

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

**RELAÇÕES TEXTUAIS EM ITENS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA**

*Normanda da Silva Beserra*

RECIFE – PE

2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

**RELAÇÕES TEXTUAIS EM ITENS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA**

Dissertação que apresenta ao Programa de Pós-graduação em Letras como um dos requisitos para a obtenção do título de mestra em lingüística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Angela Paiva Dionisio

Mestranda: Normanda da Silva Beserra

RECIFE – PE

2002

À minha avó materna Francisca,  
por ter marcado a minha infância com ternura  
e personagens, ela mesma, uma linda personagem;

aos meus pais, irmãos e demais componentes de  
minha imensa e linda família,  
pelo incentivo e pelo carinho;

a Jeane Macedo,  
por iniciar-me, ainda criança,  
no mundo da leitura;

à minha amiga Rosilda,  
por tudo o que foi dito, e, sobretudo,  
pelo muito que ficou por dizer;

a Sergio Guimarães,  
por tudo o que vivemos,  
por tudo o que sempre seremos;

a Sérgio Bernardo, meu querido filho,  
por ser como é,  
e pelas inúmeras demonstrações de amor.

## AGRADECIMENTOS

A todos os amigos do CEFET/PE, especialmente,  
Edna, Ester, Ivone, o início de tudo, e Djair,  
por saberem compartilhar experiências com generosidade;

aos amigos da FACAL e a Ana Cristina, por provarem  
que a amizade pode ser eterna,  
mesmo que recente;

àProfª Lúcia Browne e aos amigos do SAEPE,  
por acreditarem na idéia;

àProfª Livia Suassuna, por ter entrevistado  
o caminho da volta;

àProfª Irandé Antunes, por saber SER;

a todos os meus professores e a todos os meus alunos  
por me ensinarem a manter acesa a chama;

às instituições e alunos que gentilmente aceitaram  
participar da pesquisa;

aos muitos amigos, aqui não mencionados,  
mas, sem dúvida, lembrados.

## AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET – PE), pelo apoio prestado durante o desenvolvimento deste trabalho, assim como pela sua reprodução gráfica.

## AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Prof<sup>a</sup> Angela Paiva Dionisio,  
minha orientadora,  
por acender a luz.

“(...) os livros que em nossa vida entraram  
São como a radiação de um corpo negro  
Apontando pra a expansão do Universo  
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso  
(...) É o que pode lançar mundos no mundo.

Tropeçavas nos astros desastrada  
Sem saber que a ventura e a desventura  
Dessa estrada que vai do nada ao nada  
São livros (...).”

(Caetano Veloso)

## RESUMO

O desvelamento dos sentidos do texto é um dos aspectos mais explorados em itens de avaliação de leitura e, dentro desse aspecto, as relações textuais têm uma significativa relevância a julgar pela grande ocorrência dessas práticas nos diversos gêneros textuais. Nesta dissertação, são analisados 8 itens de teste de português do SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – aplicados a alunos da 3ª série do Ensino Médio, no ano 2000. Na análise, buscou-se, além de verificar os aspectos técnicos de elaboração, identificar o proponente e a categoria da relação textual, o nível de competência cognitiva exigido, assim como o tipo de formulação e o seu conteúdo. O critério básico utilizado na seleção dos itens foi a evidência de relações textuais na formulação, tendo sido identificadas relações intertextuais do tipo restritas/explicitas (citação) e por associação de conteúdos (intertextualidade no sentido amplo) (Koch, 2000). Essa classificação vincula-se ao proponente da relação textual, uma vez que esta é proposta pelo autor do texto, no caso da citação ou alusão, ou pelo formulador do item, quando ele seleciona e aproxima dois ou mais textos que guardam entre si algum tipo de identidade, seja ela temática (associação de conteúdo) ou formal. Nos itens analisados, foram identificados os três níveis de complexidade de competência cognitiva explicitados na Matriz Curricular de Referência do SAEPE, quais sejam, básico, operacional e global, respectivamente, de menor, médio e maior grau de complexidade. Quanto à tipologia da pergunta, optou-se por adotar o estudo de Marcuschi (2001), em que são analisados exercícios de compreensão de texto propostos em livros didáticos, tendo sido identificados três dos nove tipos de perguntas classificadas pelo pesquisador: inferenciais, globais e metalingüísticas. O estudo sobre o conteúdo dos itens identificou 5 competências de leitura, sintetizadas em habilidades de reconhecimento de diferentes aspectos das relações textuais: função do intertexto, relação texto verbal/ cartum, classificação de relações intertextuais, incoerência no uso do intertexto e relação temática entre textos verbais. Os oito itens foram aplicados a formandos de Letras das instituições que mantêm esse curso na Região Metropolitana do Recife, com o objetivo de analisar o desempenho desses alunos, que estão para entrar no mercado de trabalho, em itens de leitura, os quais guardam estreita relação com as novas concepções de ensino de língua, preconizadas, inclusive, nos PCNs. É apresentada, também, a análise do padrão de erro entre os formandos de Letras. Através da separação entre os alunos de desempenho satisfatório (com percentual de acerto de, no mínimo, 62,5%) e os de desempenho insatisfatório (abaixo desse índice), verifica-se o percentual de investimento, de ambos os grupos, nas alternativas erradas. A identificação de padrões semelhantes de erro nos dois grupos indica baixa capacidade de discriminação do item, ou seja, baixa capacidade de distinguir o aluno que possui aquela habilidade testada daquele que ainda não a construiu. Esse aspecto, ao lado do índice de dificuldade, serve de critério para a qualificação do item. O trabalho constitui uma contribuição na área de construção de itens de leitura de resposta única, em avaliação de rede escolar.



## ABSTRACT

The revealing of the meanings of a text is one of the most investigated issues of evaluation in reading and, in this aspect, the text relations have a relevant significance if we consider the times this happens in the several types of texts. In this dissertation 8 items of the Portuguese test of the SAEPE - Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - applied to students of 12th grade in the year 2000, will be analyzed. In the analyzes we tried to verify the technical aspects of the elaboration and identify not only what was proposed but also the category of the relation with the text, the level of cognitive competence demanded as well as the type of formulation and its context. The basic criteria used in the selection of the items was the evidence in the relations with the text in the formulation. Some restricted and explicit (quotation) intertext relations were identified and by association of contexts (intertextuality in a wider sense) (Koch,2000). This classification is vinculated to the proposed text relation since it was proposed by the author of the text be it a quotation or an allusion, or by the formulator of the item, when it selects and approaches two or more texts that have some type of identity with the theme or formality. In the items which were analyzed there were three levels of complexity of cognitive competence explicated in the Matriz Curricular de Referencia of the SAEPE, that is, be it basic, operational or global respectively of a small, medium or large level of complexity. As to the type of questions used we decided to adopt a study by Marcuschi (2001 ), in which we will analyze exercises in reading text proposed in text books. Three of the nine types of questions classified by the researcher were identified. These were: inferences, global and metalinguistic. The study of the context of the items identified 5 reading competences synthesized in ways of recognizing different aspects of the relations with the texts: intertext function, the relation of a verbal/cartoon text, classification of intertext relation, incoherence in the use of intertext, and a thematic relation between verbal texts. The eight items were applied to Language graduates of institutions which offer this course in the Metropolitan region of Recife. They were aimed at analyzing the performance of these students who are ready to go into the job market in reading topics and which have a close relation with the new conceptions of the teaching of a language, preconized in the PCNs. We will also show an analyzes of standard errors among the Language graduates. If we separate the students which obtained a satisfactory performance ( with a percentage of accuracy of at least 62,5%) from those with a low performance ( below this level ) we can verify the investment of this percentage, of both groups, in the incorrect alternatives. The identification of similar standards of error in both groups indicate a low capacity of discrimination of the item, in other words, a low capacity in identifying the student who had that hability tested from those who had not been tested yet. This aspect together with the difficulty level serves as a criteria to qualify the topic. This paper is a contribution to the area of preparing types of reading materials with only one question for evaluation at schools.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO I: SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	24
1. Implantação da avaliação de rede no Brasil .....	24
2. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb .....	33
2.1 Contexto histórico e objetivos .....	33
2.2 Fatores associados ao desempenho do aluno .....	35
2.3 Matriz de Referência .....	37
2.4 Organização e estrutura das provas .....	43
3. Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE .....	45
3.1 Contexto histórico e implantação .....	46
CAPÍTULO II: TIPOLOGIA DE PERGUNTAS DE COMPREENSÃO .....	52
1. Procedimentos técnicos na elaboração de itens: o modelo Saeb/ SAEPE .....	53
2. A tipologia de Widdowson .....	65
3. Perguntas de compreensão em livros didáticos: o estudo de Marcuschi .....	68
CAPÍTULO III: RELAÇÕES TEXTUAIS E LEITURA .....	71
1. Parâmetros Curriculares Nacionais .....	72
2. Relações textuais .....	79
3. Matriz curricular de referência de português do SAEPE 2000 .....	89

