- (D) uma máquina de lavar roupa.
- (E) um videogame.

A questão 27 apresentou o segundo menor índice de acertos dentre as questões analisadas, 22%. Pistas que provavelmente foram dadas pelo produtor do texto como ilustrações, origem, título, introdução (*Este aparelho celular, O celular X...*) foram suprimidas, o que leva a uma mudança na intenção comunicativa inicial do texto. Além disso, o Tópico (sobre o que se fala) (DIK, 1997a) já é *dado* quando adquirimos o produto. No entanto, ela é construída para que o aluno infira o Tópico em um texto instrucional.

No próprio enunciado da questão "A leitura atenta das informações nos permite

deduzir”, o adjetivo “atenta” e o verbo “deduzir” antecipam-nos que para chegar à alternativa correta dependemos da relação entre várias informações que nos levarão ao Tópico do discurso, ou seja, ao aparelho a que o texto refere-se.

Alguns dos que responderam incorretamente a questão justificaram-se afirmando que não leram o texto até o fim, porque tinham certeza de que se tratava de um videogame. Isso porque acreditavam que o elaborador da prova estava ciente de que a prova tinha como alvo alunos de 13 a 15 anos de idade que, possivelmente, teriam sua atenção voltada ao videogame. (Talvez fosse importante observar que, provavelmente hoje, essa resposta não seria tão significativa, já que contamos com aproximadamente 62 milhões de telefones celulares no Brasil, e, muitos alunos da rede pública de ensino possuem tal aparelho.) Uma das alunas disse ainda que, apesar de ter lido a informação "Não remova a antena", assinalou a alternativa E, *videogame*, porque não sabia se ele tinha antena – "Eu até hoje só vi videogame na televisão". Outra aluna justificou-se escrevendo:



Segundo a própria aluna, essa é a mesma instrução que a mãe lhe dá para limpar a geladeira: desligar a geladeira antes de limpá-la com um pano.

Como já dissemos, existem capacidades que desempenham papéis essenciais na comunicação lingüística (DIK, 1997a). Essas capacidades interagem umas com as outras e cada

uma delas produz *output* que pode ser essencial para a operação das outras. Assim, ao deixar de acionar uma capacidade, acaba-se por não interpretar corretamente o texto. Vejamos:

O texto instrucional apresenta treze itens informativos sobre o produto. O quarto item "Não exponha o produto a temperaturas extremas, como perto de um radiador, um fogão ou dentro de um automóvel estacionado ao sol", provavelmente, acionou a capacidade lógica daqueles que excluíram as alternativas B, *geladeira*, D, *máquina de lavar roupa* e mesmo A, *liquidificador*, pois logicamente não deixamos dentro de um automóvel uma geladeira ou uma máquina de lavar roupa. Quanto à alternativa A, a lógica talvez esteja em perceber que a probabilidade de se deixar um liquidificador dentro de um carro – apesar do tamanho reduzido em oposição às outras opções – é mínima. Além disso, um outro item a seguir, "Não deixe cair objetos ou líquidos dentro do produto", leva-nos a lembrar de que o que mais colocamos em um liquidificador são líquidos. Portanto, para acionar a informação que está implícita (qual o produto em questão) o aluno deveria recorrer a informações gerais (informações de longo prazo concernentes ao conhecimento de mundo) para acionar suas capacidades humanas.

Ainda poderíamos dizer que, quanto à produção dessa questão, os fatores *intenção do Autor* e *informação pragmática do Leitor*, do modelo de interação verbal da Gramática Funcional, foram observados, mas o fator *antecipação que o Autor faz da interpretação do Leitor, com base na informação pragmática que o Autor acredita estar disponível ao Leitor*, não. Isso porque o produtor dessa questão não fez a antecipação que deveria fazer da interpretação do Leitor-aluno, com base na informação pragmática que o Autor acredita estar disponível ao leitor-aluno. É por isso que, apesar de os fatores de interpretação do Leitor-aluno, *expressão lingüística* e *informação pragmática do Leitor*, terem sido observados, a hipótese dos alunos sobre a intenção comunicativa do Autor da avaliação induziu-os ao erro. Foi muito provavelmente a hipótese dos alunos sobre a intenção comunicativa do Autor da avaliação que

produziu um número elevado de respostas E, *videogame*, do grupo controle – o que muito provavelmente também ocorreu com o grupo oficial.. Além disso, o desconhecimento do fato de um videogame não ter antena, decorrente da condição social desfavorável de alguns alunos, prejudicou-os.

A única forma de se chegar à resposta correta dessa questão é por exclusão das alternativas. As informações contidas no manual de instruções não são suficientes para saber a que aparelho o texto se refere. A informação implícita não está no texto, mas na comparação entre ele e as possíveis respostas da questão 27. Essa forma de elaboração de questões, como já observado, é própria do estilo da prova.

A questão 28 é elaborada a partir do mesmo manual de instruções.

**Questão 28.** A palavra CONEXÃO, usada no manual, poderia ser substituída sem alteração de sentido por

- (A) tomada.
- (B) antena.
- (C) plugue.
- (D) ligação.**
- (E) adaptador.

O aluno deveria buscar no texto a passagem onde se falava sobre “conexão”: “Se o plugue não se ajusta na tomada chame um electricista qualificado para instalar uma tomada apropriada. Uma conexão incorreta poderá resultar em risco de choque elétrico”. Ao encontrá-la, precisaria depreender que “conexão” no texto não retoma “tomada”, apesar de ela estar antecedendo a palavra “conexão”. A porcentagem de acerto da questão 28 do grupo oficial foi de apenas 39%.

Os alunos do grupo controle justificaram o erro dizendo que ‘conexão’ para eles poderia ser substituída por ‘tomada’, resposta prevista na alternativa A. Na passagem já destacada do

texto “Se o plugue não se ajusta na tomada, chame um eletricista qualificado para instalar uma tomada apropriada. Uma conexão incorreta poderá resultar em risco de choque elétrico”, duas palavras foram dadas como alternativas corretas na questão 28: plugue e tomada (alternativas A e C). Os alunos não conseguiram perceber a diferença entre as alternativas. Parece-nos que eles não buscaram compreender o sentido da palavra, mas encontrar uma palavra *quase sinônima explicitada no texto* para responder a questão. A idéia comum entre muitos deles de que as respostas estão *literalmente* no texto prejudicou-os nessa questão. A estratégia de buscar a resposta explicitada no texto pode advir das velhas fórmulas de avaliação escolar: *retire do texto, comprove com uma passagem do texto...*

Também o conhecimento de mundo foi acionado pelos alunos. As palavras ‘plugue’, ‘tomada’, ‘ligação’, ‘conexão’ apresentam em seu cotidiano quase a mesma significação. Dificilmente, nessa idade, tiveram de especificar uma ou outra. Segundo o Dicionário *Aurélio*, plugue “é uma peça com um, dois ou mais pinos que penetram na tomada estabelecendo a ligação elétrica”; tomada “é uma peça que permite a conexão de um circuito a um circuito de alimentação”; conexão “é uma peça ou dispositivo que liga fisicamente, ou que serve como passagem ou comunicação”. Se levado em conta o conhecimento de mundo do aluno e a definição de ‘peça’ do Dicionário para todas essas palavras, a resposta realmente poderia ser ‘tomada’ ou ‘plugue’.

#### **4.4. Análise da atuação dos alunos**

Desde 1996, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) propõe anualmente o SARESP com o objetivo de verificar o desempenho discente da Rede Pública de

Ensino e oferecer dados sobre o rendimento escolar dos alunos aos órgãos centrais da SEE, às equipes técnico-pedagógicas das Diretorias de Ensino (DEs) e às escolas.

Com o objetivo de promover a reflexão sobre a prática pedagógica, a SEE enviou, em 2001, instruções sobre o procedimento para a análise dos resultados nas escolas (Anexo 14). Segundo esse documento, o procedimento de análise dos resultados deve ser feito pelo professor responsável pela classe, com acompanhamento do Professor Coordenador Pedagógico. Juntos, eles devem, com base na Tabela de Especificação de Habilidades (TEH), identificar as habilidades que cada um dos alunos domina ou não domina. Um dos exemplos dados é o seguinte:

Habilidade 1 – Localizar informações explícitas em um texto – avaliada por 5 questões (16, 18, 23, 24 e 26). O aluno José acertou as questões 16, 23 e 26, obtendo um índice de 60% de acertos dessa habilidade (3 questões dividido por 5), isso significa que o aluno domina essa habilidade.

Apesar de poder medir a capacidade leitora do aluno, a análise feita do resultado da prova não ajuda a identificar o que de fato falta para que o aluno melhore a sua capacidade de leitura. Para se chegar a esse entendimento é necessário identificar quais foram as estratégias utilizadas pelos alunos para responder às questões, quais foram as interferências na atuação desses alunos, quais são as justificativas para o erro e, finalmente, qual é o grau de dificuldades das questões. É o que faremos a seguir.

#### **4.4.1. Estratégias utilizadas pelos alunos para responder as questões**

Os dados revelam que a forma como a prova foi elaborada, com enunciados que se completam com a leitura das alternativas, aumenta as chances de acerto dos alunos, na medida em que, além de poder contar com pistas do material lingüístico textual, do material visual e do enunciado, contam com o conjunto de alternativas para responder a questão. A escolha pela



alternativa que melhor complete o enunciado leva à necessidade de exclusão, o que induz os alunos a diferentes estratégias para chegar à resposta correta.

Uma dessas estratégias é a de **eliminação de alternativas semelhantes**, como visto durante a análise das questões 18 e 29 (manhã). Baseando-se no seu conhecimento prévio lingüístico, excluem as alternativas que apresentam palavras de mesmo campo semântico, como descrito na análise da questão 29. Outra forma de eliminar alternativas é a estratégia descrita na análise para exclusão das alternativas B e C da questão 18. Ao perceber alternativas parafrásticas em questões diferentes, acionam o seu conhecimento prévio extralingüístico sobre o fato de que avaliações procuram diversificar ao máximo suas perguntas. Se a alternativa semelhante já serviu de resposta a questões anteriores, por exemplo, é desconsiderada na questão seguinte (apesar de alguns alunos relatarem que, nesse caso, voltam à questão anterior e até mesmo modificam a resposta anterior por conta dessa percepção).

Embora a Tabela de Especificação de Habilidades assinale como necessária a habilidade de localizar informação explícita para responder a questão 18, e a habilidade de inferir informação implícita para responder a questão 29, a estratégia descrita como útil à resolução dessas questões é a mesma.

Os alunos também descreveram, como forma estratégica para eliminação de alternativas, **a busca (no texto) de palavras-chave presentes no enunciado**, descrita na análise das questões 19 (manhã) e 26 (noite). Apesar de a análise quantitativa indicar uma maior dificuldade para inferir informação implícita do que para localizar informação, observa-se que o índice de acerto da questão 19 foi extremamente alto (86%), o que mostra a eficiência da estratégia utilizada pelos alunos, e não necessariamente a sua habilidade de inferir uma informação implícita no texto. A mesma estratégia, porém, levou-os a um índice de acerto de 48% na questão 26, embora fosse prevista como necessária apenas a localização de informação explícita no texto. A análise

mostrou que essa aparente contradição – entre o alto índice de acerto para uma questão que previa uma habilidade de inferir informação implícita e um índice bastante inferior de acerto para uma questão que previa habilidade de localização de informação explícita – é desfeita quando se verifica que as palavras-chave da questão 19 aparecem uma única vez no texto, o que facilita a identificação da resposta correta. No segundo caso, as palavras-chave aparecem mais de uma vez no texto. A simples busca de informação aliada a uma interferência de conhecimento de senso comum pode explicar o menor número de acerto da questão 26.

Uma forma muito próxima da estratégia usada para responder as questões 19 (manhã) e 26 (noite) foi a estratégia a que recorreram os alunos para responder a questão 04 (manhã), relacionando de forma respectiva os vocábulos do enunciado (*café fuleiro*) e da alternativa B (*café da esquina*). Como vista na análise dessa questão, a presença do vocábulo “café” em apenas uma das alternativas, aliada ao conhecimento pragmático de que a qualificação “da esquina” é uma maneira genérica de se referir a um estabelecimento comum, sem qualquer especificidade, levou os alunos a concluir que um “café fuleiro” era um “café qualquer”, sem qualidades diferenciadoras, portanto, um “café da esquina”. Essa conclusão, porém, levou-os ao erro.

A **hipótese sobre a intenção comunicativa** do elaborador da prova é apontada como uma outra estratégia, descrita durante a análise das questões 09 e 27 (noite). Apesar de mostrar a capacidade que o aluno tem de inferir a intenção do seu interlocutor, essa estratégia levou-os ao erro.

Tais estratégias, apesar de relatadas como formas de chegar à resposta correta das questões 18, 29 (por eliminação de alternativas semelhantes) e 19 (pela busca de palavras-chave), são também responsáveis pelo menor índice de acertos das questões 04, 26 (pela busca de palavras-chave), 09 e 27 (hipótese sobre a intenção comunicativa).

A estratégia mais utilizada e mais eficiente é a busca (no texto) de palavras-chave presentes no enunciado.

Segundo Kleiman (1994), essa é uma prática muito empobrecedora, já que está baseada numa concepção de atividade como equivalente à atividade de decodificação. “Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno”. (p. 20). A autora afirma que se trata de uma tarefa de mapeamento entre a informação gráfica da pergunta e sua forma repetida no texto.

#### **4.4.2. A interferência de diferentes tipos de conhecimento na atuação dos alunos**

Os diferentes tipos de conhecimento dos alunos interferem de maneira variada na construção da leitura. Tal fato pode ser verificado especialmente na análise das questões 16 e 18 (manhã) e 27 (noite). Apesar de a Tabela de Especificação de Habilidades prever a habilidade de localizar informação explícita no texto para responder às questões 16 e 18, o índice de acerto dessas questões é inferior ao índice de acerto de algumas questões que prevêm habilidade de inferir informação implícita. Como visto durante a análise dessas questões, o menor número de acertos é atribuído à falta de conhecimento prévio não-lingüístico referencial (cf. DIK, 1997). A questão 27 prevê a habilidade de inferir uma informação implícita. Entretanto, não se pode afirmar que o aluno não tenha essa habilidade. O índice de apenas 21% de acerto aponta para a falta de conhecimento prévio não-lingüístico referencial. A variante social é, muito provavelmente, a responsável pela falta desse conhecimento.

A falta de conhecimento lingüístico, mais precisamente, o conhecimento prévio lexical levou-os a índices muito baixos de acerto, como os verificados nas questões 16 e 24. A questão 12 (30% de acertos) aponta para o baixo domínio de conhecimento da linguagem conotativa, figurada, necessária para responder essa questão. A questão 24 (17% de acertos) incorre no

mesmo problema de falta de conhecimento prévio lingüístico lexical. Apesar da possibilidade de exclusão, duas eram as palavras desconhecidas pelos alunos “inferência” e “conjecturas”.

Ao responder a questão 16, a atribuição de sentido indevido ao vocábulo “procriar” também evidencia a falta de conhecimento prévio lingüístico lexical.

Esses resultados assinalam a importância do conhecimento prévio lingüístico e não-lingüístico.

#### **4.4.3. Justificativas dos alunos do grupo controle**

O grupo controle, ao justificar o erro, apresentou duas posturas distintas. Alguns assumiam não terem lido o texto com atenção e justificavam-se atribuindo o erro ao não entendimento do texto por falta de conhecimento prévio sobre o assunto e até mesmo pela falta de conhecimento prévio lingüístico (em especial, ao se referirem às questões 12 e 24 - noite). Outros, porém, observavam que, quando optavam por determinada alternativa, faziam-no com a certeza de que a alternativa escolhida era a mais coerente, ou seja, aquela que melhor completava o enunciado – baseados, inclusive, em pistas dadas pela própria questão. Tal observação foi feita especialmente ao discutirmos as questões 15, 16, 18, 26 e 27.

Essas questões, segundo a Tabela de Especificação de Habilidades, apontam diferentes habilidades para a sua resolução. As questões 16, 18, 26 (manhã) e 26 (noite) prevêm a habilidade de localizar informação explícita em um texto. Já as questões 15 (manhã) e 27 (noite) prevêm a habilidade de inferir informação implícita. O índice de acerto, porém, não se deve ao tipo de habilidade pré-determinada para responder essas questões. Os alunos acionam conhecimentos prévios com base no material lingüístico da questão e chegam a sentidos não intentados pela avaliação, apesar de acionados por mais de um indivíduo. O conhecimento de senso comum desses alunos sobre os assuntos abordados nessas questões demonstrou ser um

fator perturbador para a leitura. Não que o conhecimento de senso comum não seja importante, mas o aluno não soube utilizar-se dele.

#### 4.4.4. Questões facilitadas

O alto nível de acerto de algumas questões aponta para a eficiência das “estratégias de exclusão” de alternativas dos alunos. Essas estratégias compõem-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. De acordo com Kleiman (1994), “para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta”. (p. 20) Segundo a autora, essa atividade passa por leitura quando a verificação da compreensão exige apenas que o aluno responda a perguntas sobre informação que está expressa no texto.

A exclusão por similaridade (questão 29), a busca de palavra-chave citada apenas uma vez no texto (questão 19), ou mesmo a construção de enunciados que direcionem o aluno exatamente ao ‘ponto’ do texto em que encontrará a resposta explicitada (questões 23, 24 e 26) levam a um maior índice de acerto da questão e independem da habilidade especificada pela Tabela de Especificação de Habilidades.

Apesar disso, a hipótese da intenção comunicativa dos alunos foi desconsiderada. A análise das questões 09 e 27 demonstra que na produção dessas questões os fatores *intenção do Autor, informação pragmática do Leitor e antecipação que o Autor faz da interpretação do Leitor, com base na informação pragmática que o Autor acredita estar disponível ao Leitor* do modelo de interação verbal da Gramática Funcional foram observados. Na interpretação do aluno, porém, os fatores *expressão lingüística e informação pragmática* foram observados, mas o fator *hipótese dos alunos sobre a intenção comunicativa do Autor da prova* não foi prevista –

ou foi desconsiderada. A hipótese de intenção comunicativa da prova e do próprio elaborador da prova levou alunos ao erro nas questões 09 e 27 (noite). A questão 09, em especial, apesar de facilitada – já que os alunos não precisariam sequer ler o texto para respondê-la – obteve um índice de acerto de 43% devido à inferência dos alunos sobre a intenção comunicativa da prova.

As análises até aqui empreendidas demonstram que a conclusão, com base na Tabela de Especificação de Habilidades, de que o aluno possui ou não a habilidade de localizar informações explícitas ou de inferir informações implícitas em um texto é equivocada.

Neste trabalho, pôde-se constatar que a prova, na verdade, evidenciou a falta de conhecimentos prévios lingüísticos e não-lingüísticos. A análise das questões demonstra que as habilidades de localizar informação explícita e de inferir informação implícita **dependem de conhecimentos prévios dos alunos**. A grande variação percentual de acerto em questões que prevêm a mesma habilidade já demonstra que a dificuldade do aluno não está em dominar ou não determinada habilidade. O que de fato a prova evidencia é a falta de conhecimento lingüístico, de conhecimento matemático e a diferença de conhecimento de mundo desses alunos.

#### **4.4.5. A avaliação dos resultados do SARESP pela SEE**

Como já observado no item 4.3, em 2001, os resultados da avaliação do SARESP foram enviados às escolas em um “Quadro Diagnóstico de Habilidades de Língua Portuguesa” (com o rendimento de cada turma e de cada aluno). A seguir, foi entregue aos professores um documento, fotocopiado, que pormenorizava o procedimento para a análise dos resultados de cada turma na escola com base na Tabela de Especificação de Habilidades (TEH).

Em 2002, a avaliação do SARESP não teve poder de reprovação. Constou também de 30 questões sobre Língua Portuguesa (leitura e compreensão) e uma redação. As questões que compuseram cada uma das três provas (manhã, tarde e noite) foram selecionadas de um Banco de

Itens, alguns deles, segundo a SEE/SP, pré-testados para o SARESP/2000 e que ainda não haviam sido utilizados, e outros que já haviam sido utilizados no SARESP/2001. O título dado à prova deixou de ser avaliação de Língua Portuguesa e passou a avaliação de Leitura e Escrita. A mudança do título não implicou mudança no tipo de elaboração de questões. A prova continuou a apresentar questões sobre leitura, sobre reconhecimento da estrutura e função de gêneros textuais diversos e sobre percepção de efeitos de sentido decorrente de recursos lingüísticos variados. Novamente, segundo a própria SEE, a opção por essa disciplina deveu-se à sua relação necessária de aprendizado para outras disciplinas. A TEH, porém, foi ampliada para vinte e nove habilidades e, de acordo com as habilidades, a tabela foi dividida em cinco tópicos: procedimentos de leitura, implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, coerência e coesão no processamento do texto, relações entre recursos expressivos e variação lingüística<sup>1</sup>.

Com essa política, a escola passa a simular a aplicação de provas de múltipla escolha, inclusive as provas dos anos anteriores do próprio SARESP, para treinar os seus alunos com o intuito de que acertem um número cada vez maior de questões.

Os resultados de 2001 não foram avaliados como os de 2002, que se encontram analisados em dois volumes elaborados por órgãos educacionais oficiais. O primeiro volume é denominado “Conhecendo os resultados da avaliação”; o segundo, “Análise do desempenho das provas”.

Em material de ótima qualidade, o volume I é dividido em três capítulos. O primeiro capítulo tece considerações sobre a elaboração, aplicação e resultados do SARESP/2002. O segundo capítulo trata da abrangência e resultados da avaliação objetiva e da redação. O terceiro

---

<sup>1</sup> Tabela de acerto segundo a habilidade avaliada e o item, por período – Ciclo II (Anexo 15)

capítulo faz comentários sobre os fatores que interferem no rendimento escolar, especialmente os socioeconômicos. O volume I apresenta três anexos com resultados estatísticos sobre o SARESP/2002 (resultados por DE, por município e listagem das DEs por faixas de desempenho).

O volume II apresenta o quarto capítulo intitulado “Análise do desempenho nas provas de leitura e escrita” e subdivide-se em: A) análise estatística e em B) análise pedagógica dos resultados das provas. Os dados estatísticos são exaustivamente apurados por meio de quadros e gráficos no item A. O item B, “O significado pedagógico dos resultados das provas”, é bastante interessante, já que aponta alguns problemas detectados, além de possíveis soluções.

O tipo de análise empreendida, entretanto, não consegue alcançar o que de fato o aluno não domina, já que a análise baseia-se, do ponto de vista pedagógico, apenas na TEH enviada às escolas para determinar quais habilidades o aluno não domina. É evidente que habilidades pontuais como “saber diferenciar fato de opinião” podem ser determinadas pela TEH, mas, como vimos em nossa análise, a TEH não é eficaz para detectar se o aluno possui habilidade ou não para inferir informação implícita ou localizar informação explícita. O anexo quatro do segundo volume do material elaborado sobre o SARESP/2002 demonstra a preocupação (em total oposição ao que se verificou no SARESP/2001) em mostrar equivalência entre o número de questões por habilidade e gênero. As tabelas desse anexo<sup>2</sup> apresentam, ainda, os percentuais de respostas de cada uma das questões em cada um dos períodos. Infelizmente, tal porcentagem não é tomada para análise, ela serve, apenas, para determinar o grau de dificuldade de cada item, e, conseqüentemente, o grau de dificuldade da questão. A porcentagem dos itens serve também para demonstrar a pequena variação no número de acertos de questões entre as classes regulares, as classes de aceleração e as classes de recuperação de ciclo.

---

<sup>2</sup> Exemplo do resultado da análise dos itens das provas de Leitura e Escrita, por tipo de classe (Anexo 16).



Segundo informações da DE de São José do Rio Preto, os dois volumes de análise do SARESP/2002, que não apresentam data da publicação, chegaram às DEs no mês de março de 2005, e foram enviados às escolas estaduais – um exemplar de cada volume – no mês de abril de 2005, portanto, quase três anos e meio após a realização da prova. A DE de São José do Rio Preto informou, ainda, que essa publicação oficial em dois volumes sobre o SARESP 2002 é única e que, apesar de elaborada tardiamente, os resultados de 2002, assim como os resultados de 2003 e 2004, foram, logo após cada avaliação, disponibilizados pelo site [www.educacao.org.br](http://www.educacao.org.br). Após a correção das redações, as DEs de todo o Estado de São Paulo receberam cópias dos resultados das escolas por turma e foram orientadas a encaminhar os resultados às escolas para que os professores procedessem à *clássica* análise dos resultados, baseados na TEH.

Conclui-se disso tudo que, apesar de melhor estruturado, os resultados do SARESP ainda não são devidamente explorados.

A Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa (1988) observa o seguinte no item “Avaliação”:

A avaliação é um momento estanque, visando a penalizar quem não atingiu o padrão estabelecido. Mas o aluno bem cedo aprende como encarar esta avaliação: percebe que seu desempenho é considerado por este momento de prova e pouco participa dos demais momentos do processo. [...] Na perspectiva construtivo-interacionista em que a aprendizagem e a língua vêm sendo consideradas nesta proposta, o aluno não é apenas um receptáculo de informações mas também agente de cultura, um ser ativo e criador e por isso capaz de superar as convenções e promover a transformação. O conhecimento é construção humana e social e o nosso saber é também construído de forma que não passamos de um dia para outro, de uma situação para outra, do não saber ao saber tudo. Isto significa que o que é ensinado não é aprendido imediatamente, da forma como foi ensinado, por todos. Cada indivíduo trabalha e reelabora as informações recebidas, daí a necessidade de se considerar, na avaliação, não somente o produto, mas principalmente o processo. (p. 49) (grifo nosso)

O PCN de Língua Portuguesa, por sua vez, observa que:

Além de necessitarem de indicadores precisos, os critérios de avaliação devem ser tomados em seu conjunto, considerados de forma contextual e, muito mais do que isso, analisados à luz dos objetivos que realmente orientaram o ensino oferecido aos alunos. E se o propósito é avaliar também o processo, além do produto, não há nenhum instrumento de avaliação da aprendizagem melhor do que buscar identificar por que o aluno teria dado as respostas que deu às situações que lhe foram propostas. (Brasil, 1997. p. 95) (grifo nosso)

O material intitulado “Avaliação e Aprendizagem” (Brasil, s.d.) diz que:

A AVALIAÇÃO tem de adequar-se à natureza da aprendizagem, levando em conta não só os resultados das tarefas realizadas, o produto, mas também o que ocorreu no caminho, o processo. Para isso, é preciso observar: Que tentativas o aluno fez para realizar a atividade? Que dúvidas manifestou? Como interagiu com os outros alunos? Demonstrou alguma independência? Revelou progressos em relação ao ponto em que estava? Só a consideração conjunta do produto e do processo permite ao professor estabelecer interpretações adequadas sobre o desempenho dos alunos. (p. 09)

Além disso, o mesmo material ressalta que:

A AVALIAÇÃO tem também a função de orientar os procedimentos de ensino em sala de aula. É através dela que o professor obtém informações básicas sobre quantos e quais alunos estão conseguindo realizar as atividades, onde estão concentradas as dificuldades e de que natureza são. (p. 11)

Sobre a correção de trabalhos e/ou provas destaca que:

A CORREÇÃO pode ser feita a partir da problematização e discussão das respostas – as incompletas, as incompreensíveis, as que mostram que o aluno não entendeu o que foi pedido, as

que reproduzem “fielmente” os assuntos tratados, as que mostram que não havia uma única resposta possível... (p. 17)

A “Proposta Educacional” (Brasil, 1992) dedica cinquenta e cinco páginas a questões de planejamento e de avaliação. Do item “O processo avaliatório” destacamos o seguinte:

Comumente, os educadores valorizam as causas externas ao processo pedagógico, tais como as más condições socioeconômicas e a desestruturação familiar do aluno, para explicar o fracasso escolar, e subestimam e até mesmo negligenciam os elementos constitutivos daquele processo. Dentre esses elementos, a avaliação tem sido um dos mecanismos mais importantes na produção desse fracasso. (p. 11)

Questionários sobre a visão do aluno sobre a prática pedagógica do professor, aplicados em alguns anos do SARESP, questionam o aluno sobre o procedimento de seus professores, quando da entrega de trabalhos e/ou provas:

A maioria de seus professores, quando entrega os trabalhos e/ou as provas dos alunos

- (A) comenta os acertos e dificuldades da classe
- (B) comenta os acertos e dificuldades de cada aluno
- (C) comenta os acertos de cada aluno e da classe
- (D) só apresenta comentários escritos
- (E) só informa a nota de cada aluno
- (F) Não comenta nada (SARESP 2004 – Questionário-Aluno – 5<sup>a</sup>./8<sup>a</sup>. Série EF, p. 20) (Anexo17)

A avaliação é, portanto, um trabalho com sentido investigativo/diagnóstico, a partir do qual o professor consegue determinar quais as dificuldades dos alunos. Os erros e as dúvidas devem ser entendidos como episódios fundamentais para que o professor entenda como os alunos estão interpretando os fatos e construindo os conceitos.

Desse modo, só se pode concluir que:

A busca constante da compreensão das dificuldades dos alunos é que permitirá redimensionar o ensino e propiciar outras condições diante das quais os estudantes prosseguem na elaboração dos conhecimentos. (São Paulo, 1992, p. 12)

Procedendo dessa maneira, o professor pode melhor orientar o aluno, levando-o à reflexão. Essa é a maneira de dar ao processo avaliatório seu verdadeiro sentido, que é o de percorrer novamente o caminho da resposta (in)correta para reconhecer aspectos que anteriormente não tenham sido observados (tanto pelo aluno quanto pelo professor). É admitir que a obtenção do conhecimento é resultado da própria atividade do sujeito e que o ponto de partida do processo ensino-aprendizagem deve ser aquele que o aluno já sabe, o que ele domina como conhecimento.

Contrariando toda essa reflexão sobre a avaliação, o governo do Estado de São Paulo enviou às escolas, em 2001, a porcentagem de acerto por habilidade da escola, da DE, da Coordenadoria e do Estado de São Paulo. Os professores, por meio dos Quadros Diagnósticos de Habilidades e das Tabelas de Especificação de Habilidades, preencheram os relatórios sobre os acertos e os erros dos alunos para determinar quais as habilidades os alunos dominavam ou não dominavam. Analisados dessa maneira os resultados do SARESP não acrescentaram nada ao aluno.

Os resultados do SARESP interpretados pelos níveis administrativos podem até servir como um instrumento auxiliar à gestão da escola pública. Mas *os maiores interessados* apenas têm acesso à quantidade de acertos da prova. O professor, por sua vez, orientado por uma TEH, não consegue determinar o que de fato o aluno domina ou não domina. Só um processo dialógico entre professor e aluno conseguirá determinar o que o aprendiz já sabe. Retomando, novamente, o material oficial impresso sobre leitura, podemos afirmar, nas palavras da Proposta Curricular de Língua Portuguesa (Brasil, 1988), o seguinte:

Nessa perspectiva dinâmica e dialética, que realça o processo de construção e não o produto, “entendendo o texto não como coisa, fato ou dado mas como reflexão sobre a experiência e a experiência de reflexão, é que podemos entender a interpretação e o sentido como instauração de um ‘ponto de vista’”<sup>3</sup>. Se do ponto de vista do autor, o texto é um trabalho com e sobre a experiência concreta, do ponto de vista do intérprete o texto é uma nova experiência, que ele vive e transforma, transformando-se na medida em que incorpora as novidades essenciais e a própria reflexão, relativamente autônoma, ao seu mundo e vivências. Por isso, atribuir sentido a textos é, em parte, ser capaz de interpretar o ponto de vista que o autor manifesta; mas é, também, fazer variar esse ponto de vista: construir outros textos e produzir conhecimento (entendendo conhecimento como resultado de um trabalho conjunto de construção e não como mero consumo de informações tiradas dos livros e das aulas). (p. 14)

Assim sendo, o ponto de vista desse trabalho, sobre como proceder com os resultados da avaliação SARESP, leva-nos a refletir sobre a própria proposta educacional do Estado de São Paulo.

Os resultados SARESP, baseados nas TEHs, podem até comentar os acertos e dificuldades das classes e de cada aluno; os professores podem até comentar os acertos e dificuldades da classe, mas a relação dialógica entre professor e aluno não deve acontecer dessa maneira; não são apenas os comentários do professor que levarão o aluno a aprender o que não foi assimilado. É desejável que os alunos conheçam os resultados que os afetam, mas é necessário que essas provas possam ser retomadas com eles. Como vimos em nossa análise, a depender do conhecimento do aluno, pode ser bastante pertinente o seu ponto de vista. Só discutindo cada uma das questões com o seu aluno, o professor o levará à capacidade de pensar e avaliar a eficácia de seu próprio raciocínio e comprovar seu grau de relações. Deste modo, é importante que os alunos reflitam sobre suas avaliações, analisem os resultados, conheçam a interpretação que foi feita desses dados, sejam estimulados a participar dos processos de possíveis mudanças e possam trocar opiniões e participar das soluções encontradas.