CAPÍTULO IV: ASPECTOS INTERTEXTUAIS EM ITENS DO SAEPE .....	96
1. Critérios de análise conceitual de itens .....	98
2. Análise conceitual de itens do SAEPE .....	103
CAPÍTULO V: QUALIFICAÇÃO E DESEMPENHO DE ITENS DO SAEPE ..	120
1. Critérios de qualificação de itens de teste .....	121
2. Padrão de erro em itens do SAEPE/2000 .....	123
3. Desempenho dos formandos de Letras em itens do SAEPE .....	128
CONCLUSÕES .....	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	138
ANEXO I: Matriz de Referência do Saeb (Português) 3ª EM .....	147
ANEXO II: Formulário de Atualização das Matrizes de Referência do Saeb .	148
ANEXO III: Matrizes Curriculares de Referência para o Estado de Pernambuco (Português, 3ª EM) .....	150
ANEXO IV: Instrumento de Pesquisa .....	153

## LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

QUADRO 1 – Critérios de análise conceitual de itens .....	99
QUADRO 2 – Correspondência de grau de dificuldade alunos EM/ alunos de Letras .....	130
TABELA 1 – Desempenho comparativo das instituições por item .....	129
TABELA 2 – Desempenho comparativo das instituições (total) .....	129
GRÁFICO 1 – Desempenho de formandos de Letras (todas as instituições) por grupo: desempenho satisfatório/ desempenho insatisfatório .....	123
GRÁFICO 2 – Índice de alunos que marcaram o distrator B por grupo de desempenho (Item 1) .....	125
GRÁFICO 3 – Índice de acerto no item 2 por grupo de desempenho .....	126
GRÁFICO 4 – Índice de alunos que marcaram o distrator A por grupo de desempenho (Item 2) .....	126
GRÁFICO 5 – Índice de acerto no item 3 por grupo de desempenho .....	127

## INTRODUÇÃO

Uma nova concepção de língua surge nos nossos dias baseada no respeito à diversidade, e em que a interação e a produção de sentidos constituem o principal eixo norteador. Apesar de ser denominada de “nova concepção”, na verdade, não é tão nova assim. Afinal, não há como negar o caráter social e semiótico da linguagem, o qual é discutido há bastante tempo. Portanto, a atribuição do conceito de “nova” a essa concepção de língua se dá dentro de uma perspectiva de oposição a uma tradição de teoria prescritiva, baseada na língua como código estático. A nova concepção, de base teórica descritiva, e fundamentada em pesquisas no campo da lingüística, considera o uso efetivo da língua, bem como o processo interativo e contextual em que o discurso é produzido, o que leva, conseqüentemente, à aceitação da variedade lingüística. A concepção tradicional baseia-se na gramática normativa e na

filologia, trabalhando, portanto, na perspectiva do “erro lingüístico”. Enquanto esta concepção não favorece a pesquisa, aquela procura observar e investigar a língua e seus usos.

Este trabalho insere-se nessa nova concepção de língua, qual seja a de linguagem como processo de interação em que a produção de sentidos se dá em três instâncias: o produtor, o texto e o receptor.

Constituem-se foco do estudo as relações textuais presentes em itens de avaliação propostos para o 3º ano do Ensino Médio pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE, processo de diagnose implantado no ano 2000 pela Secretaria de Educação do Estado e que avalia periodicamente a rede pública de ensino básico, municipal e estadual. A aplicação de itens propostos para o Ensino Médio a formandos de Letras constitui um dos pontos principais do trabalho que, com isso, busca reunir e analisar dois contextos que são, ao mesmo tempo, diversos e semelhantes, porque constituem causa e consequência, ou dois lados de uma mesma moeda, para tomar uma imagem comum.

Como leitora ávida de textos e professora de língua portuguesa, a prática textual sempre esteve muito presente em minha vida. Assim, fui percebendo as relações textuais, inicialmente, de modo intuitivo, e depois através da literatura especializada que tratava, em especial, da intertextualidade.

Foi assim que, na minha prática docente, passei a aplicar os princípios da intertextualidade na leitura e compreensão de textos, mesmo que o fizesse sempre ou de modo intuitivo, ou repetindo obviedades, e nunca com base teórica consistente.

Durante a realização do Curso de Capacitação Docente em Língua Portuguesa do CEFET – PE, fui tocada por esse aspecto da prática da leitura discutido por alguns dos docentes capacitadores e apresentado como um importante suporte do ensino de língua.

Paralelamente a essa questão, foram discutidas, também, as dificuldades dos professores em realizar atividades de leitura, a falta de interesse dos alunos, o aspecto da obrigatoriedade e, sobretudo, o caráter punitivo da leitura implícito na “prova do livro paradidático”.

Foi com tudo isso em mente e, também, com o desejo de verificar em que medida o curso de capacitação teria influenciado minha prática, que decidi partilhar com uma turma do Ensino Médio a leitura do conto *Bola de Sebo* do tão atormentado quanto genial contista francês Guy de Maupassant e de *Geni e o zepelin*, do escritor e compositor brasileiro Chico Buarque de Holanda, uma vez que tinha percebido uma identificação entre ambos os textos. O resultado da experiência foi extremamente gratificante, na medida em que não só provou ser possível fazer da leitura escolar uma experiência rica e prazerosa, como também a importância das relações textuais na interação leitor/texto. Ficou evidenciado, então, que, quando a literatura é trabalhada como fenômeno metacomunicativo, no qual o debate de idéias abrange questões estéticas, lingüísticas, sociais, entre outras, e não meramente como cronologia de autores e obras, é possível garantir uma experiência de leitura tão prazerosa quanto relevante na sala de aula.

A fundamentação teórica que dá base a essas idéias, entretanto, só veio a se aprofundar, sem dúvida, com o curso de mestrado, particularmente, durante o cumprimento da disciplina Lingüística de Texto, em que tomei

consciência da importância da intertextualidade na compreensão do texto. Simultaneamente, passei a ficar mais atenta para a frequência de utilização desse recurso e verifiquei, admirada, que ele não representava uma prática tradicional apenas no texto literário, mas também ocorria em todo tipo de texto, seja escrito ou oral, literário ou não literário, qualquer que fosse o gênero.

O conhecimento dos diferentes tipos de intertextualidade, com suas funções tão distintas quanto úteis, começou por me inquietar, uma vez que me suscitava interrogações sobre qual o grau de relevância que o professor dava a esse recurso do texto. Minha experiência docente me levava a crer que a intertextualidade era encarada como mera curiosidade do texto e, como tal, costumava ser, no máximo, assinalada, sem que se explorasse o porquê da presença de um texto no outro. Além disso, a utilização da intertextualidade na produção textual do aluno, a não ser em situações específicas, por exemplo, elaboração de paráfrases ou paródias, é tida como lugar-comum, algo que, com frequência, é objeto de censura do professor. Assim, dificilmente um professor não condenaria, no texto do aluno, a utilização de uma frase como “a união faz a força”, no entanto, o aluno estaria fazendo uso de intertexto genérico, prática extremamente comum em textos orais e muito frequente também em textos jornalísticos, por exemplo.

A questão da leitura tem ganhado particular relevância, sobretudo, a partir das novas concepções que, hoje, envolvem o ensino de línguas, o qual, tenta desvencilhar-se de antigas práticas centradas estritamente na gramática normativa. Desse modo, surge uma nova perspectiva de ensino de língua que compreende a linguagem como meio de expressão e no contexto interativo em que ela ocorre, valorizando o estabelecimento de relações relevantes para a



comunicação. Exemplos dessa nova atribuição do ensino de português são as diretrizes formuladas nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** e as **Matrizes Curriculares de Referência para o Estado de Pernambuco**, estas utilizadas na avaliação da rede estadual de ensino, através do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE.

Como resultado da velocidade que caracteriza a circulação de informações nesse início de um novo século, essas novas concepções, que em antigos contextos históricos levariam décadas para chegar ao cotidiano da prática docente, chegam, de certa forma, rapidamente às escolas, mas encontram, muitas vezes, o professor ainda despreparado para lidar com elas. No entanto, em nível institucional, as exigências já se fazem sentir através de mecanismos oficiais, como sistemas de monitoria, ou mesmo, extra-oficiais como a cobrança de resultados por parte de pais e dirigentes.

Em setembro de 2000, ao participar da elaboração de itens de teste de leitura para o SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco) e, depois, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Angela Dionisio, surgiu a idéia de desenvolver um projeto de pesquisa, ligado à prática de leitura, que verificasse até que ponto o recurso da intertextualidade é utilizado na leitura e explorado em testes de língua portuguesa. Ao mesmo tempo, a verificação do preparo de docentes, que estão para entrar no mercado de trabalho, nesse aspecto essencial da prática de leitura, pareceu-nos configurar-se como contribuição relevante neste momento em que se buscam caminhos para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

A primeira etapa do projeto foi a seleção de itens aplicados pelo SAEPE no ano 2000 para utilização numa pesquisa com formandos de Letras deste

ano (2001). O critério básico de seleção dos itens seria a evidência da abordagem da relação intertextual na formulação. Assim, além de itens que trabalhassem intertextualidade no sentido restrito, seriam também selecionados aqueles em que fossem identificadas relações interdiscursivas – o que Koch (2000: 47) chama de intertextualidade no sentido amplo – propostas pelo formulador do item, desde que evidenciassem uma relação de conteúdo entre textos.

O objeto de estudo deste trabalho, portanto, são as relações textuais evidenciadas em itens de avaliação do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) – provas aplicadas a alunos do 3º ano do Ensino Médio, no ano 2000.

Entendam-se aqui como relações textuais as que ocorrem entre textos, explícitas ou implícitas, de conteúdo ou forma, presentes no interior do próprio texto (citação ou alusão) ou, quando não, aquelas propostas pelo formulador do item ao aproximar dois textos diversos que mantenham entre si algum tipo de relação (conteúdo, forma, etc.). Para explicitar a delimitação do estudo, tome-se a classificação de intertextualidade feita por Koch (2000 : 46-57). Para a autora, todo texto é heterogêneo e resultado de uma relação de seu interior com o seu exterior, fazendo parte deste último outros textos com os quais, de algum modo, se relaciona. Assim, a pesquisadora distingue a intertextualidade em sentido amplo e a intertextualidade em sentido restrito. Intertextualidade em sentido amplo aproxima-se do conceito de interdiscurso em que um discurso se organiza com base em outro discurso. Já a intertextualidade em sentido restrito refere-se à relação de um texto com outro efetivamente produzido, ou, como

preceitua Genette (1982), é a presença de um texto em outro, com ou sem referência.

O trabalho fundamenta-se na identificação e análise de relações intertextuais, tanto no sentido amplo como no restrito, presentes em itens de teste do SAEPE, sendo esse o critério básico de seleção do item para análise.

Constituem objetivos do trabalho:

- Analisar a utilização de práticas intertextuais no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Ensino Médio, 2000) quanto à categoria e proponente da relação textual (autor do texto ou formulador do item), bem como quanto ao formato, e aspectos técnicos e conceituais do item.
- Verificar em que medida o formando de Letras está capacitado a lidar com as novas concepções de ensino de língua, no que concerne à prática intertextual de leitura em língua portuguesa, pela comparação entre o seu desempenho em itens do SAEPE e o grau de dificuldade e discriminação, determinados em testagem, dos referidos itens.
- Comparar resultados de alunos de Ensino Médio com os de formandos de Letras, em testes de leitura que exploram relações textuais.

A proposta metodológica inclui as seguintes etapas:

1. seleção dos itens do SAEPE que compõem o instrumento de pesquisa a ser aplicado aos formandos de Letras da Região Metropolitana do Recife;
2. aplicação dos itens do SAEPE aos formandos de Letras nas unidades de ensino que mantêm esse curso da Região Metropolitana do Recife:

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, Fundação do Ensino Superior de Olinda – FUNESO, Faculdade de Ciências Humanas de Olinda – FACHO, Faculdade de Filosofia de Recife – FAFIRE.

O trabalho analisa o desempenho dos formandos de Letras em itens que abordam intertextualidade nos níveis de verificação da relação intertextual e de identificação da função do intertexto na formulação dos sentidos. Considerando que os itens aplicados aos formandos foram elaborados com base nas Matrizes Curriculares propostas para alunos do Ensino Médio, o desempenho dos formandos vai dizer muito a respeito de seu comprometimento com as novas concepções de ensino de língua, uma vez que o citado documento tomou por base os PCNs os quais, por sua vez, defendem essa nova concepção de ensino de língua.

Aplicado o critério que fora estabelecido para a seleção dos itens, foram identificados 8 itens, que constavam de diferentes instrumentos aplicados na avaliação do SAEPE/2000, os quais abordavam relações intertextuais de duas categorias distintas. Com os referidos itens, foi composto o Instrumento de Pesquisa (ANEXO IV).

Procedeu-se, então, ao contato inicial com as instituições, durante o qual foram agendados, com coordenadores e professores de Prática de Ensino, os dias de aplicação da pesquisa. Ficou acordado que seria um dia normal de aula, em que a pesquisadora compareceria, sem que a turma fosse previamente avisada, para garantir o maior número possível de alunos em sala, uma vez que não era permitido a professores ou alunos levar o instrumento para casa.

Não foi estabelecido outro critério de seleção de alunos para a pesquisa, se não o de estarem cumprindo as últimas disciplinas do curso de Letras naquele ano (2001). A participação do aluno era estimulada, mas não obrigatória. Pouquíssimos alunos não aceitaram participar, alegando compromissos pessoais no momento da aplicação do teste. Não foram registradas maiores dificuldades, a não ser ajustes ao cronograma, para evitar, por exemplo, a aplicação do teste em dia em que houvesse avaliação. Cada turma foi visitada uma única vez para a realização do teste, de modo que não houve um outro dia para que eventuais alunos faltosos pudessem participar.

O instrumento foi aplicado a um total de 175 formandos, entre os dias 8 de março e 30 de maio de 2001. Do total de participantes, 96 alunos (54,8%) estudavam em instituições privadas e 79 (45,2%), em instituição pública federal.

O passo seguinte foi tabular os resultados por instituição (TABELAS 1 e 2) e fazer a correspondência de grau de dificuldade entre os concluintes do Ensino Médio (resultados da pré-testagem) e os formandos de Letras (QUADRO 2). Como o SAEPE não disponibiliza resultados da avaliação real por item (mas, apenas, por descritor e por escola), a utilização dos resultados da pré-testagem dos itens foi a solução encontrada para se fazer o estudo comparativo entre os alunos de Ensino Médio e os formandos de Letras. Procedeu-se, em seguida, à análise do padrão de erro entre os formandos de Letras, necessária para o estudo do grau de discriminação dos itens (capacidade do item distinguir o aluno que já tem aquela competência daquele que ainda não a construiu). Para isso, é necessário distinguir o grupo de alunos de desempenho satisfatório do de desempenho insatisfatório, tendo como

parâmetro o desempenho do aluno no instrumento como um todo. Considerando que o Instrumento de Pesquisa tem 8 itens, estabeleceu-se que a linha divisória entre os dois grupos seria o acerto a mais de 50% dos itens, o que corresponde a, pelo menos, 5 itens ou 62,5% de acerto. Separados os dois grupos, foi, então, realizado o estudo do padrão de respostas erradas em ambos, que permitisse determinar capacidade de discriminação do item.

O percurso do trabalho está organizado nesta dissertação, a qual é constituída de 5 capítulos, assim distribuídos:

- **CAPÍTULO I: SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA –** Aborda a avaliação da educação básica, dentro do contexto particular das políticas educacionais e, também, dentro do conceito geral de avaliação. Assim, são apresentados o contexto histórico de implantação da avaliação de rede no Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb e o sistema estadual de avaliação – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE.
- **CAPÍTULO II: TIPOLOGIA DE PERGUNTAS DE COMPREENSÃO –** Apresenta três tipologias de perguntas de compreensão: o modelo Saeb/ SAEPE, a tipologia de Widdowson e o estudo de Marcuschi, incluindo, ainda, os procedimentos técnicos utilizados na elaboração e revisão de itens de teste do SAEPE e a análise formal dos itens utilizados no estudo.
- **CAPÍTULO III: RELAÇÕES TEXTUAIS E LEITURA –** Apresenta as competências de leitura preconizadas nos PCNs, bem como as bases

teóricas relativas às relações entre textos e as competências de leitura expressas na Matriz Curricular do SAEPE.