---

<sup>3</sup> LEITE, L. C. M. *Invasão da catedral*; literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983

#### 4.4.6. Sobre a concepção de leitura subjacente à avaliação do SARESP

De maneira geral, as justificativas dos alunos para o erro são as de que não leram o texto ou que leram apenas metade ou parte dele. O fato de ler partes dos textos pode ser explicado pela própria forma como a sociedade vem se desenvolvendo nos últimos anos. Esses alunos são resultado de uma sociedade que busca a informação simples, particular e relevante; eles têm um grande acesso à informação de maneira muito mais direta, fácil e rápida. Portanto, não se preocupam em analisar, comparar, apenas recebem pontualmente o que precisam saber. O problema central da habilidade de inferir uma informação implícita em um texto muitas vezes não está na falta de capacidade de inferir, mas deve-se em parte à dificuldade em ler um texto com atenção e de maneira integral, além da dificuldade de relacionar as partes de um todo.

Como já observado, contribuem para isso as velhas fórmulas de avaliação escolar: *retire do texto, comprove com uma passagem do texto...* Esse tipo de questão é pertinente, mas também é preciso permitir ao aluno que ele conheça como um texto funciona, enquanto unidade pragmática. Só assim se estaria trabalhando com a leitura em um nível mais exigente.

Certamente esses são problemas a serem resolvidos, porém, o maior inconveniente na avaliação do SARESP, a julgar pela elaboração das questões da prova do SARESP/2001, é que parece prevalecer a concepção tradicional de leitura com sentido único presente no texto, em que o leitor deve “revelar”, “descobrir”, “tornar explícito” um sentido ímpar. As questões 04 e 18 do período da manhã, e 09, 26 e 28 do noturno ilustram muito bem tal concepção de leitura. Como vimos, partindo de pistas do próprio texto e considerando o conhecimento de mundo dos alunos, podemos admitir como plausíveis mais do que uma das alternativas dadas nessas questões. A prova ignora, portanto, o caráter subjetivo presente nessas questões.

Na concepção corrente de leitura o texto é coerente desde que se possa “construir” um sentido pertinente às pistas. Por isso, não se trata de “revelar” um sentido, mas de “construí-lo”, com base em todo conjunto de conhecimentos. Como aponta Kittay (1997, p. 179):

Se pretendemos fazer uma distinção entre simples decodificação e um tipo mais pleno de cultura escrita (...) teremos de adentrar nos domínios do conhecimento, amiúde movediços e hipotéticos, que parecem ser incentivados pela escrita, mas que, não obstante, constituem capacidades mentais em potencial.

O modelo de interação verbal de Dik (1997a), assim como os documentos oficiais que tratam da leitura, harmonizam-se perfeitamente, pois superam a concepção tradicional de texto com sentido unívoco dado por intérprete privilegiado. Assim, o processo de interação verbal direta ou indireta não se reduz a mera decodificação, mas consiste numa interação ativa entre autor e seus leitores.

O leitor perspicaz é aquele que não busca a resposta explicitada no texto, mas aquele que, em primeiro lugar, o lê integralmente e, em segundo lugar, recorre à habilidade de relacionar as partes do texto para inferir a informação não explicitada, mas solicitada. O leitor perspicaz é aquele que reconhece que a intenção do falante está parcialmente decodificada no conteúdo da expressão lingüística e está co-determinada pela sua informação pragmática. Desse modo, ele aciona as suas capacidades lingüística, epistêmica, lógica, perceptual e social - funções humanas envolvidas no uso comunicativo da língua - para interpretar uma interação verbal. Esse leitor realiza atividades de elaborações pragmáticas e semânticas que envolvem conhecimento léxico e sintático dentro de aspectos socioculturais. Na avaliação do SARESP/2001, entretanto, mesmo alunos-leitores perspicazes não foram capazes de responder, a contento dos elaboradores, as questões acima destacadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado oficial da avaliação do SARESP, em 2001, levou-nos inicialmente a um questionamento sobre quais seriam as habilidades que, de fato, estavam sendo avaliadas pela prova.

Em nossa análise pudemos constatar que o SARESP/2001 traz problemas pontuais, como em relação à distribuição do número de questões por habilidade e por gênero textual. Como vimos, a quantidade de questões que prevêm habilidade de inferir informação implícita na prova do período noturno – estatisticamente apontada como mais difícil – é o dobro das questões que exigem a mesma habilidade nos demais períodos. Assim, a média de acerto do período da noite, inferior aos demais períodos, não representa o real.

A análise das dezenove questões selecionadas, porém, conduziu-nos à análise da própria avaliação e evidenciou uma série de outros problemas, desde a inadequação de questões até a constatação de que a concepção de leitura do SARESP/2001 contradiz os principais documentos oficiais que determinam a concepção de leitura: a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa e o PCN de Língua Portuguesa.

Embora a SEE/SP produza documentos com uma concepção de leitura moderna em que o sujeito é construtor e produtor de sentidos em uma interação verbal, aprova a elaboração de uma avaliação que concebe a leitura em seu modelo tradicional de sentido unívoco.

Apesar de insistentemente afirmar que a avaliação deve diagnosticar a natureza do erro para, a seguir, oferecer novas oportunidades nas quais seja possível a tomada de consciência do “erro”, por parte do aluno, oferece ao final da avaliação SARESP um Quadro Diagnóstico que aponta somente se o aluno errou E ou acertou C a questão. Como se espera que o professor entenda o “erro” para melhor orientar o seu aluno?



Infelizmente, os resultados do SARESP continuam, até hoje, a ser analisados apenas com base na Tabela de Especificação de Habilidades de Língua Portuguesa. Durante a análise das questões, que previam como necessárias as habilidades de localizar informação explícita e de inferir palavra, expressão ou informação implícita, pudemos demonstrar que, pela própria estrutura da prova, o aluno precisa bem mais que acionar essas habilidades. Ele deve fazer cálculos mentais – baseados no material lingüístico apresentado e em seu conhecimento de mundo geral – que o levem a excluir ou escolher alternativas.

Assim sendo, o resultado analisado com base na Tabela de Especificação de Habilidades para identificar as habilidades não desenvolvidas é equivocado, uma vez que a análise feita pela unidade escolar (orientada pela própria SEE/SP) não ajuda a identificar o que de fato falta para que o aluno possa melhorar a sua capacidade leitora, e, se a escola não consegue depreender como ajudar seus alunos, a política educacional passa a ser questionada.

A iniciativa do Governo do Estado de São Paulo de medir a capacidade leitora dos alunos é um passo fundamental para a melhoria do ensino na rede pública. Como instrumento de medição, entretanto, a avaliação do SARESP não tem funcionado perfeitamente. A grande questão reside não só na qualidade da avaliação em si, mas também em como se analisam os resultados dessa avaliação.

A devida análise desses resultados pode ajudar o corpo docente da escola a identificar o que de fato falta para que o aluno melhore a sua capacidade leitora. Para se chegar a esse entendimento é necessário identificar mais do que a habilidade que o aluno acionou ou que deixou de acionar. É necessário buscar entender quais foram as estratégias utilizadas por eles para responder as questões, quais foram as interferências na atuação desses alunos, quais foram as justificativas para o erro.

Esse entendimento pôde, nesta pesquisa, levar-nos a constatar que a prova do SARESP de 2001, na verdade, evidenciou a falta de conhecimentos prévios lingüísticos e extralingüísticos. A análise das questões demonstra que as habilidades de localizar informação explícita e de inferir informação implícita dependem de conhecimentos prévios dos alunos. A grande variação percentual de acerto em questões que prevêm a mesma habilidade já demonstra que a dificuldade do aluno não está em dominar ou não determinada habilidade. O que de fato a prova evidencia é a falta de conhecimento lingüístico, de conhecimento matemático e de conhecimento de mundo desses alunos; no entanto, a análise feita pelos professores nas unidades escolares não alcança tais evidências.

Uma releitura dos resultados das avaliações do SARESP pode significar uma melhora na qualidade de ensino para o estado. Se devidamente interpretados – com base inclusive nos documentos apontados – os resultados podem mapear de forma mais precisa as reais dificuldades dos alunos para melhor orientar projetos de leitura na área da educação e inclusive a capacitação de professores.

Espera-se, dessa forma, ter demonstrado que o governo do Estado de São Paulo deve adequar a avaliação SARESP aos diversos documentos oficiais que tratam da avaliação de leitura, enfatizando como básicos estes dois pressupostos:

Insistimos bastante em nossa reflexão sobre o aspecto construtivo do processo de interpretação dos textos, isto é, sobre uma concepção de leitura que não se reduz a uma mera decodificação, mas consiste numa interação ativa entre o autor e seus leitores. (São Paulo, 1988. p. 41)

Não se pode esquecer que o retorno para os alunos, sobre os resultados corretos ou esperados, é parte inseparável da prova: cada aluno precisa saber em que e por que acertou ou errou. (São Paulo, s/d. p. 17)

Nosso trabalho aponta, portanto, para a necessidade de uma postura coerente do Estado no que diz respeito aos documentos elaborados pelos órgãos competentes e as avaliações de leitura do SARESP. Ou, em outras palavras, o trabalho apresenta a preocupação em otimizar o aproveitamento da avaliação SARESP, apontando como a escola pode aproveitar este resultado para revertê-lo em ação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1962.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. v. 2. Brasília: SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Centro de Pesquisas para Educação e Cultura. *Avaliação e aprendizagem*. Série raízes e asas. v. 8. CENPEC, s/d.
- DASCAL, M. *Dez maneiras de ser incompreendido* (e algumas sugestões para evitá-las), Mimeografado.
- DIK, S. C. Methodological Preliminares. In.: \_\_\_\_\_. *The theory of functional grammar. Pt. I. The structure of the clause* Dordrecht-Holland/Providence RI – USA: Foris Publications, 1997a.
- DIK, S.C. *The Theory of Functionalism Grammar*. Pt.II: Complex and Derived Constructions. New York: Mouton, 1997b.
- DUCROT, O. Implícito e pressuposição. In. *Dizer e não dizer: princípios de semântica lingüística*. Trad. de Carlos Vogt, Rodolfo Ilari e Rosa Attié Figueira. São Paulo: Cultrix, 1972. Título original: Dire et ne pás dire: principes de sémantique linguistique, 1972.
- GRICE, P. *Studies in the way of words*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.
- INCHAURRALDE, C. Behind the scenes: Cognition and Functional Discourse Grammar. In. MACHENZIE, L. e GÓMES-GONZÁLES, M. A. *A new architecture for functional grammar*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2004.

KITTAY, J. Pensando em termos da cultura escrita. In OLSON, R. D. e TORRENCE, N. *Cultura, escrita e oralidade*. Trad. Valter Lellis Siqueira. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 179-186.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 10 ed. Campinas: Pontes/Ed. Unicamp, 1994.

\_\_\_\_\_. *Leitura: ensino e pesquisa*. 5 ed. Campinas: Pontes, 1997.

KOCH, I.G.V.; TRAVAGLIA, C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I.G.V. A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. *D.E.L.T.A.*, vol. 9, n<sup>o</sup>. especial, 399-426, 1993.

\_\_\_\_\_. Estratégias pragmáticas de processamento textual. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, (30): 35-42, jan/jun. 1996.

MARCUSCHI, L.A. Quando a referência é uma inferência. *Estudos Lingüísticos XXX*. Artigo 113, p. 1-31, 2001.

NUYTS, J. *Aspects of a cognitive-pragmatic theory of language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1992.

OLSON, D.R. *O mundo no papel*. As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa, 1<sup>o</sup>. grau*. São Paulo: SE/CENP, 1988.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Escola e proposta educacional: currículo e avaliação*. São Paulo: SE/CEN, 1992.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. SARESP: proposta e resultados – 17'. In. *Videoteca Circuito Gestão* – módulo V. Botucatu: SEE/SE, 2002.

\_\_\_\_\_. *SARESP 2002: conhecendo os resultados da avaliação*. v. 1. São Paulo: FDE/SEE/SE, s/d.

\_\_\_\_\_. *SARESP 2002: análise do desempenho das provas*. v. 2. São Paulo: FDE/SEE/SE, s/d.

SCOTT, M. Lendo nas entrelinhas. Educ-Cortez Editora. *Cad. Lingüística PUC*, (16) 101-124, 1983.

SEARLE, J. R. *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

VAN DIJK. T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

## Sociedade repudia aprovação automática

Tramita na Alesp um projeto de lei do deputado Carlinhos de Almeida que suspende o sistema de progressão continuada de estudantes (nome que o governo Covas/Rose/Alckmin dá à aprovação automática que implementou).

A iniciativa, de fundamental importância, soma-se a outras que combatem este sistema que prejudica todos e só favorece o governo estadual, interessado em fabricar índices e em manter a população sem a consciência crítica propiciada por um ensino de qualidade.

Se a repetência deve ser combatida, na medida em que não melhorará o processo de ensino-aprendizagem e induz o aluno a se sentir fracassado, a aprovação automática não é melhor, pois priva os alunos do acesso ao saber.

A escola, que deveria ser espaço de difusão, ampliação e produção de conhecimento, tornou-se, com este governo, espaço de mera passagem, onde os alunos têm de ser aprovados a qualquer custo. É a única solução que o governo apresenta para este quadro é outro des-

respeito à comunidade - a utilização do Saresp para fins de aprovação e reprovação.

Para debater a questão, a Alesp realizou audiência pública, com a presença da professora e deputada federal Esther Grossi, a professora da USP Elba de Sá Barreto, do então secretário-adjunto de Educação de São Paulo, Hubert Alqueres, da diretora da APEOESP, Nilceia Victorino e representantes das demais entidades de educação, além de uma representante do Parlamento Jovem.

*Journal da Alesp*

## ANEXO 02

### IURIDANTAS

A progressão continuada, sistema de ensino adotado em 98 pelo Estado de São Paulo, permitiu que alguns alunos terminassem os primeiros anos de estudo sem saber ler e escrever. Em razão disso, pais de alunos têm pedido que seus filhos sejam reprovados. A Secretaria de Estado da Educação não tem estimativa de quantos alunos estão nessa situação.

São casos como o da recepcionista Maria Cristina, mãe de D., 12. Ela pediu que D. não fosse para a quinta série, apesar de já ter cursado a quarta série duas vezes. Isso aconteceu em janeiro, no município de Votorantim (a 108 Km de São Paulo), na Escola Municipal Abimael Carlos de Campos.

A mãe apresentou um motivo bem simples para que seu pedido fosse atendido: o filho, mesmo depois de cinco anos na escola, não sabia ler nem escrever. A cidade adotou o regime de progressão continuada em 1998, em conjunto com o Estado.

O menino, segundo a mãe, apresentava dificuldades de aprendizagem desde que começou a estudar. Mas, afirma ela, D. nunca recebeu apoio médico ou psicológico na escola.

D. acabou sendo reprovado em 2000, quando se submeteu pela primeira vez a uma avaliação, já na quarta série. No ano seguinte, segundo a mãe, o menino continuava na mesma situação: sem saber ler ou escrever. Mesmo assim, a aprovação para a quinta-série foi automática – pelas regras atuais, um aluno só pode repetir uma determinada série uma única vez. A pedido e insistência da mãe, ele foi novamente matriculado na quarta série.

Segundo a secretária municipal de Educação de Votorantim, Neuza Aparecida Mora, além de D., foram detectadas outras 53 crianças da quarta série (de um total de 1.827) que não tinham condições de passar para o ciclo seguinte. Como já haviam repetido um ano durante o ciclo, mesmo com deficiências, matricularam-se na quinta-série.

Em Ribeirão Preto (a 314 Km de São Paulo), um grupo de 25 mães procurou o Conselho Municipal de Educação para reclamar que os filhos também não haviam sido alfabetizados. Segundo Walter Colombini, presidente do conselho, um desses alunos já terminou a oitava série.

*Folha de S. Paulo,*  
16 de abril de 2002.



## ANEXO 3

2021

# Língua Portuguesa

Ciclo II  
Ensino Fundamental  
Manhã

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Nome da Escola: \_\_\_\_\_

Classe: \_\_\_\_\_



Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo



Fundação  
**vunesp**

SECRETARIA DE ESTADO  
DA EDUCAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DE  
**SÃO PAULO**

**INSTRUÇÕES**

- Este caderno contém um total de 30 questões.
- Com letra legível, preencha os espaços reservados para o seu nome, sua escola e sua classe.
- Em cada questão escolha uma única resposta e marque-a no CADERNO DE QUESTÕES. Depois, preencha a FOLHA DE RESPOSTAS.
- Use lápis preto.
- A FOLHA DE RESPOSTAS não poderá ser devolvida em branco, nem deverá ser rabiscada, amassada ou rasurada.
- Em caso de dúvida ou engano, solicite ajuda do professor.
- Duração da prova é de três horas.

**AGUARDE A ORDEM PARA ABRIR ESTE CADERNO DE QUESTÕES.**

## LINGUA PORTUGUESA

ATENÇÃO: As questões de números 01 a 05 baseiam-se no texto que se segue.

*Refresco*

No exato momento em que eu entrava no botequim para comprar cigarros, ouvi a voz do homem perguntar por trás de mim:

– Tem refresco de cajá?

O outro, por trás do balcão, olhou espantado:

– De cajá?

– Não senhor, de cajá mesmo.

Não tinha. Não tinha e ainda ficou danado. Ora essa, por que razão havia de ter refresco de cajá? Ainda se fosse de cajá, va lá. É verdade que refresco de cajá também não havia, mas, de qualquer modo, era mais viável ter de cajá do que de cajá, muita difícil, que se só de raro em raro se encontra e, assim mesmo, por um preço exorbitante.

E ainda unido, disse:

– Foi que não pergunta na Colômbia? Aposto que lá também não vendem refresco de cajá. E o senhor sabe disso: o senhor está chegando aqui para desmoralizar o estabelecimento.

Não era de tinguir o nome estava querendo desmoralizar ninguém. De repente – ao entrar ali para tomar café – sentiu cheiro de cajá e, como na sua terra havia muito daquela fruta, ficara com vontade de tomar um refresco.

O que serviu caiu em si, esqueceu o seu complexo de trabalhar no café tuleiro e não na Colômbia. Depois desculpou-se com um sorriso de poucos dentes e perguntou se não queria uma laranja. Uma laranja sempre se pode arranjar.

(Sergio Porto, in *Antologia Escolar de Crônicas*, org. Herberto Sales, Edições de Ouro, Rio de Janeiro).

\* **exorbitante** – muito alto, exagerado, excessivo.

01. O narrador do texto é

- (A) um homem que passava pela rua.
- (B) a pessoa que queria tomar um refresco.
- (C) o garçom.
- (D) um empregado do bar.
- (E) um francês que presenciou o fato narrado.

02. O garçom ficou irritado porque

- (A) não tinha cajá para fazer o refresco pedido.
- (B) não gostava de servir refresco de qualquer fruta desconhecida.
- (C) só poderia servir suco de laranja para o freguês.
- (D) pensou que o freguês estivesse fazendo pouco caso de seu bar.
- (E) imaginou que cajá e caju fossem a mesma fruta.

03. *Não tinha. Não tinha e ainda ficou danado.*

A repetição acima

- (A) foi, provavelmente, um engano cometido pelo narrador, sem sentido especial no texto.
- (B) interrompe a seqüência da narrativa, porque está fora do contexto.
- (C) dá continuidade à narrativa, acentuando a irritação do garçom do bar.
- (D) indica a falta de condições de funcionamento do café, por não haver frutas para refresco.
- (E) introduz um novo elemento na narrativa, para despertar o interesse do leitor.

04. ... *esqueceu o seu complexo de trabalhar no café fuleiro e não na Colômbia...*

O significado correto da expressão assinalada é

- (A) no bar repleto de gente.
- (B) no café da esquina.
- (C) no botequim muito escuro.
- (D) no estabelecimento bem arrumado.
- (E) no botequim insignificante.

05. *De repente – ao entrar ali para tomar café –*

O uso dos travessões introduz no texto

- (A) o aparecimento de uma afirmação desnecessária no contexto.
- (B) a negação do pensamento que vem sendo exposto.
- (C) uma pausa que marca um momento da narrativa.
- (D) a repetição de um fato informado anteriormente.
- (E) uma condição para que a ação se realize inteiramente.

ATENÇÃO: As questões de números 06 a 08 baseiam-se no texto que se segue.

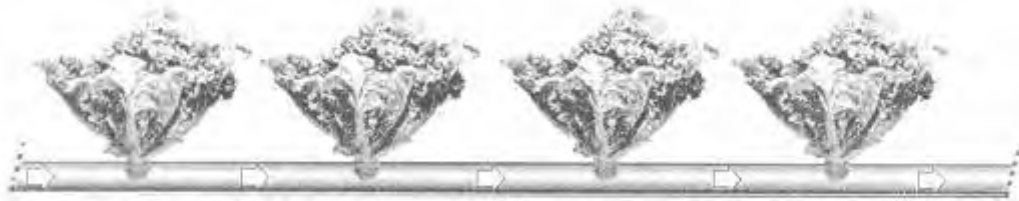
#### HORTA LÍQUIDA

##### O que é hidroponia?

Trata-se de uma técnica de origem oriental, difundida na Segunda Guerra Mundial, que possibilita o cultivo de plantas apenas com água e nutrientes. Os nutrientes adicionados são os elementos químicos existentes normalmente no solo, necessários para o desenvolvimento do vegetal, como fósforo e potássio. O líquido, por sua vez, é armazenado em tanques e bombeado para o recipiente onde fica a plantação, passando pelas raízes e retornando para o tanque em um fluxo contínuo. É possível corrigir a concentração das substâncias químicas que estiverem faltando sempre que for necessário. A grande vantagem desse método é evitar as pragas normalmente transmitidas pelas raízes. Além disso, pelo sistema de hidroponia, o cultivo é feito em ambientes fechados e fica menos sujeito a variações climáticas. "Eliminando o solo, o risco de contaminação também diminui porque a água usada não tem microorganismos que provocam doen-

#### PLANTAÇÃO SEM TERRA

Cultivo de plantas só com água e nutriente evita pragas que atacam as raízes dos vegetais



1. Os nutrientes necessários para o crescimento das plantas são adicionados diretamente na água.
2. A água irriga por igual todos os vegetais cultivados, graças a um sistema de encanamento especial.
3. Essa técnica permite regular a vontade os nutrientes que alimentam as plantas e é imune ao clima.

(Superinteressante, Mundo Estranho, Agosto 2001)

06. O texto se destina a

- (A) condenar o uso de água, que já é pouca ultimamente, para cultivar plantas, em vez de usar o solo.
- (B) discutir a necessidade de serem obtidas plantas variadas para uma alimentação saudável.
- (C) defender o uso de produtos químicos na produção de maior quantidade de plantas saudáveis.
- (D) transmitir informações claras e diretas sobre uma nova técnica de cultivo de algumas plantas.
- (E) comprovar a falta de componentes no solo e na água que se destinam ao cultivo de certas plantas.

07. É possível perceber no texto

- (A) uma preocupação com o consumo de água potável.
- (B) a defesa da nova maneira de produzir vegetais.
- (C) o convite para um consumo maior de vegetais.
- (D) a admiração por plantas bonitas e saudáveis.
- (E) o cuidado para que as plantas não sejam prejudicadas pelo frio.

08. Pela ilustração, percebe-se que o fluxo contínuo da água é garantido

- (A) por alguns tipos de nutrientes, como fósforo e potássio.
- (B) pelo clima que pode ser regulado, evitando grandes mudanças.
- (C) por tanques onde as plantas podem crescer à vontade.
- (D) por um sistema de irrigação, que derrama a água sobre as plantas.
- (E) por uma rede de encanamento especial, que passa pelas raízes.

ATENÇÃO: As questões de números 09 a 12 baseiam-se na poesia que se segue.

#### *Perturbação*

*Quando estou, quando estou apaixonado  
lão fora de mim eu vivo  
que nem sei se vivo ou morto  
quando estou apaixonado.*

*Não pode a fera comiga  
quando estou, quando estou apaixonado,  
mas me derrota a formiga  
se é que estou apaixonado.*

*Estarei, quem, e entenda, apaixonado  
neste arco de danação?  
Ou é a morta paixão  
que me deixa, que me deixa neste estado?*

(Carlos Drummond de Andrade, *Farewell*, Rio de Janeiro: Record, 1996)

09. O poema mostra, principalmente,

- (A) que é bom não sentir amor por ninguém.
- (B) que quem ama pode agir como um bicho sofrido.
- (C) a verdade sem tamanho de uma paixão.
- (D) as alterações trazidas pelo sentimento amoroso.
- (E) a morte em decorrência de um caso amoroso.

---

10. O objetivo do texto é

- (A) contar, de forma poética, como se sente quem está amando.
- (B) condenar o sentimento amoroso, que traz sofrimento.
- (C) ensinar que não se deve ficar apaixonado por ninguém.
- (D) transformar em poesia um assunto que não é poético.
- (E) mostrar que também os bichos podem amar.

---

11. O ritmo que marca a continuidade do poema está

- (A) no assunto nele desenvolvido.
- (B) no sofrimento causado pelo amor.
- (C) na repetição da mesma frase.
- (D) no tempo que dura um romance.
- (E) no uso da 1ª pessoa do verbo.

---

12. *mas me derrota a formiga*

A conjunção assinalada estabelece, no texto, uma

- (A) condição.
- (B) consequência.
- (C) finalidade.
- (D) temporalidade.
- (E) oposição.

ATENÇÃO: As questões de números 13 a 15 baseiam-se no texto que se segue.

**'Quadrilha' de macacos é desmantelada**

A Polícia Florestal conseguiu desmontar uma "quadrilha" de macacos-prego que vinha atacando residências de Fernandópolis desde 1991. O líder do grupo, sua companheira e mais quatro "ladrões", porém, continuam soltos. O bando, com 55 integrantes, roubava alimentos. "Eles conheciam os horários de saída das pessoas, verificavam se havia um vidro aberto, entravam e levavam frutas, doces e bolachas", conta Geraldo Pereira de Souza, funcionário municipal. No início de janeiro, os membros da quadrilha começaram a ser capturados. O diretor de Planejamento da prefeitura de Fernandópolis, Jeziel Macedo, disse que os seis macacos "foragidos" devem ficar em uma reserva florestal. "Acredito que não perturbam os moradores."

Os macacos viviam até janeiro em uma mata que pertence ao zoológico, desativado em 1991. A partir daí, o bando passou a invadir casas. Organizados, mantinham até vigias para observar o movimento. "Eles associavam para denunciar a presença de humanos", diz o aposentado Luis de Souza, uma das vítimas do bando. Segundo Macedo, foi descartada a hipótese de se fazer vasectomia nos animais.

(Jornal da Tarde, 4/3/1999)

13. As aspas são usadas várias vezes no texto, como sinal indicativo de

- (A) realce e fala.
- (B) ironia e realce.
- (C) sentido figurado e fala.
- (D) sentido figurado e ironia.
- (E) sentido próprio e fala.

14. A maneira como os macacos são caracterizados, no texto, visa a

- (A) chocar o leitor.
- (B) divertir o leitor.
- (C) prevenir o leitor.
- (D) chamar a atenção do leitor.
- (E) comover o leitor.

15. A ação dos macacos de que fala a notícia teria sido motivada

- (A) por não estarem acostumados com os seres humanos.
- (B) por não mais receberem alimentação.
- (C) pela natureza trincalhona dos macacos.
- (D) por terem sido postos em liberdade.
- (E) por não saberem viver em bando.

ATENÇÃO: As questões de números 16 a 21 baseiam-se no texto que se segue.

**Aviso aos navegantes: cuidado com as baleias**



**CARAVELAS** – Quem navega pelo mar do arquipélago dos Abrolhos precisa ficar de olhos abertos para o tráfego intenso na região. As baleias jubarte, gigantes de até 16 metros e 40 toneladas, estão por toda parte nesta época do ano. Uma por uma elas deixam as águas frias da Antártida entre julho e novembro para procriar nas correntes quentes do sul da Bahia. O Parque Nacional Marinho dos Abrolhos, um conjunto de ilhas vulcânicas e recifes de coral a 70 quilômetros da costa, é o mais importante berço das jubarte no Atlântico Sul. E o número de baleias está crescendo a cada ano, o que é bom para os conservacionistas e também para o turismo. Mais de 800 delas já foram fotografadas e catalogadas com base nas características das caudas. Algumas já são velhas conhecidas dos cientistas e têm até nome: como Chifre, Cláudia, Jade e Vinícius.

O principal atrativo para as jubarte são as águas rasas, quentes e protegidas do parque. É um ambiente propício tanto para o acasalamento quanto para a criação dos filhotes. O aumento da população se deve à proibição da caça comercial de baleias, instituída no Brasil desde 1987, e aos trabalhos de conservação da espécie. Apesar de todos os esforços, no entanto, a baleia jubarte ainda não saiu da lista das espécies ameaçadas. Além da poluição marítima, derramamentos de óleo e redes de pesca, os preservacionistas temem o retorno da caça predatória pela pressão de países, como o Japão e a Noruega, na Comissão Baleeira Internacional.

(O Estado de S. Paulo, 26 de Agosto de 2001)

16. O texto informa que

- (A) as águas quentes do sul da Bahia são ótimas para a reprodução das baleias jubarte.
- (B) as baleias jubarte têm seus filhotes nas águas frias da Antártida e vêm para o sul da Bahia para amamentá-los.
- (C) toda a região do Atlântico Sul, que vai da Antártida até o sul da Bahia e utilizada para a reprodução de baleias.
- (D) o aumento do número de baleias provoca sua saída da Antártida em direção a outros lugares onde possam nadar à vontade.
- (E) as baleias costumam ser tão grandes e pesadas que impedem o tráfego dos navios de turistas no sul da Bahia, em algumas épocas do ano.



17. ... *precisa ficar de olhos abertos para o tráfego intenso na região.*

A frase do texto

- (A) chama a atenção para os cuidados que os navegantes devem ter para não aumentar a poluição marítima.
- (B) mostra seriamente aos marinheiros que navegam pela região o grande número de turistas vindos de toda parte, nessa época do ano.
- (C) insiste no perigo que as baleias oferecem, por seu tamanho, aos outros animais marinhos que vivem na região.
- (D) introduz uma observação bem-humorada, para despertar a atenção do leitor, brincando também com o nome dado à região.
- (E) anuncia, com espanto desnecessário, um fato que é verdadeiramente comum, porque se repete todos os anos, na mesma época.

18. O texto permite afirmar que as baleias são identificadas

- (A) pelo nome que lhes dão os pesquisadores.
- (B) por seu tamanho gigante e o peso que apresentam.
- (C) pelo número de filhotes que as acompanham.
- (D) pela época em que aparecem na região dos Abrolhos.
- (E) pelas características de suas caudas.

19. De acordo com o sentido do texto, Japão e Noruega são países que

- (A) se dedicam à caça comercial de baleias.
- (B) defendem a preservação das baleias jubarte, espécie em extinção.
- (C) lutam contra a poluição marítima, especialmente no Atlântico Sul.
- (D) mantêm berçários para os filhotes de baleias no sul da Bahia.
- (E) se uniram ao Brasil para pesquisar o comportamento das baleias.

20. E o número de baleias está crescendo a cada ano.

A presença da conjunção assinalada indica que a frase retirada do texto

- (A) estabelece uma oposição ao sentido do que vem sendo dito.
- (B) acrescenta uma nova afirmação ao que se diz anteriormente.
- (C) oferece uma ideia alternativa ao contexto.
- (D) introduz uma explicação relativa aos fatos anteriores.
- (E) indica a finalidade da ação anterior.

21. A manchete mais adequada para o texto é

- (A) Aviso aos navegantes: cuidado com as baleias!
- (B) Águas rasas e frias da Antártida ameaçam baleias!
- (C) Viagens de turismo proibidas no sul da Bahia.
- (D) Proibida caça comercial de baleias no Atlântico Sul.
- (E) Criado Parque Nacional Marinho dos Abrolhos.

22.

**É NA HORA DOS APAGÕES  
QUE VOCÊ DESCOBRE  
QUANTAS QUINAS SUA CASA TEM**



**Calminex** Atletas  
SOLUÇÃO DE ALTO ABRANGÊNCIA PARA DOR E INFLAMAÇÃO

Mais forte que a dor:  
contusões - torcicolos - cãimbras



**Schering-Plough**  
VOCÊ PODE CONFIAR

O anúncio pretende

- (A) lembrar o leitor que no «escuro» todos os gatos são pardos.
- (B) advertir o leitor sobre os efeitos físicos decorrentes do apagão.
- (C) incantar o leitor a tornar o ambiente doméstico mais seguro.
- (D) incentivar o leitor a descobrir quantas quinas existem em sua casa.
- (E) convencer o leitor a precaver-se contra os dolorosos efeitos de prováveis contusões.

ATENÇÃO: As questões de números 23 a 27 baseiam-se na foto e no texto apresentados abaixo.

### FLORES



### COMO MODELAR

1. Ponha um pouco de amido de milho nas mãos, apoie a pétala na palma da mão e movimente o boleador para dar a forma final. Repita o mesmo processo até obter as 14 pétalas.

2. Agora, modele uma péta e um cabinho, como se estivesse enrolando uma coxinha. Com o pincel passe um pouco de água na beiradinha da pétala e vá envolvendo a perinha. Use duas pétalas e depois mais três.

3. Em seguida, use mais quatro pétalas e, por fim, mais cinco. Na decoração deste bolo foram usadas duas rosas e um botão amarelo e duas rosas laranja.

4. Para modelar as folhas, abra a massa da mesma maneira, use o cortador para folha e, em seguida, coloque a massa sobre o marcador, apertando com os dedos. Misture a anilina verde num pouco de água e passe-a com o pincel sobre a superfície da folha. Ela vai realçar as ner-

vuras. Um bolo como este será enfeitado com 18 a 20 folhas.