- **CAPÍTULO IV: ASPECTOS INTERTEXTUAIS EM ITENS DO SAEPE**
  - Análise conceitual dos itens estudados, que inclui o descritor curricular para o qual o item foi formulado, categoria e proponente da relação intertextual, nível de competência cognitiva, tipologia e conteúdo da pergunta.
- **CAPÍTULO V: QUALIFICAÇÃO E DESEMPENHO DE ITENS DO SAEPE** – Análise dos critérios técnicos de qualificação de itens de teste, representados pelo grau de dificuldade e poder de discriminação, os quais são determinados através de pré-testagem em alunos de 3º ano de Ensino Médio; os percentuais de acerto de cada item são, então, comparados ao desempenho de formandos de Letras. São feitas, ainda, considerações a respeito do padrão das respostas erradas que, além de determinar o grau de discriminação do item, pode indicar possíveis problemas com o enunciado ou com um determinado distrator do item em questão.

## CAPÍTULO I: SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, são abordados aspectos conceituais e metodológicos da avaliação institucional, com ênfase no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, dentro do contexto particular das políticas educacionais, e também dentro do conceito geral de avaliação.

### **1. Implantação da avaliação de rede no Brasil**

Avaliação constitui um dos atos humanos mais corriqueiros. Todos nós praticamos avaliação todo o tempo, nas diversas circunstâncias naturais da vida; as decisões e ações que implementamos são decorrentes de uma reflexão avaliativa sobre cada situação. Evidentemente, esse tipo de avaliação, informal, não constitui o objeto deste estudo, entretanto, por representar



instrumento de sobrevivência de indivíduos e grupos, serve de indicador da importância dos processos de avaliação e de questionamento a respeito da resistência de que, freqüentemente, a avaliação institucional é alvo.

Como ponto de partida para este estudo, pode ser aceito o conceito de avaliação encontrado em Belloni, Magalhães e Sousa (2000:15): “processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento.” Esse conceito atende o tipo específico de avaliação que pode ser genericamente denominado de *avaliação institucional* e que se destina à avaliação de políticas, de planos ou projetos e de instituições. Considerando que o ensino básico constitui parte das políticas públicas de educação e que a avaliação de rede escolar tem como objetivo a avaliação da instituição escolar (e não do aluno), pode-se aceitar o conceito de avaliação institucional para o objeto de estudo deste trabalho, entretanto, esse conceito não é suficiente para abrangê-lo, pois carece da especificidade do mundo escolar. Para completá-lo, recorro ao conceito de *avaliação educacional*, qual seja a que envolve processos de análise do desempenho escolar, profissional e social de indivíduos ou grupos, currículos ou programas de ensino.

Da aproximação e ampliação desses dois conceitos, pode emanar o de *avaliação de rede escolar* como processo de larga escala de análise de indicadores do desempenho escolar, profissional e social de instituições educacionais, agrupadas numa determinada organização administrativa. Este conceito explicita o caráter escolar e institucional da avaliação de rede, assim como a sua extensão, entretanto não dá conta do aspecto individual do aluno.

Dizer que a avaliação de rede escolar avalia a escola ou o sistema e não o aluno apenas porque, em alguns casos, o aluno não toma conhecimento do seu desempenho pessoal é uma incongruência; afinal, quem faz a prova é o aluno. É evidente que o desempenho de cada aluno vai dizer do desempenho de cada professor; a qualificação e o compromisso do corpo docente vai refletir nos resultados da escola; cada escola, com todas as variantes que a compõem, vai contribuir para a avaliação do sistema.

Assim, pode-se dizer que, quanto à disponibilização dos resultados, a avaliação de rede escolar pode liberá-los apenas para as instituições, como por exemplo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); apenas para o aluno, como o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e Exame Nacional de Cursos (Provão); ou, ainda, disponibilizar os resultados individuais para o aluno e para instituições por ele autorizadas (também o Enem e Provão). Todos esses exames têm, entre os seus objetivos, possibilitar a elaboração de políticas públicas de educação.

No Ensino Médio, por ser o único que disponibiliza resultados individuais do aluno nesse nível de ensino, o Enem não pode ser considerado, apenas, avaliação institucional. Foi aplicado, pela primeira vez, em 1998 e destina-se a avaliar alunos oriundos de quaisquer redes de ensino que concluíram ou estejam concluindo o ensino médio.

Pode-se afirmar que avaliação, qualquer que seja o tipo, sempre representou um ponto crítico da educação. Durante muito tempo, esteve associada ao que de pior havia na escola tradicional: o poder do professor sobre seus alunos. O professor, tido como autoridade máxima, tanto na sua matéria como na manutenção da disciplina, usava a avaliação para exercer

esse poder, com a aquiescência dos pais e a aprovação da sociedade. Não há quem não se lembre ou nunca tenha tomado conhecimento de histórias pavorosas relacionadas a esse universo de autoritarismo e terror, em que palavras como *prova*, *exame*, *sabatina* representam-no bem.

É verdade que a mudança dos tempos favoreceu um clima mais ameno na escola. Entretanto, em que pese o desenvolvimento das teorias educacionais, de modo geral, a avaliação, ainda, representa um grande nó no processo educativo. Ao mesmo tempo em que já se admite a ampliação do conceito de avaliação para além da avaliação somativa (em que o objetivo é meramente julgador), e o estabelecimento de uma avaliação que vise ao aperfeiçoamento do processo pedagógico (formativa); enquanto se aceita que não apenas o aluno deva ser avaliado, mas também o professor e a escola, esta ainda se debate em busca de um caminho entre a democratização e a necessidade de controle da prática escolar. E assim vivemos no meio desse conflito, entre o avanço, na tentativa de uso de práticas democráticas de avaliação, e o recuo, representado pelo saque da arma salvadora do professor contra a indisciplina e a falta de esforço nos estudos: a avaliação. Aos avanços, muitas vezes, são creditadas situações indesejáveis de promoção escolar sem o devido aval da capacidade ou aptidão; aos recuos, todas as mazelas resultantes do fracasso escolar, traduzidas, principalmente, na distorção idade/série escolar.

É nesse contexto, em que ainda se buscam soluções para o problema da avaliação na sala de aula, que surgem os processos avaliativos de larga escala, conhecidos como *avaliação de rede*, e que introduzem no Brasil o

conceito de avaliação como um processo amplo que visa à tomada de decisões no âmbito das políticas educacionais, nacionais ou locais.

É verdade, entretanto, que a esses processos ainda são imputados papéis negativos, como, padronização estadual ou nacional, massificação, restrição curricular e estímulo à memorização de conhecimentos, a exemplo de Ramos (2000: 14), “ (...) os testes padronizados (...) obrigam os professores a restringirem o seu ensino a uma estreita gama de conteúdos acadêmicos (...). Por parte dos alunos, existe a convicção de que o importante para o seu progresso consiste, simplesmente, em memorizar conhecimentos acadêmicos.”

É notável a inflexibilidade das afirmações, explicitada em palavras como “obrigam” e “convicção”, além de conceitos equivocados de avaliação de grande escala. Convém salientar que os processos avaliativos de grande escala não podem ser confundidos com a avaliação escolar, cotidiana e particular, de cada turma ou aluno. É a esse tipo de avaliação que se pode atribuir caráter somativo ou formativo, conforme as concepções de avaliação do professor. Já a avaliação de grande escala, de caráter, sobretudo, diagnóstico, tem o objetivo de verificar e planejar políticas públicas e pode ser inserida em conceitos como os apresentados em Belloni et al. (2000: 21): compreensão da realidade, voltada para o processo decisório, deve responder a questionamentos, identificação de mérito ou valor. É evidente que alguns desses conceitos podem e devem ser aplicados também à avaliação escolar cotidiana.

No cerne da idéia de que avaliação de rede escolar restringe o currículo, está um equívoco sobre o próprio conceito de currículo. Certamente há uma confusão entre currículo e parâmetros referenciais de avaliação. Estes, sim,

são restritos, e transitórios, no sentido de que podem estar na avaliação deste ano e já não estar na do próximo. Entretanto, esse fato não muda o caráter essencial e relevante daquela competência que deve, sim, constar do currículo, ou seja, os parâmetros referenciais, como conteúdos importantes que são, devem *fazer parte* do currículo, mas não *ser* o currículo. Portanto, o professor não está obrigado (nem poderia) a ensinar só aqueles conteúdos. O fato de que há instituições que promovem um ensino voltado exclusivamente para esses referenciais, por si só, não constitui evidência de que os exames restrinjam os currículos, mas apenas revelam que tais instituições não estão assumindo a devida responsabilidade quanto ao planejamento e implementação de seus projetos político-pedagógicos. Problemas dessa ordem só podem ser equacionados a partir da conscientização da própria comunidade atendida por essas instituições.