5. Agora, lave e seque as laranjas kirikan e espete-as em palitos. Bata uma clara num recipiente pequeno. Molhe o pincel na clara e espalhe sobre as laranjas. Em seguida, passe-as no açúcar comum. Depois, espete as laranjas no topo e cole as folhas sobre o bolo com glacê real. Espalhe um pouco de glacê real nas rosas e fixe-as no bolo também.

(Faça e Venda, Setembro 2001)

23. O 1º passo para montar as flores é

- (A) unir pétala por pétala, como uma coxinha.
- (B) usar um botão e anilina de cores diferentes.
- (C) misturar o amido com a anilina colorida.
- (D) dar a forma da pétala, na palma da mão.
- (E) cortar cada pétala e colocar um cabinho.

24. No item 5, as instruções deixam claro que o **glacê real** vai ser utilizado para

- (A) enfeitar e decorar o bolo.
- (B) colar as flores e as folhas no bolo.
- (C) tingir as flores e as folhas.
- (D) unir as pétalas das flores.
- (E) adoçar as laranjas kinkan.

25. No final do item 4 encontra-se a frase: *Ela vai realçar as nervuras (da folha).*

Esse fato é importante para

- (A) deixar a folha, e depois o bolo, mais bonitos.
- (B) servir de apoio para as flores que enfeitam o bolo.
- (C) destacar a cor verde da massa.
- (D) esperar que a folha fique bem seca.
- (E) apertar bem a folha no meio das flores.

26. É correto afirmar que o número de pétalas de cada rosa é

- (A) 5.
- (B) 9.
- (C) 14.
- (D) 18.
- (E) 20.

27. A maioria dos verbos utilizados nesse tipo de texto, como por exemplo Repita, Modele, Apare, Ponha, Use, Lave, Seque, Espete, Espalhe encontra-se no
- (A) imperativo.
- (B) futuro do presente do indicativo.
- (C) presente do subjuntivo.
- (D) infinitivo.
- (E) futuro do pretérito.

ATENÇÃO: As questões de números 28 a 30 referem-se à tirinha abaixo.

**O MELHOR DE CALVIN** / Bill Watterson



(O Estado de S.Paulo, 04/10/2001)

28. No 2º quadrinho o pai de Calvin ao dizer "...seus poluidores maniacos!" queria se referir às pessoas que
- (A) jogam lixo nas estradas.
- (B) dirigem veículos com motores movidos a combustível.
- (C) poluem os rios ao longo das estradas.
- (D) picam as placas das estradas.
- (E) possuem carro mas não o dinheiro para a gasolina.
29. O pai de Calvin quer que "o preço da gasolina triplique" para
- (A) ele lucrar com a venda da gasolina.
- (B) ele economizar usando a bicicleta.
- (C) sobrar mais gasolina para ele utilizar.
- (D) diminuir a circulação dos veículos movidos a gasolina.
- (E) facilitar o cálculo de suas despesas.

30. Em relação à sugestão do pai, Calvin mostrou-se

- (A) satisfeito.
- (B) insatisfeito.
- (C) indiferente.
- (D) irritado.
- (E) interessado.

### PROVA DE REDAÇÃO

#### Instrução específica para a Redação:

1. Faça um rascunho de 15 a 20 linhas.
2. Passe o rascunho a limpo, com letra regular e legível.
3. Como você sabe, uma narrativa é contada por um narrador em 1ª pessoa (eu), personagem principal ou não, ou em 3ª pessoa (não é personagem). Você poderá também criar diálogos, que tornem o seu texto mais rico.
4. Continue a frase que inicia a narrativa:

#### TEMA

*Fui àquela festa. Conheci alguém que...*

## ANEXO 4



# Língua Portuguesa

Ciclo II  
Ensino Fundamental  
Tarde

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Nome da Escola: \_\_\_\_\_

Classe: \_\_\_\_\_



**SARESP** 2001  
Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo



Fundação  
**vunesp**

SECRETARIA DE ESTADO  
DA EDUCAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DE  
**SÃO PAULO**

**INSTRUÇÕES**

- Este caderno contém um total de 30 questões.
- Com letra legível, preencha os espaços reservados para o seu nome, sua escola e sua classe.
- Em cada questão escolha uma única resposta e marque-a no CADERNO DE QUESTÕES. Depois, preencha a FOLHA DE RESPOSTAS.
- Use lápis preto.
- A FOLHA DE RESPOSTAS não poderá ser devolvida em branco, nem deverá ser rabiscada, amassada ou rasurada.
- Em caso de dúvida ou engano, solicite ajuda do professor.
- A duração da prova é de três horas.

**AGUARDE A ORDEM PARA ABRIR ESTE CADERNO DE QUESTÕES**

## LÍNGUA PORTUGUESA

ATENÇÃO: O texto abaixo é um trecho do livro *O Senhor da Escuridão* de Lourenço Casarré. Leia-o com atenção e responda às questões de números 01 a 04.

*Naquele dia eu estava com mais sono do que o normal porque tinha dormido bem tarde por causa de uma pesquisa para a professora de Ciências.*

*Só para contrariar minha irmã, Mina, eu apanhei o controle da tevê antes de me deitar no sofá. A gente tinha discutido durante o almoço, quando ela dissera:*

*– Mãe, o Rodrigo simplesmente liga a tevê. Não se dá nem ao trabalho de pegar o controle remoto para mudar de canal. Deita lá e fica jiboiando. Parece uma cobra que engoliu um rato.*

*– Largue do meu pé, Mina. Preciso limpar a cabeça. Passei a manhã na escola.*

*Sempre, em qualquer discussão, eu rebato o que ela diz. Mas ela nunca me dá a última palavra. Depois, ela falou:*

*– Você não precisa limpar a cabeça. Nada entra nessa sua cabeça dura, Rodrigo. Você vê tanta porcaria na televisão que o seu cérebro já secou.*

*A minha irmã é uma chata profissional. Tem só onze anos, mas incomoda tanto quanto um adulto. Vive pegando no meu pé porque eu sou um cara tranqüilo, na minha, é ela tem a mania de viver sempre falando pelas cotovelos e se agitando. O passatempo predileto dela é encamar em mim.*

01. O fato principal a partir do qual o autor constrói o enredo da narrativa acima é

- (A) a pesquisa feita por Rodrigo para a professora de Ciências.
- (B) Mina ter dito que Rodrigo é cabeça dura.
- (C) a discussão entre Rodrigo e Mina durante o almoço.
- (D) Rodrigo ter ficado com sono naquele dia.
- (E) Rodrigo ter desligado a televisão.



02. A única frase na narrativa que NÃO indica circunstância de tempo é

- (A) *"Naquele dia eu estava com mais sono do que o normal..."*
- (B) *"... eu apanhei o controle da tevê antes de me deitar no sofá"*.
- (C) *"A gente tinha discutido durante o almoço"*.
- (D) *"Deita lá e fica jiboiando"*.
- (E) *"Depois, ela falou"*.

03. Assinale a afirmação completamente verdadeira em relação aos personagens do texto.

- (A) Rodrigo fala demais e Mina também.
- (B) Mina é briguenta e Rodrigo calmo.
- (C) Mina é implicante e Rodrigo briguento.
- (D) Rodrigo é dominador e Mina calma.
- (E) Mina é dominadora e Rodrigo agitado.

04. A parte principal da narrativa está no seguinte trecho:

- (A) *"A gente tinha discutido durante o almoço"*.
- (B) *"A minha irmã é uma chata profissional"*.
- (C) *"- Você não precisa limpar a cabeça"*.
- (D) *"Naquele dia eu... tinha dormido bem tarde"*.
- (E) *"Passei a manhã na escola"*.

ATENÇÃO: Para responder às questões de números **05** e **06** leia com atenção o texto a seguir.

*Um asno, vítima da fome e da sede, depois de longa caminhada, encontrou um campo de viçoso feno ao lado do qual corria um regato de límpidas águas. Consumido pela fome e pela sede, começou a hesitar, não sabendo se antes comia do feno e depois bebia da água ou se antes saciava a sede e depois aplacava a fome. Assim, perdido na indecisão, morreu de fome e de sede.*

(Fábula de Buridan, filósofo da Idade Média)

**05.** Assinale o trecho que indica a parte mais importante da fábula.

- (A) *"Um asno, depois de longa caminhada..."*
- (B) *"... encontrou um campo de viçoso feno..."*
- (C) *"... ao lado do qual corria um regato..."*
- (D) *"... não sabendo se antes comia do feno..."*
- (E) *"... Assim, perdido na indecisão, morreu de fome e de sede..."*

**06.** "... ao lado do qual corria um regato de águas límpidas".

O pronome assinalado refere-se à palavra

- (A) asno.
- (B) regato.
- (C) campo.
- (D) lado.
- (E) feno.

ATENÇÃO: Leia o texto abaixo e responda às questões de números 07 a 12.

## SUPERintrigante

TODAS AS CORES

### Os animais enxergam em preto e branco?

(Isabela Cardoso, Rio de Janeiro, RJ)

*Depende. As formas de ver o mundo são tão variadas quanto a própria natureza. "A percepção das cores depende dos tipos de pigmentos na retina", diz Dora Fix Ventura, neurocientista da USP. "Nos seres humanos e nos outros primatas, há três pigmentos – o verde, o azul e o vermelho – permitindo a visão do vermelho ao violeta. Muitos insetos, aves, répteis e peixes têm um pigmento extra, para a luz ultravioleta, e por isso enxergam coisas para nós invisíveis. Já mamíferos como gatos e cachorros são daltônicos, porque possuem só dois pigmentos – o*

*verde e o azul. Vêem, portanto, menos cores. Esses bichos estão adaptados para a vida noturna, que exige mais atenção às formas do que aos tons. Os únicos bichos que enxergam em preto e branco são os que possuem um único pigmento, como os peixes abissais, que vivem em locais de baixíssima iluminação, onde não há cores para serem vistas. No extremo oposto há um camarão com 12 tipos de pigmentos. "Os cientistas não conseguem nem imaginar como é a visão desse animal, mas ela deve ser fantástica", diz Dora.*

(Superinteressante, janeiro 2001)

07. Das afirmações abaixo, assinale a que é opinião e não fato.

- (A) Muitos insetos têm um pigmento extra para o ultravioleta.
- (B) Os peixes abissais enxergam em preto e branco.
- (C) Gatos e cachorros são daltônicos.
- (D) A visão de um camarão com 12 tipos de pigmentos deve ser fantástica.
- (E) Na retina humana há 3 pigmentos: o verde, o azul e o vermelho.

08. A intenção principal do texto é a de mostrar que

- (A) todos os animais enxergam em preto e branco.
- (B) os gatos e cachorros enxergam apenas o verde e o azul.
- (C) a percepção das cores depende dos tipos de pigmentos da retina.
- (D) todos os animais enxergam colorido.
- (E) alguns insetos enxergam coisas para nós invisíveis.

09. A explicação dada pela autora para provar que cachorros e gatos vêem menos cores é a de que ambos

- (A) possuem um só pigmento na retina.
- (B) possuem só 2 pigmentos ou seja, são daltônicos.
- (C) têm um pigmento extra para a cor ultravioleta.
- (D) enxergam apenas em preto e branco.
- (E) são bichos de hábitos noturnos.

10. No texto, as falas da cientista Dora são marcadas pelo uso de

- (A) reticências.
- (B) ponto final.
- (C) ponto de interrogação.
- (D) travessão.
- (E) aspas.

11. Assinale a alternativa em que os verbos ter e ver estão corretamente empregados

- (A) Os cientistas tem estudado a visão dos animais e vêem o avanço das 'pesquisas' com otimismo.
- (B) Os seres humanos vêem do vermelho ao violeta, pois tem 3 pigmentos.
- (C) Há um tipo de camarão que têm 12 pigmentos e vêem ultracolorido.
- (D) Os peixes abissais têm um só pigmento e vêem em preto e branco.
- (E) Os gatos têm 2 pigmentos e veem menos cores.

12. Os peixes abissais vivem em águas muito

- (A) profundas.
- (B) rasas.
- (C) lodacentas.
- (D) agitadas.
- (E) tranquilas.

ATENÇÃO: As questões de números 13 a 14 baseiam-se na poesia que se segue.

#### *Perturbação*

*Quando estou, quando estou apaixonado  
tão fora de mim eu vivo  
que nem sei se vivo ou morto  
quando estou apaixonado.*

*Não pode a fera comigo  
quando estou, quando estou apaixonado,  
mas me derrota a formiga  
se é que estou apaixonado.*

*Estarei, quem, e entende, apaixonado  
neste arco de danação?  
Ou é a morte paixão  
que me deixa, que me deixa neste estado?*

(Carlos Drummond de Andrade, *Farewell*. Rio de Janeiro: Record, 1996)

13. O objetivo do texto é

- (A) contar, de forma poética, como se sente quem está amando.
- (B) condenar o sentimento amoroso, que traz sofrimento.
- (C) ensinar que não se deve ficar apaixonado por ninguém.
- (D) transformar em poesia um assunto que não é poético.
- (E) mostrar que também os bichos podem amar.

14. *mas me derrota a formiga*

A conjunção assinalada estabelece, no texto, uma

- (A) condição.
- (B) consequência.
- (C) finalidade.
- (D) temporalidade.
- (E) oposição.

ATENÇÃO: Leia com atenção o texto abaixo e responda às questões de números 15 a 19.

### Inteligência artificial não é coisa só de cinema

Da Redação

*Parece coisa de cinema, mas a inteligência artificial já faz parte do nosso cotidiano. Ou você não sabia que os carros em que andamos são feitos por robôs, aviões são conduzidos por pilotos automáticos e muitos eletrodomésticos têm sensores, entre outras modernidades tecnológicas?*

*Por enquanto, o que existem são programas de computador ou máquinas que ajudam o homem a executar tarefas que exi-*

*gem precisão ou que poderiam, colocar a sua vida em risco. Robôs programados para amar, como em "Inteligência Artificial", ainda estão longe da realidade.*

*"Seria preciso decodificar as nossas emoções para inseri-las numa máquina. Acha que não dá para reproduzir o cérebro humano", diz o neurologista Wilson Sanvito.*

*Já os professores João Maurício Rosário e Jaime Sichman acreditam que é possível reproduzir o cérebro humano numa máquina. Mas, para isso, é*

*necessário entender como o cérebro funciona.*

*Rosário diz que as máquinas podem substituir o homem em tudo, mas não acha que elas possam ter sentimentos próprios, isto é, nada que não tenha sido programado.*

*Pelo visto, as emoções vão continuar sendo o diferencial entre humanos e máquinas. Elas podem ser mais rápidas e mais precisas, mas talvez nunca saibam o que é um sentimento verdadeiro.*

(PV)

(Folhinha, 12/set/2001)

15. A tese defendida no texto é a de que

- (A) a inteligência artificial não faz parte do nosso cotidiano.
- (B) os robôs programados para amar já fazem parte da nossa realidade.
- (C) não é possível reproduzir o cérebro humano numa máquina.
- (D) as máquinas podem ter sentimentos próprios.
- (E) as emoções vão continuar sendo o diferencial entre as máquinas e os humanos.

---

16. Com base no texto, assinale a alternativa que expressa uma opinião.

- (A) Não dá para reproduzir o cérebro humano.
- (B) O computador ajuda o homem a executar tarefas.
- (C) Ainda não temos robôs programados para amar.
- (D) A inteligência-artificial faz parte de nosso cotidiano.
- (E) As emoções são o diferencial entre humanos e máquinas.

---

17. As aspas foram utilizadas para destacar a expressão "Inteligência Artificial" no 2º parágrafo, por referir-se a

- (A) um título de um artigo de revista.
- (B) um nome de um filme.
- (C) uma expressão popular.
- (D) um nome de livro.
- (E) um estrangeirismo.

---

18. Dos argumentos abaixo, assinale o que NÃO foi utilizado pelo redator do texto na defesa de sua tese.

- (A) As máquinas podem substituir o homem em tudo, mas não podem ter sentimentos próprios.
- (B) Apesar de mais rápidas, talvez as máquinas nunca saibam o que é um sentimento verdadeiro.
- (C) Os robôs programados para amar já são uma realidade.
- (D) As máquinas não vão fazer nada que não tenha sido programado.
- (E) Ainda não é possível decodificar as emoções para colocá-las em uma máquina.

19. As emoções vão continuar sendo o diferencial porque as máquinas

- (A) ajudam o homem a executar tarefas que exigem precisão.
- (B) ajudam o homem em tarefas que colocam sua vida em risco.
- (C) podem substituir o homem em tudo.
- (D) são mais rápidas, mais precisas que o homem.
- (E) nunca saberão o que é um sentimento verdadeiro.

ATENÇÃO: As questões de números 20 a 22 referem-se ao anúncio abaixo.

### Não deixe a natureza ir embora



Plásticos, plásticos e plásticos que sempre habitaram nossas florestas estão sendo evitados ou isolados em pequenas manchas de verde, cercadas de cidade por todos os lados. Não são raros, são também estáveis e bonitos.

E em época frutífera, são sensíveis. Sem árvores, passar fôlego não só sendo, também, vítimas da erosão provocada pelo desmatamento. Você pode ajudar a reverter esse quadro através do site [www.dononore.com.br](http://www.dononore.com.br), um programa de reflorestamento iniciado há mais de 10 anos.

Você dá um click e uma muda de árvore nativa da Mata Atlântica é plantada em seu nome. Indicar, gratificante. Dá um click e planta uma árvore agora mesmo. Ajuda para a natureza de amanhã.

20. A ilustração do anúncio tem a ver com a ideia de

- (A) vida.
- (B) alegria.
- (C) reflorestamento.
- (D) erosão.
- (E) extinção.



21. De acordo com o texto, as fontes estão secando em decorrência do

- (A) racionamento.
- (B) apagão.
- (C) desmatamento.
- (D) reflorestamento.
- (E) isolamento.

22. Você dá um *click*.

Podemos dizer que a linguagem característica da frase em destaque é própria

- (A) das crianças em geral.
- (B) dos idosos.
- (C) dos meninos de rua.
- (D) das pessoas que usam computador.
- (E) dos roqueiros.

ATENÇÃO: Leia com atenção os quadrinhos abaixo e responda às questões de números 23 a 25:



(Garfield em ação, vol 3, Rio de Janeiro, Salamandra)

23. *HUMMM, a prancheta de Jon com papel e tinta.*

A vírgula após a expressão *HUMMM*, poderia ser substituída, sem alterar o sentido da frase, por

- (A) !
- (B) ?
- (C) .
- (D) -
- (E) { }

24. "São umas impressões patais".

Garfield quis dizer que tudo que havia escrito eram somente:

- (A) conjecturas.
- (B) conclusões.
- (C) fatos.
- (D) interências.
- (E) condições.

25. A inclusão de "se todos dessem a seus gatos toda lasanha do mundo" e "se todos fossem gentis com os gatos" entre as demais colocações acrescenta à história

- (A) realismo.
- (B) humor.
- (C) ironia.
- (D) dramaticidade.
- (E) veracidade.

ATENÇÃO: Leia com atenção o texto abaixo e responda as questões de números 26 a 30.

<b>Importantes informações de segurança</b>	
<p><i>Algumas informações a seguir poderão não se aplicar ao seu produto. Contudo, tal como com qualquer produto eletroeletrônico, você deverá observar as precauções de segurança durante o manuseio e a utilização do produto.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Guarde este manual, ele contém informações de segurança importante, bem como instruções de funcionamento.</i></li> <li>• <i>Antes de usar este produto, leia todos os avisos e instruções de funcionamento e de segurança localizados no produto e no manual do usuário. <b>Guarde todas as instruções para consulta futura.</b></i></li> <li>• <i>Não exponha o produto a água ou umidade; por exemplo, uma piscina ou um porão úmido.</i></li> <li>• <i>Não exponha o produto a temperaturas extremas, como perto de um radiador, um fogão ou dentro de um automóvel estacionado ao sol.</i></li> <li>• <i>Não exponha o produto a velas acesas, cigarros, chaminés, chamas etc.</i></li> <li>• <i>Não deixe cair objetos ou líquidos dentro do produto.</i></li> <li>• <i>Não use equipamento auxiliar não recomendado pelo fabricante. Caso contrário, poderá provocar um incêndio, choques elétricos ou ferimentos e anular a garantia.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Conecte o adaptador AC (fornecimento de energia) somente em fontes de alimentação designadas, marcadas no produto.</i></li> <li>• <i>A fim de reduzir o risco, remova o cabo elétrico da tomada, puxando pelo adaptador AC e não pelo cabo.</i></li> <li>• <i>Certifique-se estar o cabo elétrico localizado de modo a ninguém pisar ou tropeçar nele, machucando-se.</i></li> <li>• <i>A fim de reduzir o risco de choque elétrico, desligue o aparelho da fonte de alimentação antes de o limpar. Após desligar, use um pano macio umedecido com água.</i></li> <li>• <b>PERIGO</b> – <i>Jamais modifique o cabo AC ou o plugue. Se o plugue não se ajusta na tomada, chame um electricista qualificado para instalar uma tomada apropriada. Uma conexão incorreta poderá resultar em risco de choque elétrico.</i></li> <li>• <i>Não tente desmontar o produto, caso contrário anulará a garantia. Este produto não contém peças reparáveis pelo consumidor. As reparações deverão ser executadas somente nos Centros de Assistência Autorizados.</i></li> <li>• <i>Não remova a antena.</i></li> </ul>

---

26. Para reduzir o risco de choque elétrico, as instruções recomendam

- (A) não expor o produto a velas acesas.
- (B) não deixar o produto perto de radiadores.
- (C) modificar o adaptador AC ou o plugue.
- (D) desligar o aparelho da fonte de alimentação antes de limpar.
- (E) não deixar cair produtos líquidos dentro do produto.

---

27. A leitura atenta das instruções nos permite deduzir que as informações de segurança referem-se a

- (A) um liquidificador.
- (B) uma geladeira.
- (C) um telefone celular.
- (D) uma máquina de lavar roupa.
- (E) um videogame.

---

28. A palavra CONEXÃO, usada no manual, poderia ser substituída **sem alteração de sentido** por

- (A) tomada.
- (B) antena.
- (C) plugue.
- (D) ligação.
- (E) adaptador.

---

29. As expressões adverbiais, usadas nas instruções para orientar os consumidores do produto, expressam circunstâncias de tempo, EXCETO em:

- (A) "Antes de usar este produto, leia a todos os avisos".
- (B) "À fim de reduzir o risco, remova o cabo elétrico da tomada".
- (C) "Após desligar, use um pano macio umedecido com água".
- (D) "... desligue o aparelho da fonte de alimentação antes de o limpar".
- (E) "Jamais modifique o cabo AC ou o plugue".

30. A maioria dos verbos utilizados nesse tipo de texto (manual de instrução) encontra-se no

- (A) imperativo (afirmativo e negativo).
- (B) futuro do presente do indicativo.
- (C) presente do subjuntivo.
- (D) presente do indicativo.
- (E) futuro do pretérito.

### PROVA DE REDAÇÃO

Instrução específica para a Redação:

1. Faça um rascunho de 15 a 20 linhas.
2. Passe o rascunho a limpo com letra regular e legível.
3. Como você sabe, uma narrativa é contada por um narrador em 1ª pessoa (eu), personagem principal ou não, ou em 3ª pessoa (não é personagem). Você poderá também criar diálogos, que tomem o seu texto mais rico.
4. Continue a frase que inicia a narrativa.

### TEMA

*Fui àquela festa. Conheci alguém que...*

## ANEXO 5



Língua  
Portuguesa

Ciclo II  
Ensino Fundamental  
Noturno

Nome do Aluno:

---

Nome da Escola:

---

Classe:

---

**SARESP**  
2011  
Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo


 Fundação  
**vunesp**


 SECRETARIA DE ESTADO  
DA EDUCAÇÃO
 


 GOVERNO DO ESTADO DE  
**SÃO PAULO**

**INSTRUÇÕES**

- Este caderno contém um total de 30 questões.
- Com letra legível, preencha, os espaços reservados para o seu nome, sua escola e sua classe.
- Em cada questão escolha uma única resposta e marque-a no CADERNO DE QUESTÕES. Depois, preencha a FOLHA DE RESPOSTAS.
- Use lápis preto.
- A FOLHA DE RESPOSTAS não poderá ser devolvida em branco, nem deverá ser rabiscada, amassada ou rasurada.
- Em caso de dúvida ou engano, solicite ajuda do professor.
- A duração da prova é de três horas.

**AGUARDE A ORDEM PARA ABRIR ESTE CADERNO DE QUESTÕES.**

## LÍNGUA PORTUGUESA

ATENÇÃO: As questões de números 01 a 05 baseiam-se no texto que se segue.

*Refresco*

*No exato momento em que eu entrava no botequim para comprar cigarros, ouvi a voz do homem perguntar por trás de mim:*

*- Tem refresco de caju?*

*O outro, por trás do balcão, ficou espantado:*

*- De caju?*

*- Não senhor, de caju mesmo.*

*Não tinha. Não tinha e ainda ficou danado. Ora essa, por que razão havia de ter refresco de caju? Ainda se fosse de caju, vá lá. É verdade que refresco de caju também não havia, mas, de qualquer modo, era mais viável ter de caju do que de cajá, fruta difícil, que só de raro em raro se encontra e, assim mesmo, por um preço exorbitante.*

*E ainda irritado, disse:*

*- É por que não pergunta na Colombo? Aposto que lá também não vendem refresco de caju. E o senhor sabe disso, o senhor está pedindo aqui para desmoralizar o estabelecimento.*

*Não era de briga e nem estava querendo desmoralizar ninguém. De repente - ao entrar ali para tomar café - sentira cheira de caju, e, como na sua terra havia muito daquela fruta, ficara com vontade de tomar um refresco.*

*O que servia caiu em si, esqueceu o seu complexo de trabalhar no café fuleiro e não na Colombo. Depois desculpou-se com um sorriso de poucos dentes e perguntou se não queria uma laranjada. Uma laranjada sempre se pode arranjar.*

(Sérgio Porto, in **Antologia Escolar de Crônicas**, org. Herberto Sales, Edições de Ouro, Rio de Janeiro)

\* **exorbitante** = muito alto, exagerado, excessivo.

01. O núcleo da narrativa está

- (A) nos fregueses que estão no café, assistindo à discussão entre o garçom e um deles.
- (B) nas diferenças existentes entre os vários estabelecimentos que vendem cigarros e refrescos.
- (C) na confusão entre o freguês e o garçom, a partir do nome semelhante das frutas.
- (D) na dificuldade de atender a vários fregueses que desejam coisas diferentes ao mesmo tempo.
- (E) na facilidade do garçom em atender a seus fregueses.

02. A idéia principal do texto está

- (A) nas más condições existentes no botequim.
- (B) no pedido fora do comum feito pelo freguês.
- (C) no despreparo do garçom, para atender a seus fregueses.
- (D) na curiosidade do outro freguês, que queria ver a briga.
- (E) no pedido de desculpas feito pelo garçom.

03. É correto perceber, considerando-se o contexto, que a Colombo é um estabelecimento

- (A) de nível mais alto que o dele.
- (B) igual ao dele.
- (C) pior que o dele.
- (D) de gente bastante simples.
- (E) que fica bem longe dali.

04. – *Por que não pergunta na Colombo?*

A maneira como a questão está colocada indica, considerando-se o contexto,

- (A) cortesia.
- (B) ironia.
- (C) admiração.
- (D) dúvida concreta.
- (E) interesse real.

05. ... *sentira cheiro de cajá*

... *ficara com vontade de tomar um refresco.*

O emprego das formas verbais indica, na narrativa, que são ações

- (A) anteriores ao momento em que ele está falando.
- (B) futuras, já que espera que o outro lhe faça o refresco.
- (C) presentes, no mesmo momento em que ele está falando.
- (D) que exprimem desejo de que outra ação se realize.
- (E) realizadas num tempo passado, que já terminou.

ATENÇÃO: As questões de números **06 a 10** baseiam-se no texto que se segue.

*O inglês Jim Clark morreu numa prova de Fórmula 2, na Alemanha, em 1968.*

*Giuseppe Farina, o primeiro campeão mundial de Fórmula 1, morreu num acidente de carro em 1966. Só que numa estrada.*

*O inglês Graham Hill e o brasileiro José Carlos Pace morreram em acidentes de avião.*



### História

*A primeira corrida de automóveis do mundo aconteceu em 1894, na França, entre Paris e Rouen. O regulamento dessa prova exigia que os carros não ultrapassassem a média de 12,5 km/h. O conde de Dion, com um carro a vapor, chegou em primeiro lugar, mas foi desclassificado. É que ele fez os 125 km com uma média de 22 km/h.*

*A primeira corrida no Brasil aconteceu no circuito de Itapeverica da Serra, em São Paulo, no dia 26 de julho de 1908.*

#### Bandeiras na Fórmula 1

- *Bandeira amarela. Pingo logo à frente, reduza a velocidade.*
- *Bandeira azul. Dé passagem a um carro mais veloz que quer ultrapassar.*
- *Bandeira vermelha. Para imediatamente, corrida suspensa.*
- *Bandeira listrada de amarelo e vermelho. Cuidado, óleo na pista.*
- *Bandeira branca. Ambulância ou carro de serviço na pista.*
- *Bandeira xadrez. Fim da prova.*
- *Bandeira preta. Desclassificação.*

(Marcelo Duarte, **O Guia dos Curiosos**, Companhia das Letras)

06. A causa da desclassificação do conde de Dion foi o fato de seu carro

- (A) ser a vapor.
- (B) ter ultrapassado a velocidade média de 12,5 km/h.
- (C) ter desenvolvido velocidade inferior a 12,5 km/h.
- (D) ter derrapado na pista.
- (E) ter ultrapassado a velocidade média permitida de 22 km/h.



---

07. De acordo com o texto, o único piloto que morreu em consequência de acidente com carro de corrida foi

- (A) o conde de Dion.
- (B) José Carlos Pace.
- (C) Graham Hill.
- (D) Giuseppe Farina.
- (E) Jim Clark.

---

08. Assinale apenas a informação que NÃO é verdadeira, de acordo com o texto.

- (A) A corrida automobilística existe há 93 anos no Brasil.
- (B) Na Fórmula 1, a desclassificação é sinalizada pela bandeira preta.
- (C) Rouen, cidade francesa, está relacionada à história das corridas automobilísticas.
- (D) O primeiro campeão mundial de Fórmula 1 morreu de acidente de avião.
- (E) Há 107 anos o mundo convive com as corridas de automóvel.

---

09. A palavra regulamento foi usada no texto significando

- (A) desclassificação.
- (B) regras da competição.
- (C) orientações para ultrapassagem.
- (D) distância a ser percorrida.
- (E) limite de velocidade.

---

10. Considerando que o trecho entre Paris e Rouen tem 125 km e a velocidade média dos carros não poderia ultrapassar 12,5 km/h, podemos deduzir que a corrida demoraria

- (A) 10 horas.
- (B) 9 horas.
- (C) 7 horas.
- (D) 6 horas.
- (E) 5 horas.

ATENÇÃO: Leia o poema abaixo e responda às questões de números 11 a 14.

*Lua cheia*  
*Boião de leite*  
*que a noite leva*  
*com mãos de treva,*  
*pra não sei quem beber,*  
*E que, embora levado*  
*multo devagarinho,*  
*vai derramando pingos brancos*  
*pelo caminho.*

(Cassiano Ricardo, *Poesias completas*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1957. p. 135)

Boião = recipiente bojudo e de boca larga.

11. O uso da linguagem figurada ou conotativa contribui para reforçar a finalidade desse texto poético, que é a de
- (A) contar a história do boião de leite.
  - (B) descrever o boião, objeto usado para colocar leite.
  - (C) provocar emoção e prazer estético no leitor.
  - (D) opinar sobre a beleza das noites de lua cheia.
  - (E) dar instruções de como agir em noites de lua cheia.
- 
12. **Boião de leite** e **pingos brancos** representam no texto, respectivamente:
- (A) a noite e as estrelas.
  - (B) a lua cheia e o leite.
  - (C) a lua cheia e as estrelas.
  - (D) as estrelas e a lua cheia.
  - (E) a treva e as nuvens.
- 
13. A palavra que confere um caráter de informalidade ao texto é
- (A) mãos.
  - (B) treva
  - (C) boião.
  - (D) pra.
  - (E) noite.

14. *E que, embora levado muito devagarinho...*

A oração destacada expressa, em relação à principal, uma idéia de

- (A) tempo.
- (B) causa.
- (C) condição.
- (D) finalidade.
- (E) concessão.

ATENÇÃO: Leia com atenção o texto abaixo e responda às questões de números 15 a 18.