Dizer que avaliação de larga escala exige memorização de conhecimentos acadêmicos e não estimula o raciocínio é outro grande equívoco não só porque desconsidera o rigor técnico dos testes e o caráter científico do tratamento das informações, como ainda demonstra uma falta de articulação com a realidade circundante: será que um aluno que detém apenas conhecimentos superficiais (memorizados e descontextualizados) pode vir a ter sucesso no Enem, por exemplo?

Alguns desses processos, que sofreram severas críticas nos primeiros anos de implantação, vêm sendo, aos poucos, aceitos pelas comunidades acadêmicas universitárias, às vezes, de modo crítico, outras nem tanto, como é o caso do “provão”, que tem sido objeto de ações de “treinamento” em muitas

unidades escolares preocupadas com a possibilidade de os resultados de fracasso serem utilizados para o fechamento de seus cursos.

Essa aceitação tem relação com o fato de que os exames são elaborados com base em concepções teóricas geradas nas próprias universidades e, também, porque a comunidade acadêmica já enxerga, em algumas dessas ações, uma efetiva contribuição, a exemplo de Edla Soares (1997:17), “o projeto intermunicipal de avaliação de rede pretende contribuir para a melhoria da qualidade do ensino fundamental oferecendo, ao debate público, informações que permitam à sociedade avaliar os resultados apresentados ao nível de cada escola e, ao mesmo tempo, formular proposições que viabilizem o atendimento educacional sob a ótica do direito.”

Assim, há de se destacar a participação do segmento universitário na base desses processos. Mesmo aqueles que os criticam, não de reconhecer que, tanto nos documentos legais que lhes servem de base, a exemplo dos PCNs, como nos instrumentos de avaliação que os implementam, estão explicitadas as concepções teóricas emanadas de pesquisas desenvolvidas nas universidades.

A avaliação de rede escolar no Brasil insere-se, assim, não só num contexto político, em nível de políticas públicas de educação, mas também num contexto científico, no âmbito pedagógico.

Sem dúvida, nós, os educadores, temos muito o que aprender sobre avaliação, inclusive, sobre a nossa própria prática avaliativa de sala de aula. O que dizer, por exemplo, do tradicional “exame final” que tantos de nós impingimos a nossos alunos, de caráter tão excludente quanto os vestibulares?

De acordo com Locatelli (2001: 01), a avaliação como processo amplo de tomada de decisões no âmbito federal, estadual e municipal foi instituída há apenas uma década. No ano de 1990, foi aplicada a primeira avaliação nacional da educação básica, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, e, em 1995, foi criado o Exame Nacional de Cursos para o nível superior, com primeira aplicação no ano seguinte. As críticas a essas ações do Governo ocorrem muito mais por associação a outras questões das políticas públicas de educação que por não se reconhecer muitos dos méritos desse investimento. Um exemplo claro da questão foi a instituição do chamado Provão.

Em 1995, sob barulhentas manifestações oriundas, principalmente, das entidades estudantis, o Congresso Nacional aprovou a criação do Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, com o objetivo expresso de constituir um instrumento destinado a avaliar os cursos superiores brasileiros, diagnosticar as deficiências e contribuir para melhorar a qualidade da educação.

Há de se destacar que a atuação do Governo está legitimada na Lei nº 9.131/95 e, posteriormente, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, especificamente nos incisos VI e IX do Artigo 9º, Título IV, o qual estabelece, como incumbência da União, *assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino e autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.*

Não se pode deixar de perceber que as ações de controle do governo, tanto quanto a essência da lei, estão em consonância com a assim chamada *sociedade globalizada* e suas exigências, em que palavras como *qualidade, mercado de trabalho, talento, nível de excelência* estão na ordem do dia. Apesar das evidentes contradições do sistema econômico que está na gênese das políticas de governo, a introdução do Provão trouxe ganhos inequívocos para a cultura universitária brasileira. É bem verdade que muitas unidades de ensino buscam mecanismos inidôneos para diminuir ou evitar as conseqüências de um resultado negativo. Mas os números apontam avanços evidentes, como é o caso da titulação dos docentes: em 1996, por ocasião do primeiro provão, apenas 33% dos docentes dos cursos avaliados eram mestres ou doutores; no ano 2000, o percentual foi de 55%. De acordo com a presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Maria Helena Guimarães de Castro, além da melhoria da qualificação do corpo docente, os dados do questionário-pesquisa respondido pelos estudantes indicam que os cursos estão melhorando em itens como bibliotecas, informatização e laboratórios.

Sem dúvida, o exame permitiu um debate produtivo que tem influenciado os currículos desses cursos, além de ter ensejado uma mobilização de docentes e estudantes na busca da melhoria do seu conceito, embora haja ainda um longo caminho a percorrer, tanto no que concerne à melhoria do ensino superior como quanto às pesquisas sobre as reais conseqüências do Provão sobre os cursos.

No âmbito científico, o Exame Nacional de Cursos deu origem a uma grande produção de trabalhos acadêmicos que representaram o



aprofundamento da discussão de questões teóricas e também dos aspectos pedagógicos evidenciados nos instrumentos, além de influenciar em nível de currículo.

De qualquer modo, ainda não é possível avaliar totalmente a influência do Provão nos cursos superiores brasileiros, porque, entre outros aspectos, falta o distanciamento histórico necessário para uma crítica isenta. Por outro lado, este trabalho não tem essa pretensão, mas a de analisar a utilização de práticas intertextuais no SAEPE, bem como o desempenho de formandos de Letras nesses itens.

## **2. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb**

A necessidade de avaliar o ensino básico deu-se dentro do contexto de valorização desse nível de ensino e determinou o surgimento, além do sistema nacional, de sistemas estaduais e municipais de avaliação. Os procedimentos metodológicos do sistema nacional foram adotados pelos sistemas estaduais como resultado do apoio técnico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep.

Criado em 1990 pelo Inep, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, representou um amplo esforço do governo no sentido de coletar, sistematizar e analisar informações sobre o Ensino Fundamental e Médio.

### **2.1 Contexto histórico e objetivos**

O sistema de avaliação levado a efeito pelo Saeb pode ser classificado como avaliação do tipo institucional e também educacional, mais especificamente *avaliação de rede escolar*, também conhecida por avaliação de sistema. Tem caráter amostral e o elemento de distinção entre esse tipo de avaliação e aquele realizado pelo professor, em sala de aula, e que constitui uma das etapas do processo de ensino-aprendizagem, é o objetivo. Enquanto os resultados desta permite aos professores acompanhar o processo de construção do conhecimento e conseqüentemente replanejar atividades de ensino com vistas ao aperfeiçoamento pedagógico do trabalho, aquela visa “oferecer subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas à educação básica” (Saeb 2001 – Novas perspectivas, p. 7).

Além desse objetivo principal, o Saeb pretende também:

- oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos, nas diversas séries e disciplinas;
- proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, incentivando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa e administrações educacionais;
- consolidar uma cultura de avaliação nas redes e instituições de ensino. (ibid. 7)

Considerando os procedimentos técnicos do Saeb, pode-se afirmar que a coleta de dados e a produção de informações são feitas com rigor metodológico, formal e científico, o que permite o fornecimento de elementos para subsidiar políticas e diretrizes nas esferas municipal, estadual e nacional, embora não estejam de todo isentos de falhas. Entretanto, há de se reconhecer que não é possível, para a escola, identificar-se dentro dos resultados dessa prova de caráter amostral. Nesse sentido, os sistemas estaduais têm maior relevância.

A avaliação do que os alunos “sabem e são capazes de fazer” é feita em diversos momentos de sua vida escolar, pois o teste é realizado a cada dois anos: o primeiro foi aplicado em 1990, o segundo em 1993 e os subseqüentes foram aplicados em todos os anos ímpares seguintes.

## **2.2 Fatores associados ao desempenho do aluno**

É importante salientar que dos instrumentos de avaliação do Saeb constam questionários através dos quais são investigados fatores extra e intra-escolares que estão associados ao desempenho do aluno. Esses questionários buscam, de acordo com o documento “Saeb 2001 – novas perspectivas”, captar informações sobre:

- a) o aluno: caracterização sociodemográfica, social e cultural, motivação e auto-estima, práticas de estudo e trajetória escolar;
- b) o professor: caracterização sociodemográfica, formação e experiência profissional; condições de trabalho, estilo pedagógico, expectativas,

rotatividade, turno, tempo com a turma, porcentagem do conteúdo já desenvolvido;

- c) a escola: caracterização sociodemográfica, formação, experiência e liderança do diretor; condições de trabalho do diretor e da equipe; trabalho colaborativo, organização do ensino e políticas de promoção; clima acadêmico e disciplinar; recursos pedagógicos, instalações e equipamentos; atividades extracurriculares voltadas para o aluno e para a comunidade; critérios de admissão de alunos, formação de turmas e de atribuição de professores para as turmas; programas direcionados para alunos portadores de necessidades especiais e acesso aos resultados do Saeb (ibid. p. 40-45).