### Inteligência artificial não é coisa só de cinema

#### Da Redação

*Parece coisa de cinema, mas a inteligência artificial já faz parte do nosso cotidiano. Ou você não sabia que os carros em que andamos são feitos por robôs, aviões são conduzidos por pilotos automáticos e muitos eletrodomésticos têm sensores, entre outras modernidades tecnológicas?*

*Por enquanto, o que existe são programas de computador ou máquinas que ajudam o homem a executar tarefas que*

*exigem precisão ou que poderiam, colocar a sua vida em risco. Robôs programados para amar, como em "Inteligência Artificial", ainda estão longe da realidade.*

*"Seria preciso decodificar as nossas emoções para inserilas numa máquina. Acho que não dá para reproduzir o cérebro humano", diz o neurologista Wilson Sarvito.*

*Já os professores João Maurício Rosário e Jaime Sichman acreditam que é possível reproduzir o cérebro hu-*

*mano numa máquina. Mas, para isso, é necessário entender como o cérebro funciona. Rosário diz que as máquinas podem substituir o homem em tudo, mas não acha que elas possam ter sentimentos próprios, isto é, nada que não tenha sido programado.*

*Pelo visto, as emoções vão continuar sendo o diferencial entre humanos e máquinas. Elas podem ser mais rápidas e mais precisas, mas talvez nunca saibam o que é um sentimento verdadeiro.*

(PV)

(Folhinha, 1<sup>o</sup>/set/2001)

15. A tese defendida no texto é a de que

- (A) a inteligência artificial não faz parte do nosso cotidiano.
- (B) os robôs programados para amar já fazem parte da nossa realidade.
- (C) não é possível reproduzir o cérebro humano numa máquina.
- (D) as máquinas podem ter sentimentos próprios.
- (E) as emoções vão continuar sendo o diferencial entre as máquinas e os humanos.

---

16. Com base no texto, assinale a alternativa que expressa uma opinião.

- (A) Não dá para reproduzir o cérebro humano.
  - (B) O computador ajuda o homem a executar tarefas.
  - (C) Ainda não temos robôs programados para amar.
  - (D) A inteligência artificial faz parte de nosso cotidiano.
  - (E) As emoções são o diferencial entre humanos e máquinas.
- 

17. As aspas foram utilizadas para destacar a expressão "Inteligência Artificial", no 2º parágrafo, por referir-se a

- (A) um título de um artigo de revista.
  - (B) um nome de um filme.
  - (C) uma expressão popular.
  - (D) um nome de livro.
  - (E) um estrangeirismo.
- 

18. Dos argumentos abaixo, assinale o que NÃO foi utilizado pelo redator do texto na defesa de sua tese. Assinale-o.

- (A) As máquinas podem substituir o homem em tudo, mas não podem ter sentimentos próprios.
  - (B) Apesar de mais rápidas, talvez as máquinas nunca saibam o que é um sentimento verdadeiro.
  - (C) Os robôs programados para amar já são uma realidade.
  - (D) As máquinas não vão fazer nada que não tenha sido programado.
  - (E) Ainda não é possível decodificar as emoções para colocá-las em uma máquina.
-

ATENÇÃO: As questões de números 19 a 22 referem-se ao texto abaixo. Leia-o com atenção.

## Não deixe a natureza ir embora



Pássaros, plantas e animais que sempre habitaram nossas florestas estão sendo extintos ou isolados em pequenas manchas de verde, cercadas de cidades por todos os lados. Nosso oxigênio também está indo embora.

É um adeus invisível, mas sensível. Sem árvores, nossas fontes estão secando, silenciosas, vítimas da erosão provocada pelo desmatamento. Você pode ajudar a reverter esse quadro através do site [www.clickarvore.com.br](http://www.clickarvore.com.br), um programa de reflorestamento inédito no país.

Você dá um click e uma muda de árvore nativa da Mata Atlântica é plantada em seu nome. Facilmente, gratuitamente. Dê um click e plante uma árvore agora mesmo. Antes que a natureza desapareça.

19. A ilustração do anúncio tem a ver com a ideia de

- (A) vida
- (B) alegria
- (C) reflorestamento
- (D) erosão
- (E) extinção

---

20. De acordo com o texto, as fontes estão secando em decorrência do

- (A) racionamento.
- (B) apagação.
- (C) desmatamento.
- (D) reflorestamento.
- (E) isolamento.

---

21. *Você dá um click.*

Podemos dizer que a linguagem característica da frase em destaque é própria

- (A) das crianças em geral.
- (B) dos idosos.
- (C) dos meninos de rua.
- (D) das pessoas que usam computador.
- (E) dos roqueiros.

---

22. É causa e não consequência do desmatamento

- (A) a extinção de vários animais.
- (B) a diminuição da água das fontes e rios.
- (C) o crescimento das áreas urbanas.
- (D) o desaparecimento da flora brasileira.
- (E) a diminuição do oxigênio.

ATENÇÃO: Leia com atenção os quadrinhos abaixo e responda às questões de números 23 a 25.



(Garfield em ação, vol 3, Rio de Janeiro. Salamandra)

23. *HUMMM, a prancheta de Jon com papel e tinta.*

A vírgula após a expressão *HUMMM*, poderia ser substituída, sem alterar o sentido da frase, por

- (A) !
- (B) ?
- (C) .
- (D) :
- (E) ;

24. *"Só umas impressões paiais".*

Garfield quis dizer que tudo que havia escrito eram somente

- (A) conjecturas.
- (B) conclusões.
- (C) fatos.
- (D) inferências.
- (E) condições.

25. A inclusão de "se todos dessem a seus gatos toda lasanha do mundo" e "se todos fossem gentis com os gatos" entre as demais colocações acrescenta à história

- (A) realismo.
- (B) humor.
- (C) ironia.
- (D) dramaticidade.
- (E) veracidade.

ATENÇÃO: Leia com atenção o texto abaixo e responda às questões de números 26 a 30

<b>Importantes</b> <b>Informações de segurança</b>	
<p><i>Algumas informações a seguir poderão não se aplicar ao seu produto. Contudo, tal como com qualquer produto eletrônico, você deverá observar as precauções de segurança durante o manuseio e a utilização do produto.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Guarde este manual; ele contém informações de segurança importante, bem como instruções de funcionamento.</i></li> <li>• <i>Antes de usar este produto, leia todos os avisos e instruções de funcionamento e de segurança localizados no produto e no manual do usuário. <b>Guarde todas as instruções para consulta futura.</b></i></li> <li>• <i><b>Não</b> exponha o produto a água ou umidade; por exemplo, uma piscina ou um porão úmido.</i></li> <li>• <i><b>Não</b> exponha o produto a temperaturas extremas, como perto de um radiador, um fogão ou dentro de um automóvel estacionado ao sol.</i></li> <li>• <i><b>Não</b> exponha o produto a velas acesas, cigarros, charutos, chamas etc.</i></li> <li>• <i><b>Não</b> deixe cair objetos ou líquidos dentro do produto.</i></li> <li>• <i><b>Não</b> use equipamento auxiliar não recomendado pelo fabricante. Caso contrário, poderá provocar um incêndio, choques elétricos ou ferimentos e anular a garantia.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Conecte o adaptador AC (fornecimento de energia) somente em fontes de alimentação designadas, marcadas no produto.</i></li> <li>• <i>A fim de reduzir o risco, remova o cabo elétrico da tomada, puxando pelo adaptador AC e não pelo cabo.</i></li> <li>• <i>Certifique-se estar o cabo elétrico localizado de modo a ninguém pisar ou tropeçar nele, machucando-se.</i></li> <li>• <i>A fim de reduzir o risco de choque elétrico, desligue o aparelho da fonte de alimentação antes de o limpar. Após desligar, use um pano macio umedecido com água.</i></li> <li>• <b>PERIGO</b> – <i>Jamais modifique o cabo AC ou o plugue. Se o plugue não se ajusta na tomada, chame um electricista qualificado para instalar uma tomada apropriada. Uma conexão incorreta poderá resultar em risco de choque elétrico.</i></li> <li>• <i><b>Não</b> tente desmontar o produto, caso contrário anulará a garantia. Este produto não contém peças reparáveis pelo consumidor. As reparações deverão ser executadas somente nos Centros de Assistência Autorizados.</i></li> <li>• <i><b>Não</b> remova a antena.</i></li> </ul>



26. Para reduzir o risco de choque elétrico, as instruções recomendam:

- (A) não expor o produto a velas acesas.
- (B) não deixar o produto perto de radiadores.
- (C) modificar o adaptador AC ou o plugue.
- (D) desligar o aparelho da fonte de alimentação antes de limpar.
- (E) não deixar cair produtos líquidos dentro do produto.

27. A leitura atenta das instruções nos permite deduzir que as informações de segurança referem-se a

- (A) um liquidificador.
- (B) uma geladeira.
- (C) um telefone celular.
- (D) uma máquina de lavar roupa.
- (E) um videogame.

28. A palavra CONEXÃO, usada no manual, poderia ser substituída **sem alteração de sentido** por

- (A) tomada.
- (B) antena.
- (C) plugue.
- (D) ligação.
- (E) adaptador.

29. As expressões adverbiais, usadas nas instruções para orientar os consumidores do produto, expressam circunstâncias de tempo, EXCETO em

- (A) "Antes de usar este produto, leia a todos os avisos".
- (B) "A fim de reduzir o risco, remova o cabo elétrico da tomada".
- (C) "Após desligar, use um pano macio umedecido com água".
- (D) "... desligue o aparelho da fonte de alimentação antes de o limpar".
- (E) "Jamais modifique o cabo AC ou o plugue".

30. A maioria dos verbos utilizados nesse tipo de texto (manual de instrução) encontra-se no

- (A) imperativo (afirmativo e negativo).
- (B) futuro do presente do indicativo.
- (C) presente do subjuntivo.
- (D) presente do indicativo.
- (E) futuro do pretérito.

### PROVA DE REDAÇÃO

Instrução específica para a Redação:

1. Faça um rascunho de 15 a 20 linhas.
2. Passe o rascunho a limpo com letra regular e legível.
3. Como você sabe, uma narrativa é contada por um narrador em 1ª pessoa (eu), personagem principal ou não, ou em 3ª pessoa (não é personagem). Você poderá também criar diálogos, que tornem o seu texto mais rico.
4. Continue a frase que inicia a narrativa.

### TEMA

*Fui àquela festa. Conheci alguém que...*



## ANEXO 6

**AVALIAÇÃO FINAL DOS CICLOS**  
**TABELA DE ESPECIFICAÇÃO - PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA**  
**CICLO - II - ENSINO FUNDAMENTAL - MANHÃ**

Habilidades	Número das Questões por Habilidade e tipo de Texto							
	Narrativo	Informativo	Poema	Notícia	Propaganda	Instrucional	HQ	Total
1. Localizar informações explícitas em um texto				16, 18		23, 24, 26		5
2. Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	3		11					2
3. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	4							1
4. Inferir uma informação implícita em um texto				15, 19			29	3
5. Desenvolver interpretação, integrando o texto e o material gráfico		8					30	2
6. Identificar o tema de um texto			9	21				2
7. Identificar a tese de um texto		7						1
8. Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la								0
9. Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.								0
10. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	1							1
11. Estabelecer a relação causa/consequência entre as partes e elementos de um texto	2							1
12. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros		6	10		22			3
13. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato						25		1
14. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.			12	20				2
15. Perceber efeitos de ironia ou humor em textos variados.				14, 17				2
16. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações	5			13				2
17. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão							28	1
18. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos ou morfosintáticos						27		1
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>30</b>

## ANEXO 7

**AVALIAÇÃO FINAL DOS CICLOS**  
**TABELA DE ESPECIFICAÇÃO - PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA**  
**CICLO - II - ENSINO FUNDAMENTAL - TARDE**

Habilidades	Número das Questões por Habilidade e tipo de Texto							
	Narrativo	Informativo	Poema	Notícia	Propaganda	Instrucional	HQ	Total
1. Localizar informações explícitas em um texto						26		1
2. Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	6							1
3. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão		12				28		2
4. Inferir uma informação implícita em um texto						27	24	2
5. Desenvolver interpretação, integrando o texto e o material gráfico					20			1
6. Identificar o tema de um texto			13					1
7. Identificar a tese de um texto		8		15				2
8. Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la		9		18				2
9. Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto	4, 5							2
10. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	1, 3							2
11. Estabelecer a relação causa/consequência entre as partes e elementos de um texto				19	21			2
12. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros								0
13. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato		7		16				2
14. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	2		14			29		3
15. Percaber efeitos de ironia ou humor em textos variados							25	1
16. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações		10		17			23	3
17. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão					22			1
18. Reconhecer o efeito do sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos ou morfosintáticos		11				30		2
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>30</b>

## ANEXO 8

**AVALIAÇÃO FINAL DOS CICLOS**  
**TABELA DE ESPECIFICAÇÃO - PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA**  
**CICLO - II - ENSINO FUNDAMENTAL - NOITE**

Habilidades	Número das Questões por Habilidade e tipo de Texto							
	Narrativo	Informativo	Poema	Notícia	Propaganda	Instrucional	HQ	Total
1. Localizar informações explícitas em um texto		7				26		2
2. Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto								0
3. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão		9	12			28		3
4. Inferir uma informação implícita em um texto	3	8, 10				27	24	5
5. Desenvolver interpretação, integrando o texto e o material gráfico					19			1
6. Identificar o tema de um texto								0
7. Identificar a tese de um texto				15				1
8. Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la				18				1
9. Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.	2							1
10. Identificar o conflito gerador do texto e os elementos que constroem a narrativa	1							1
11. Estabelecer a relação causa/consequência entre as partes e elementos de um texto		6			20, 22			3
12. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros			11					1
13. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.				16				1
14. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.			14			29		2
15. Perceber efeitos de ironia ou humor em textos variados.	4						25	2
16. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações				17			23	2
17. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.			13		21			2
18. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos ou morfosintáticos	5					30		2
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>30</b>

ANEXO 9

Avaliação Final do Ciclo II - Ensino Fundamental  
 Quadro Diagnóstico de Habilidades de Língua Portuguesa - Manhã

DE 20710 SAO JOSE DO RIO PRETO

EE - SAO JOSE DO RIO PRETO - SAO JOSE DO RIO PRETO

Turma A  
 37 alunos

Aluno	Documento	Habilidades																											Reda
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
00004037540-X	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	28
000042152894-3	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	24
000043814647-5	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	23
000030037596-0	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	22
000045313494-8	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	22
000041778094-1	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	21
000041085932-1	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	21
000033841992-5	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	21
000043457914-5	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	21
000034675182-5	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	20
000041085927-6	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	20
000042159906-6	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	20
000042182514-5	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	19
000041571172-9	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	19
000041755602-3	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	18
000041240415-1	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	18
000040419066-8	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	18
000042162583-2	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	17
000033842236-5	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	17
000042885166-0	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	17
000033842043-5	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	17
000042159925-X	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	16
000042160079-2	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	15
000033533980-X	SP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	15











## ANEXO 12

## AVALIAÇÃO FINAL DOS CICLOS – ENSINO FUNDAMENTAL 2001

## GABARITO DAS PROVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

QUESTÕES	CICLO II		
	Manhã	Tarde	Noite
1	E	C	C
2	D	D	B
3	C	B	A
4	E	A	B
5	C	E	A
6	D	C	B
7	B	D	E
8	E	C	D
9	D	B	B
10	A	E	A
11	C	D	C
12	E	A	C
13	C	A	D
14	B	E	E
15	B	E	E
16	A	A	A
17	D	B	B
18	E	C	C
19	A	E	E
20	B	E	C
21	A	C	D
22	E	D	C
23	D	A	A
24	B	A	A
25	A	B	B
26	C	D	D
27	A	C	C
28	B	D	D
29	D	B	B
30	B	A	A

## ANEXO 13

## RESULTADO DAS PROVAS SIMULADAS DO GRUPO CONTROLE

PROVA A – Manhã (29 alunos)							PROVA C – Noite (32 alunos)						
Quantidade e Porcentagem de Acerto							Quantidade e Porcentagem de Acerto						
No. da questão	A	B	C	D	E	Em branco	No. da questão	A	B	C	D	E	Em branco
1	1 4%	3 10%	3 10%	0 0%	22 76%	-	1	5 17%	3 9%	19 59%	3 9%	1 3%	1 3%
2	5 17%	1 4%	0 0%	17 59%	6 20%	-	2	4 12%	17 52%	2 6%	0 0%	8 27%	1 3%
3	1 4%	0 0%	21 71%	5 17%	1 4%	1 4%	3	24 75%	2 6%	1 3%	0 0%	4 13%	1 3%
4	1 4%	6 20%	3 10%	2 7%	17 59%	-	4	0 0%	19 59%	1 3%	11 35%	1 3%	-
5	3 10%	5 17%	9 31%	1 4%	11 38%	-	5	12 38%	6 19%	8 25%	2 6%	3 9%	1 3%
6	4 14%	3 10%	6 20%	15 52%	1 4%	-	6	5 16%	19 59%	0 0%	0 0%	7 22%	1 3%
7	1 4%	21 72%	3 10%	0 0%	4 14%	-	7	0 0%	1 3%	0 0%	6 19%	25 78%	-
8	5 17%	0 0%	5 17%	0 0%	18 62%	1 4%	8	4 12%	0 0%	1 3%	20 63%	6 19%	1 3%
9	2 6%	4 14%	3 10%	16 54%	5 16%	-	9	2 6%	20 63%	2 6%	3 9%	5 16%	-
10	20 69%	5 17%	0 0%	1 4%	3 10%	-	10	12 37%	0 0%	6 19%	4 13%	10 31%	-
11	1 4%	8 27%	17 59%	0 0%	3 10%	-	11	10 31%	6 19%	3 9%	12 38%	1 3%	-
12	5 17%	12 41%	4 14%	1 4%	6 20%	1 4%	12	2 6%	9 28%	15 47%	0 0%	5 16%	1 3%
13	5 17%	6 21%	9 31%	5 17%	3 10%	1 4%	13	1 3%	3 9%	14 44%	13 41%	0 0%	1 3%
14	2 7%	8 27%	7 24%	11 38%	0 0%	1 4%	14	22 69%	4 13%	2 6%	2 6%	2 6%	-
15	4 14%	17 58%	4 14%	3 10%	1 4%	-	15	0 0%	2 6%	9 28%	1 3%	20 63%	-
16	16 55%	2 7%	2 7%	1 4%	8 27%	-	16	14 44%	8 25%	2 6%	3 9%	5 16%	-
17	7 24%	5 17%	6 21%	3 10%	8 28%	-	17	6 19%	17 53%	6 19%	0 0%	3 9%	-