Na base da determinação desses fatores está a pressuposição de que os resultados dos alunos são, em grande parte, determinados por indicadores como a estrutura e o nível socioeconômico familiar, o tipo de gestão e a prática pedagógica da escola, entre outros. De acordo com Locatelli (2001: 05), “a base de dados contextuais que é organizada a partir dos dados coletados pretende contribuir para ampliar o conhecimento sobre a realidade educacional brasileira, oferecendo subsídios para discussão e formulação de políticas públicas, uma vez que esses dados visam a identificar fatores positivamente associados ao desempenho dos alunos.” Porém, a própria autora reconhece que levantamentos estatísticos, por mais completos e elaborados que sejam, não são suficientes para explicar o desempenho escolar, sugerindo estudos de caso e estudos longitudinais que respondam questões de pesquisa, como: Qual o impacto da origem social dos alunos e de variáveis demográficas no

desempenho escolar dos alunos? Como se distribuem os indicadores de condições de escolarização entre alunos de distintas origens sociais? Como essa distribuição evolui ao longo do tempo? (ibid. p. 7)

O estudo das complexas relações entre desempenho escolar e contextos familiares e sociais constitui, sem dúvida, mais uma importante contribuição da avaliação institucional e um amplo campo de pesquisa na educação.

## **2.3 Matriz de Referência**

Em relação à obtenção de medidas cognitivas, ou seja, as que verificam a aprendizagem dos alunos, os itens das provas são construídos com base na Matriz de Referência do Saeb.

O texto da Matriz de Referência de Língua Portuguesa explicita a adoção da concepção de ensino de língua materna:

A finalidade do ensino de Língua Portuguesa, tal como está definida nos Parâmetros Curriculares Nacionais e como vem sendo tratada em diversas propostas curriculares, é promover o desenvolvimento do aluno para o domínio ativo do discurso sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. Tanto os Parâmetros quanto outras propostas operam com a concepção de que linguagem é, ao mesmo tempo, atividade cognitiva e ação entre indivíduos. Assim, considera-se que o indivíduo que realmente domina uma língua, em suas variedades, sabe fazer uso de seus recursos expressivos em diversas situações. É alguém que consegue cumprir melhor seus objetivos comunicativos, suas intenções interlocutórias. (**Saeb 2001** – novas perspectivas, p.11-12).

O texto, então, expressa a adoção da concepção discursiva de ensino de língua, o que implica uma oposição em relação à concepção tradicional centrada, sobretudo, na nomenclatura gramatical. Há de se ressaltar que o

trecho “domina uma língua, em suas variedades” indica a aceitação das variedades lingüísticas sem prestígio, mas deixa implícita, também, a necessidade de o aluno dominar a assim chamada variedade padrão ou culta que, na verdade, a escola tem a responsabilidade social de ensinar.

O documento faz, ainda, referência a situações de comunicação, à modalidade oral e a aspectos discursivos como finalidades e intenções do texto oral e escrito, os ditos e os não-ditos. O texto é apresentado como ponto de partida e de chegada das atividades de ensino-aprendizagem de língua, o que guarda sintonia com os PCNs e, no dizer de Antunes (2000: 13), “com toda a moderna visão dos fatos lingüísticos.” Segundo a autora, “é mais do que consensual o princípio de que o objeto de ensino da língua é o texto.” (ibid. p.13).

Um aspecto pouco elucidativo do Saeb 2001 – Novas perspectivas é a explicitação de que o ensino de Língua Portuguesa deve centrar-se em três práticas, quais sejam: compreensão de textos, produção de textos e análise lingüística (p.12). O documento não explica o que quer dizer com essa classificação e, assim, dá margem a uma certa ambigüidade, especialmente, no que concerne ao termo “análise lingüística”. Entretanto, considerando a explicitação da concepção de língua adotada, é possível inferir que o termo refere-se a aspectos discursivos do texto (e não aos puramente gramaticais).

Em que pese a amplitude do ensino de língua expressa nesse documento, a Matriz de Referência mostra-se reduzida em relação à multiplicidade de competências e habilidades lingüísticas que devem ser desenvolvidas pelo aluno. Assim, como reconhecem os autores do documento, a Matriz não pode ser tomada como Currículo, pois, apenas, “estabelece um

conjunto de saberes e habilidades cujo domínio é esperado de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio e privilegia o uso social da língua, nos seus mais diferentes modos de efetivar-se” (ibid. p. 13).

Além disso, questões operacionais fizeram que apenas habilidades de leitura fossem avaliadas pelo Saeb. Mesmo assim, os descritores da Matriz não contemplam todos os objetivos de ensino de leitura, mas um conjunto limitado de habilidades julgadas mais relevantes e possíveis de serem avaliadas numa prova que pretende possibilitar uma visão, o mais abrangente possível, da situação nacional do ensino de língua no país e, por isso mesmo, procura não privilegiar enfoques regionais.

Os descritores curriculares que compõem a Matriz do Saeb (no ANEXO I, descritores do 3º ano do ensino médio) foram elaborados por especialistas, com base nos PCNs e também na síntese de múltiplos currículos (estaduais e municipais). A formulação da Matriz resultou de um processo bastante complexo que envolveu, desde o seu início, a partir de 1996, as seguintes etapas e atividades:

- a) Reunião e organização, por disciplina e série, das propostas curriculares das 27 Unidades da Federação – UF e dos municípios de São Paulo e Rio de Janeiro.
- b) Devolução às UF para validação e inclusão de conteúdos não contemplados.
- c) Constituição de um grupo de estudos composto por especialistas e professores da rede pública de ensino e com a participação da Secretaria de Educação Fundamental – SEF e da Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico – SEMTEC. Esse grupo teve a

incumbência de analisar a adequação e a pertinência dos conteúdos validados pelas equipes dos Estados, hierarquizar os conteúdos por ciclos com terminalidade de 4ª e 8ª séries do EF e 3ª do EM e fazer a associação desses conteúdos a competências e habilidades.

- d) Análise crítica de especialistas nas áreas contempladas pela avaliação, em Psicologia do Desenvolvimento, em Elaboração de Itens e em Educação.

A partir do ano 2000, foram implementadas as seguintes atividades:

- e) Revisão das Matrizes de Referência para o Saeb, com nova consulta às Unidades da Federação, para que as equipes de ensino e os professores regentes verificassem a compatibilidade entre a Matriz vigente e o currículo proposto com base na nova LDB e nos PCNs. (No ANEXO II, formulário utilizado nesta fase).
- f) Análise de livros didáticos, selecionados com base no Guia do Livro Didático (SEF/MEC), para verificar a compatibilização com a Matriz, considerando a importância desse instrumento como um dos principais suportes do trabalho em sala de aula.
- g) Reunião de especialistas e de elaboradores de itens para verificação da necessidade de adequações à Matriz de Referência e também da clareza de alguns dos descritores.
- h) Análise crítica de especialistas e emissão de pareceres sobre as modificações propostas.



Reunidos por etapa avaliada e separados em tópicos, os descritores podem constar de mais de uma das etapas de aprendizagem. De acordo com o “Saeb 2001 – Novas perspectivas”, há diferenças quanto ao grau de complexidade com que os descritores são tratados na elaboração dos itens, tanto em relação ao objeto analisado quanto à tarefa a ser executada. Esses graus de complexidade podem resultar da temática desenvolvida, das estratégias textuais utilizadas e exploradas, dos recursos lexicais, semânticos e sintáticos e de especificações do gênero textual ou da época de produção do texto. Assim, há diferentes níveis de complexidade entre as etapas (4ª e 8ª séries do ensino fundamental; 3ª série do ensino médio) e também entre os textos e entre as habilidades testadas.<sup>1</sup>

Todas as três etapas de aprendizagem apresentam os descritores separados em seis tópicos: procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na composição do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; variação lingüística. Um problema conceitual com essa divisão em tópicos é quanto à denominação dada ao tópico “procedimento de leitura”. Trata-se de uma denominação absolutamente aleatória, uma vez que não é possível identificar, entre os descritores localizados em outros tópicos, um que não possa ser classificado como

---

<sup>1</sup> Foram estabelecidas prioridades diferentes para cada um desses tópicos em cada etapa de ensino avaliada. Assim, o tópico "Procedimento de leitura" tem prioridade 1 (máxima) na 4ª série EF, mas na 8ª EF e 3ª EM, tem prioridade 3; o tópico "Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido", de prioridade 2 na 8ª EF e na 3ª EM, na 4ª EF, tem prioridade 4. Por outro lado, o tópico "Relação entre textos" mereceu, apenas, prioridade 4 (8ª EF e 3ª EM) e prioridade 5 na 4ª EF, o que é bastante discutível, uma vez que as relações interdiscursivas e intertextuais são extremamente importantes para a construção do sentido dos textos. Há, todavia, um tópico ainda menos prestigiado, qual seja o da variação lingüística, classificada como prioridade 5 (mínima) em todas as etapas de ensino.