<b>18</b>	6 20%	4 14%	2 7%	1 4%	16 55%	-
<b>19</b>	25 85%	2 7%	1 4%	0 %	1 4%	-
<b>20</b>	6 21%	8 27%	1 4%	6 27%	8 21%	-
<b>21</b>	17 58%	3 10%	0 0%	4 14%	5 17%	-
<b>22</b>	0 0%	3 10%	1 4%	5 17%	20 69%	-
<b>23</b>	5 17%	2 7%	2 7%	19 65%	1 4%	-
<b>24</b>	2 7%	21 72%	2 7%	2 7%	2 7%	-
<b>25</b>	16 55%	1 4%	7 24%	0 0%	5 17%	-
<b>26</b>	2 7%	2 7%	21 72%	1 4%	3 10%	-
<b>27</b>	7 24%	4 14%	8 27%	3 10%	6 21%	1 4%
<b>28</b>	3 10%	20 70%	0 0%	3 10%	3 10%	-
<b>29</b>	3 10%	7 24%	0 0%	18 62%	1 4%	-
<b>30</b>	2 7%	19 64%	2 7%	4 14%	1 4%	1 4%

<b>18</b>	3 9%	2 6%	17 54%	3 9%	5 16%	2 6%
<b>19</b>	2 6%	0 0%	10 31%	6 19%	14 44%	-
<b>20</b>	0 0%	0 0%	29 91%	0 0%	3 0%	-
<b>21</b>	1 3%	0 0%	0 0%	29 81%	1 3%	1 3%
<b>22</b>	4 12%	3 9%	12 37%	5 17%	8 25%	-
<b>23</b>	25 78%	1 3%	1 3%	5 16%	0 0%	-
<b>24</b>	6 19%	8 28%	13 41%	1 3%	4 12%	-

<b>25</b>	3 9%	19 59%	4 13%	5 16%	0 0%	1 3%
<b>26</b>	2 6%	1 3%	4 13%	24 75%	0 0%	1 3%
<b>27</b>	1 3%	4 13%	15 47%	0 0%	12 37%	-
<b>28</b>	7 22%	3 9%	1 3%	18 57%	3 9%	-
<b>29</b>	10 31%	8 25%	1 3%	2 6%	11 35%	-
<b>30</b>	15 47%	4 13%	3 9%	5 16%	3 9%	2 6%

## ANEXO 14



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS**

**PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS NAS ESCOLAS**

- O procedimento de análise dos resultados é fundamental para orientar o processo de recuperação dos alunos em defasagem nas habilidades medidas na aplicação da avaliação de ciclos. Assim, esse trabalho deve ser desenvolvido pelo professor responsável pela classe com acompanhamento do Professor Coordenador Pedagógico.

**1. Organizar a análise dos dados**

O diretor deve organizar os materiais desta fase por classe avaliada

- Cadernos de provas;
- Relação nominal dos alunos que participaram da avaliação;
- Gabarito de respostas;
- Tabela de especificação dos itens da prova por habilidade medida;
- Número de acertos por aluno enviado pela SEE;
- Faixas de desempenho na avaliação (constante no Documento Considerações Sobre Avaliação de Ciclo e Encaminhamento de Alunos).

**2. Análise do desempenho dos alunos**

- a) Identificar para cada aluno as habilidades que dominam, bem como aquelas não apreendidas, utilizando o seguinte critério: para cada habilidade medida o aluno deve acertar pelo menos 50% das questões (com exceção, é claro, daquelas habilidades medidas por um item apenas; neste caso o critério a ser adotado é o acerto da questão).

Exemplos: Ciclo I – período manhã

*Habilidade 1 – Localizar informações explícitas em um texto – avaliada por 5 questões (16, 18, 23, 24 e 26). O aluno José acertou as questões 16, 23 e 26, obtendo um índice de acertos de 60% de acertos dessa habilidade (3 questões dividido por 5), isso significa que o aluno domina essa habilidade.*

*Habilidade 4 – Inferir uma informação implícita em um texto – avaliada pelas questões 15, 19 e 29. O aluno José acertou a questão 29, obtendo um índice de acertos de 33% acertos na habilidade; portanto, o aluno não adquiriu essa habilidade.*

- b) Preencher, para cada aluno, a ficha diagnóstica de desempenho:
- Registrando o domínio ou não de cada uma das habilidades avaliadas no item anterior;
  - Apontando as dificuldades observadas nas demais avaliações da escola;
  - Encaminhamento do aluno para recuperação de férias ou promoção, a partir de uma apreciação do desempenho global do aluno, fundamentando eventuais divergências (para mais ou para menos) em relação ao resultado da avaliação de ciclo, levando em conta ainda o disposto nas normas regimentais;
  - Recomendações ou sugestões para continuidade de trabalho, oferecendo um quadro inicial das áreas em que o rendimento do aluno se encontra em defasagem e indicando as possíveis causas do resultado obtido pelo aluno na prova.

## ANEXO 15

Tabela 18 – Porcentagens de acerto segundo a habilidade avaliada e o item, por período – Ciclo II

Tópico	Habilidade	Texto	Nº Item	% de Acerto					
				Manhã		Tarde		Noite	
				Item	Habil.	Item	Habil.	Item	Habil.
Procedimentos de leitura	Localizar informação solicitada no texto	Instrucional (Manual)	1	51,2	51,2	72,9	72,9	70,7	70,7
	Estabelecer relação entre o texto verbal e recursos gráfico-visuais presentes	Publicitário (Propaganda)	2	89,3					
			16	62,4	75,9	77,0	77,0	92,6	92,6
	Analisar recurso linguístico recorrente – emprego de expressões adverbiais para orientar aspectos da execução dos procedimentos	Instrucional (Manual)	3	69,0	69,0	60,0	60,0	48,3	48,3
			4	54,6	54,6	88,4	88,4	84,0	84,0
	Analisar recurso linguístico recorrente – emprego de processo de adjetivação através de locuções adjetivas	Divulgação científica (Verbete de enciclopédia)	21	54,0	54,0				
			22	68,4	68,4	52,6	52,6	48,6	48,6
	Localizar índices que permitam reconhecer o tratamento dado ao destinatário do texto	Epistolar (Requerimento)	5	67,6	67,6	83,7	83,7	76,7	76,7
	Identificar a finalidade do texto		6	86,5	86,5	55,3	55,3	62,2	62,2
	Reconhecer os argumentos apresentados para fundamentar ou justificar a solicitação feita		7	65,1	65,1	65,9	65,9	82,6	82,6
	Reconhecer o assunto principal do texto	Imprensa (Notícia)	9	61,3	51,3	52,4	52,4	49,0	49,0
	Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, situações de ambigüidade ou ironia	Publicitário (Propaganda)	10	61,8	61,8	59,0	59,0	55,1	55,1
			15	52,0	52,0			85,2	85,2
	Reconhecer os argumentos apresentados para fundamentar a posição assumida pelo autor	Imprensa (Notícia)	12	83,8	83,8	63,2	63,2	55,9	55,9
	Identificar índices que permitam reconhecer o público-alvo do texto	Publicitário (Propaganda)	14	77,2	77,2	90,1	90,1	85,0	85,0
	Reconhecer os argumentos apresentados para convencer o leitor a consumir determinado produto		17	55,7	55,7	62,0	62,0	52,8	52,8
	Reconhecer o tema do texto	Divulgação científica (Verbete de enciclopédia)	18	68,2	68,2	83,7	83,7	81,7	81,7
	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão pelo contexto		19	76,2	76,2				
	Estabelecer relação entre informações presentes no texto		19			84,8	84,8	81,9	81,9
	Associar um termo ou expressão a seu referente no texto	Literário	20	56,3	56,3				
	Relacionar o ponto de vista do narrador com o desenvolvimento do enredo		25	66,6	66,6	66,8	66,8	52,8	52,8
	Reconhecer o conflito narrativo		26	56,4	56,4	56,1	56,1	43,1	43,1
	Inferir informação a partir de elementos presentes no texto	Instrucional (Manual)	27	88,9	88,9	89,0	89,0	86,4	86,4
			2			69,2		63,8	
		Publicitário (Propaganda)	15			65,6	63,0		55,5
			Literário	24	55,2	55,2	54,3		47,2
	Analisar recurso linguístico recorrente – emprego de processo de adjetivação através de subordinadas adjetivas	Divulgação científica (Verbete de enciclopédia)	21			19,5	19,5	22,4	22,4
Interpretar passagens do texto utilizando informações constantes em tabelas, figuras		20			70,0	70,0	62,0	62,0	
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	Literário	23	71,7	71,7	71,7	71,7	63,2	63,2	
Coerência e coesão no processamento do texto		28	65,4	65,4	85,5	65,5	61,8	61,8	
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	Imprensa (Notícia)	11	45,4	45,4	44,2	44,2	35,9	35,9	
		Reconhecer efeito de sentido decorrente de determinada escolha lexical	13	60,7	60,7	57,0	57,0	49,9	49,9
	Analisar o efeito de sentido decorrente da utilização de recurso ortográfico	Literário	30	54,7	54,7	54,2	54,2	41,8	41,8
Variação linguística	Epistolar (Requerimento)	8	31,5	52,7	62,1	68,2	24,4	44,8	
	Literário	29	73,8		74,3		65,1		

## Questões de 5 a 8 – Texto Epistolar (requerimento)

### Manhã

**Atenção:** As questões de números 5 a 8 baseiam-se no requerimento abaixo.

Excelentíssima Senhora Administradora Regional de Pinheiros  
 João Moreira, R.G. 1.017.757, morador da Rua Henrique Schaumann, 678, apto. 34, Pinheiros, CEP 05413-011, representante dos moradores deste edifício, requer se digna Vossa Senhoria determinar aos expositores da Feira da Praça Benedito Calixto – Mercado das Puçugas – que respeitem a Lei do Silêncio, após 22h dos sábados, para que os moradores das imediações da praça possam ter direito ao descanso inarredável.

Nestes termos,

Peço deferimento.

São Paulo, 2 de abril de 2002.

João Moreira

**Habilidade:** Localizar índices que permitam reconhecer o tratamento dado ao destinatário do texto.

05. Excelentíssima Senhora Administradora Regional de Pinheiros

A frase acima foi usada por ser a administradora

(A) moradora da Rua Henrique Schaumann.

(B) expositora da Praça Benedito Calixto.

(C) moradora das imediações

(D) uma autoridade municipal.

Tipo de Classes	Percentuais de Respostas			
	A	B	C	D
Regular	14	12	5	68
Aceleração	25	16	7	51
Recuperação de Ciclo	24	18	6	51

### Tarde

**Atenção:** As questões de números 5 a 8 baseiam-se no texto apresentado abaixo.

Ilmo. Sr. Diretor da Escola Estadual Profª Elza Fleire

Pedro dos Santos, aluno da 8ª série C desse estabelecimento de ensino vem respeitosamente requerer a V. Sª, afastamento das aulas de Educação Física durante 60 dias, a partir da presente data, por ser portador de moléstia que o impossibilita de despendor esforço físico, conforme comprova atestado médico, em anexo.

Nestes termos,

Peço deferimento.

São Paulo, 15 de maio de 2002.

Pedro dos Santos

**Habilidade:** Localizar índices que permitam reconhecer o tratamento dado ao destinatário do texto.

05. Em seu requerimento, Pedro dos Santos dirige-se ao diretor tratando-o de .....

(A) Vossa Senhoria - é o adequado para diretores

(B) Vossa Excelência - não conhece o diretor

(C) Vossa Excelência - é uma pessoa educada

(D) Vossa Eminência - é o tratamento correto

Tipo de Classes	Percentuais de Respostas			
	A	B	C	D
Regular	84	2	7	6
Aceleração	75	3	12	9
Recuperação de Ciclo	77	4	11	7

### Noite

**Atenção:** Para responder às questões de números 5 a 8, considere o texto abaixo.

Ilmo. Sr. Diretor do Departamento de Limpeza Pública

Alonso Guedes Melo, Diretor Administrativo da Crache Néia Santos, situada à rua Alvim Guimarães, nº 34, Jardim Borfiglioli, vem respeitosamente solicitar à V. Sª que providencie a limpeza do terreno situado à mesma rua, nº 36, removendo o entulho que lá se encontra, pois o mesmo atrai diversos insetos prejudiciais à saúde.

Nestes termos,

Peço deferimento.

São Paulo, 12 de agosto de 2002.

Alonso G. Melo

**Habilidade:** Localizar índices que permitam reconhecer o tratamento dado ao destinatário do texto.

05. O requerimento é endereçado

(A) à Prefeitura de São Paulo,

(B) ao Secretário de Assuntos Ambientais.

(C) ao Diretor da Limpeza Pública.

(D) ao Diretor de Assuntos Públicos.

Tipo de Classes	Percentuais de Respostas			
	A	B	C	D
Regular	12	8	77	4
Aceleração	15	8	72	6
Recuperação de Ciclo	13	8	75	5



- 2.03 A maioria de seus professores, quando entrega os trabalhos e/ou as provas dos alunos,
- (A) comenta os acertos e dificuldades da classe
  - (B) comenta os acertos e dificuldades de cada aluno
  - (C) comenta os acertos de cada aluno e da classe
  - (D) só apresenta comentários escritos
  - (E) só informa a nota de cada aluno
  - (F) não comenta nada

Na sua opinião, os seus professores:

	Todos	Quase todos	Alguns	Nenhum
2.04 têm uma relação de amizade e afeto com os alunos, chamando-os pelo nome	(A)	(B)	(C)	(D)
2.05 são dedicados, preocupados e tratam bem os alunos e seus familiares	(A)	(B)	(C)	(D)
2.06 discutem, juntamente com os alunos, regras de comportamento que os alunos devem seguir	(A)	(B)	(C)	(D)
2.07 orientam os alunos a serem responsáveis pelos materiais utilizados nas aulas	(A)	(B)	(C)	(D)
2.08 orientam os alunos a serem responsáveis pelos seus atos	(A)	(B)	(C)	(D)
2.09 orientam os alunos sobre maneiras de obter ajuda para a solução dos problemas escolares	(A)	(B)	(C)	(D)
2.10 estimulam a participação de todos em aula, promovem debates	(A)	(B)	(C)	(D)
2.11 atendem aos alunos fora do horário de aula para ajudá-los a esclarecer suas dúvidas	(A)	(B)	(C)	(D)
2.12 têm o apoio dos alunos para a realização das atividades escolares	(A)	(B)	(C)	(D)

Na sua opinião, seus professores de diferentes matérias (ou disciplinas):

	Todos	Quase todos	Alguns	Nenhum
2.13 têm bom conhecimento da matéria e sabem dar aulas	(A)	(B)	(C)	(D)
2.14 costumam trabalhar a leitura, a interpretação de texto e a escrita nas aulas	(A)	(B)	(C)	(D)
2.15 explicam de novo a matéria quando os alunos não entendem	(A)	(B)	(C)	(D)
2.16 fazem a revisão da matéria ao final da aula	(A)	(B)	(C)	(D)
2.17 ajudam os alunos a entender as suas respostas erradas dadas durante as aulas	(A)	(B)	(C)	(D)
2.18 usam os resultados das provas ou exercícios para ensinar, de novo, a matéria que os alunos não compreenderam	(A)	(B)	(C)	(D)
2.19 aproveitam os acontecimentos do dia-a-dia para ensinar a matéria	(A)	(B)	(C)	(D)
2.20 costumam passar lição de casa (pesquisas, exercícios, leituras etc.) para melhorar o aprendizado	(A)	(B)	(C)	(D)