“procedimento de leitura”. Como exemplos, vejam-se alguns tópicos e seus respectivos descritores:

- a) Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador: Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- b) Relação entre textos: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- c) Coerência e coesão no processamento do texto: Estabelecer relação causa/ consequência entre partes e elementos do texto.

É evidente que quaisquer desses descritores citados poderiam perfeitamente ser colocados no tópico “procedimento de leitura”. Por outro lado, há descritores localizados em tópicos inapropriados, como o descritor “Reconhecer o efeito consequente do uso de recursos morfossintáticos”, que está no tópico “Relação entre textos”, um tópico que se refere à intertextualidade e a outros tipos de relações textuais; a localização mais adequada para esse descritor é, sem dúvida, no tópico “Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido”.

É possível, ainda, apontar equívocos quanto à redação do descritor “Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)”, localizado no tópico “Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto”. Há, na formulação, falhas no que concerne ao conceito de texto e de gênero textual. Assim, propagandas e quadrinhos deixam de representar gêneros textuais, assim como foto, um texto não-verbal, para constituírem “material gráfico diverso”, um termo

extremamente vago. Com isso, o descritor perde totalmente a capacidade de explicitar a competência ou a habilidade de leitura requerida.

São, também, atribuídas prioridades para os descritores, conforme o grau de relevância ou ênfase para a série.<sup>2</sup>

## **2.4 Organização e estrutura das provas**

Os itens construídos para as provas do Saeb são formulados com rigor metodológico, o que inclui a exigência de que cada item seja elaborado com base num único descritor e seja submetido à revisão e pré-testagem. Todos os itens são elaborados em formato de reconhecimento, conhecido também como item de múltipla escolha.

A montagem dos instrumentos é feita por amostragem matricial de conteúdos, metodologia que permite uma larga cobertura curricular. Alguns itens aplicados em anos anteriores são utilizados na prova com o objetivo de permitir a comparação entre índices de desempenho. Por outro lado, para garantir a comparabilidade do desempenho dos alunos entre as séries avaliadas, aplicam-se blocos de 4ª série do ensino fundamental na 8ª série, e desta no 3º ano do ensino médio. Assim, um ou mais instrumentos são formados por itens elaborados para outras séries, de modo que itens de 4ª série, classificados com um índice de dificuldade mais elevado, são aplicados também em 8ª série e itens de 8ª série, classificados como mais complexos, são aplicados em 3ª série do ensino médio, assim como itens de 3ª série do

<sup>2</sup> Vejam-se os exemplos: o descritor "Localizar informações explícitas em um texto", que tem prioridade 1 na 4ª EF, tem prioridade 4 na 8ª EF e 3ª EM; o descritor "Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados", de prioridade 1 na 8ª EF e 3ª EM, tem prioridade apenas 3 na 4ª EF.

ensino médio classificados como mais fáceis são aplicados a alunos de 8ª série.

O instrumento contém 39 itens de avaliação (língua portuguesa ou matemática) separados em três blocos com treze itens cada; além dos itens de avaliação, inclui questionários de pesquisa: o questionário número 1 aborda características do aluno e de seu ambiente socioeconômico; o 2, aspectos do relacionamento com os pais, hábitos de estudo e vida escolar.

O aluno faz prova de língua portuguesa ou de matemática, sem que possa optar pela disciplina de sua preferência. O aplicador recebe o pacote de provas, organizado com as disciplinas dispostas de modo alternado, e as distribui pelas fileiras de alunos, do primeiro para o último, e do último para o primeiro, até concluir a distribuição.

A aplicação da prova obedece a padrões rígidos de segurança e, principalmente, de tempo. Os aspectos de segurança visam à preservação do sigilo dos itens. Quanto à questão do tempo, cada parte é aplicada com rigoroso controle de tempo e na seguinte ordem: Questionário nº 1, duração de 20 minutos; 1º, 2º e 3º bloco de questões, 25 minutos cada; Questionário nº 2, 25 minutos de duração. São dados 10 minutos para a transferência das respostas para a folha apropriada a alunos de 4ª série e 5 minutos para os alunos das demais séries (para cada bloco da prova ou questionário). A aplicação de cada bloco da prova é iniciada ao mesmo tempo, de sorte que o aluno que termina um dos blocos antes do tempo determinado não pode iniciar o bloco seguinte. Por outro lado, se o tempo se esgota antes que o aluno conclua aquele bloco da prova, o aplicador está orientado a interrompê-lo e

pedir que ele transfira o que respondeu para a folha de respostas, ao mesmo tempo que os demais alunos.

Os textos-base utilizados nas provas de Língua Portuguesa são classificados, quanto à estrutura, em simples e complexos, classificação que considera a organização interna do texto (estrutura dos períodos, tamanho das frases, organização dos elementos coesivos, tipo de linguagem, forma de abordagem do assunto e tópico selecionado). São, ainda, classificados em literários e não-literários. Assim, na classificação final, o texto recebe, quanto à estrutura, as seguintes denominações:

- estrutura simples de textos literários;
- estrutura simples de textos não-literários;
- estrutura complexa de textos literários;
- estrutura complexa de textos não-literários.

Atribui-se, também, um critério de prioridade aos textos-base que varia de acordo com a série.<sup>3</sup> Esses critérios pretendem garantir maior adequação dos textos à série avaliada.

A reflexão e análise sobre os objetivos e os procedimentos metodológicos do Saeb indicam que as falhas eventuais não chegam a comprometer um sistema que tem o grande mérito de coletar, analisar e disponibilizar permanentemente informações sobre ensino básico no Brasil, além de instituir uma cultura de avaliação no país.

<sup>3</sup> Os textos de estrutura simples, literários e não-literários, têm prioridade 1 (máxima) na 4ª EF; os de estrutura simples, literários, têm prioridade 3 na 8ª EF e 4 na 3ª EM; textos de estrutura complexa, não-literários, têm prioridade 1 na 8ª EF e na 3ª EM e 2 na 4ª EF (mínima, para essa série).

### **3. Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE**

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco foi implantado em 2000, como parte das estratégias de melhoria da qualidade do ensino básico do sistema estadual de educação. Além de monitorar a rede estadual, inclui as escolas municipais, a partir de acordos específicos, e disponibiliza apenas resultados das unidades escolares, não de alunos, pretendendo, também, estimular, planejar e implementar ações decorrentes dos resultados da avaliação.

#### **3.1 Contexto histórico e implantação**

A partir de 1996, o MEC/INEP/DAEB desenvolveu um projeto que objetivou a definição de matrizes curriculares que contemplassem conhecimentos – conteúdos e competências – julgados necessários ao desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e moral do indivíduo, bem como ao seu desempenho no âmbito político, econômico e social. O trabalho partiu de ampla consulta nacional sobre conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio e também da discussão de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica de cada área.

Como resultado dessas ações, foi constituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que estabeleceu os conteúdos “desejáveis e necessários às demandas e exigências implícitas no sistema educacional, considerando as diferenças regionais” (Brasil, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP,

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Matrizes Curriculares de Referência, texto introdutório à 2ª ed., p. 9). A esses conteúdos, hierarquizados e distribuídos em três ciclos com terminalidade na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, e referentes às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Física, Química e Biologia, foram associadas as competências cognitivas e as habilidades instrumentais utilizadas no processamento e uso desses conhecimentos.

Esses conteúdos, expressos através de um conjunto de “descritores curriculares”, ou objetivos, passaram a servir de base para a elaboração de itens de teste aplicados periodicamente em avaliações de redes públicas que atendem o ensino fundamental e médio, em todo o país.

Além de consolidar um sistema nacional de avaliação, o SAEB, com o apoio técnico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, através da Diretoria de Avaliação da Educação – DAEB, presta assessoria técnica a municípios e estados na implantação de sistemas próprios de avaliação.

Assim, foi com o suporte técnico do Saeb e, também, por meio do apoio institucional da UNESCO, que, no ano 2000, foi implantado o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE, como estratégia de monitoria e de incentivo permanente à melhoria da qualidade e do desempenho do Ensino Básico do Estado de Pernambuco.

O grande diferencial entre a avaliação do Saeb e a do SAEPE é a maior especificidade dos dados, uma vez que, enquanto a avaliação do Saeb é feita por amostragem, a do SAEPE cobre todas as escolas da rede pública estadual

e as escolas públicas de todos os municípios que queiram aderir ao sistema. Assim, para a escola, os dados são muito mais significativos, pois revelam o seu desempenho em particular e não apenas o do Estado.

Cabe ressaltar que a avaliação do SAEPE não avalia apenas o desempenho curricular dos alunos, mas são avaliados também os seguintes aspectos da escola: infra-estrutura física, ambientes pedagógicos, salas de aula e equipamentos; índices de eficiência como aprovação, reprovação e abandono; perfil da direção e modalidades de gestão; perfil dos professores; recursos pedagógicos; características socioculturais dos alunos.

As ações, no sentido de viabilizar o SAEPE, iniciaram-se em 1996, com a análise e seleção de conteúdos significativos à aprendizagem desenvolvida na Rede Estadual de Pernambuco em atendimento à solicitação da equipe da DAEB/MEC. O resultado dessa primeira ação foi a construção de um elenco único de conteúdos, por série e disciplina, o qual, após análise do Saeb, foi devolvido aos Estados para validação. O principal ato da validação é a indicação do conteúdo, seguido de sua caracterização como essencial ou complementar e da previsão de série a partir da qual deve ser trabalhado. É importante ressaltar que o processo de validação desses conteúdos teve a participação efetiva de professores regentes da rede pública estadual.

A ação seguinte foi a estruturação de um grupo de trabalho envolvendo a SEF (Secretaria do Ensino Fundamental), a SEMTEC (Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico), especialistas e professores da rede pública, coordenados pelo INEP/DAEB que desenvolveu atividades de análise de adequação e pertinência dos conteúdos validados; hierarquização dos conteúdos por ciclos com terminalidade na 4ª e 8ª séries do Ensino



Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio; formulação dos conteúdos em forma de descritores de desempenho, bem como a sua associação às competências cognitivas e habilidades instrumentais que lhes são próprias; elaboração de indicadores concretos para a aferição de cada área, por nível de complexidade; classificação dos descritores de acordo com o nível de operação mental envolvida; distribuição dos descritores em temas ou tópicos de conteúdo e nos diferentes ciclos de avaliação, com indicação de proporcionalidade de itens a serem construídos em cada bloco. Os descritores curriculares, assim construídos, passaram a integrar a Matriz Curricular de Referência Nacional.

A partir do ano 2000, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco formou grupo de professores para nova análise e seleção de conteúdos constantes da matriz nacional, bem como para a formulação de descritores específicos para o Estado de Pernambuco, os quais passaram a integrar a Matriz Curricular de Referência para o Estado de Pernambuco.

No texto introdutório desse documento, é também apresentada a idéia de diversos currículos: o *currículo pretendido*, as diretrizes, parâmetros ou orientações curriculares proposto pelo sistema; o *currículo real*, aquele efetivamente ministrado pelo professor; e um *currículo aprendido*, aquele que o aluno efetivamente domina (Pernambuco, Secretaria de Educação e Cultura, Diretoria de Política e Programas Educacionais, Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE. (2000) **Matrizes Curriculares de Referência**, texto introdutório, p. 8).

A esse documento, seguiram-se as ações de seleção, capacitação e organização da equipe que coordenaria as atividades do SAEPE, com

destaque para a criação do BIEP (Banco de Itens do Estado de Pernambuco). Para a implementação do banco de itens, foram efetivadas capacitação de especialistas para a elaboração e revisão de itens, dentro dos critérios técnicos indicados e praticados pelo Saeb.

O passo seguinte foi a testagem dos itens para a classificação dos mesmos quanto ao grau de dificuldade e de discriminação, seguido da elaboração dos instrumentos de avaliação.

Em dezembro do ano 2000, foi realizada a primeira avaliação do SAEPE, a qual testou alunos de toda a rede pública estadual, e também de 68 municípios, em conteúdos de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática, nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Foram avaliadas também as turmas de 2ª série (leitura e produção de texto, esta, por amostragem), uma vez que, como se sabe, as séries iniciais, as quais apresentam um alto índice de repetência no Estado, têm, na questão da alfabetização, uma etapa fundamental para o progresso nas demais áreas curriculares, constituindo, assim, um importante dado para a investigação e o planejamento de ações.

Participaram da avaliação 2000, 2.800 escolas, das quais 950 eram estaduais. No Ensino Fundamental, foram avaliados 89.673 alunos da 2ª série, 92.531 alunos da 4ª série e 68.452 da 8ª. No Ensino Médio, foram avaliados 41.442 alunos do 3º ano. No total, foram avaliados 292.098 alunos de escolas públicas em todo o Estado.

Importante é ressaltar o caráter concreto da avaliação para a escola. Os resultados são apresentados em relatório sintético, em que vem explicitado o desempenho da escola, e também do município em que ela se localiza e do

Estado; no relatório analítico, são explicitados os desempenhos por descritor curricular avaliado. Assim, a escola pode enxergar-se em vários e significativos contextos.

Mas as ações da avaliação só terão repercussão positiva nas escolas se, de seus resultados, emanarem reflexão pedagógica e ações políticas efetivas que busquem soluções para o quadro revelado pelo sistema de avaliação.

## CAPÍTULO II: TIPOLOGIA DE PERGUNTAS DE COMPREENSÃO

Este capítulo discute a tipologia de perguntas de compreensão. Inicia com o modelo Saeb/ SAEPE, em que são explicitados os procedimentos técnicos recomendados para a elaboração de itens; é feita, também, a análise formal de três itens do Instrumento de Pesquisa que é utilizado nesta dissertação

O capítulo apresenta, ainda, o modelo do pesquisador inglês H. G. Widdowson e o estudo do lingüista brasileiro Luiz Antônio Marcuschi sobre tipologia de pergunta de compreensão em livros didáticos.

## 1. Procedimentos técnicos na elaboração de itens: o modelo Saeb/ SAEPE

*Item de teste*, de acordo com o “Guia para a elaboração de itens para o Banco de Itens do Estado de Pernambuco”, SAEPE, abril, 2000: 4, “é a unidade básica de um instrumento de coleta de dados (isto é, de uma prova, um questionário etc.). Trata-se de um comando ou de uma questão que apresenta a tarefa cognitiva requerida do aluno, que terá a sua resposta avaliada com base em uma chave de correção (conhecida como gabarito).” O item deve ter como objetivo medir conhecimentos, competências e habilidades do aluno, relacionados a um conteúdo determinado.

Reunidos num instrumento de avaliação, os itens de determinado teste utilizado em avaliação de rede devem permitir o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem de um sistema de ensino e não do aluno individualmente. O conceito de um item de teste, utilizado em avaliação de rede, não dá conta de todas as nuances que envolvem a avaliação da aprendizagem feita no cotidiano da sala de aula. O rigor técnico e a exatidão que devem prevalecer em um item de avaliação de rede não têm o mesmo grau de exigência dos utilizados em sala de aula, ambiente em que uma possível e até desejável discussão a respeito de todos os aspectos do item entre professor e alunos representa um importante momento dialético, além de uma experiência pedagógica significativa.

Um banco de itens consiste em uma “coleção relativamente grande de questões de teste facilmente acessíveis” (J. Milman & J. A. Arter, 1984: 21, citados nos documentos “Guia para a elaboração de itens para o Banco de Itens do Estado de Pernambuco” e “Guia para a revisão de itens para o Banco

de Itens do Estado de Pernambuco”, SAEPE, abril, 2000:2 e abril, 2001:2, respectivamente). A necessidade de um grande número de itens tem relação com o fato de muitos deles perderem a qualificação depois de pré-testados e, assim, serem rejeitados por inadequados para aplicação em determinada população. Portanto, a organização de um banco de itens precede e constitui etapa fundamental para o sucesso de qualquer programa de avaliação.

Para serem incluídos no Banco de Itens do Estado de Pernambuco – BIEP, os itens devem ser elaborados com base nas *Matrizes Curriculares de Referência para o Estado de Pernambuco* e dentro das especificações técnicas exigidas pelo SAEPE, as quais foram estabelecidas segundo os critérios do SAEB, e que constam dos documentos, já citados, “Guia para Elaboração e Guia para Revisão de Itens para o BIEP”. Estes critérios, utilizados na elaboração dos itens, são aplicados, também, tanto na fase de revisão de conteúdo quanto na de forma.

Neste último aspecto, a exigência principal é quanto ao formato do item. Para o BIEP, não são aceitos itens “de resposta construída”, conhecidos também como *discursivos*, aqueles em que o aluno elabora uma resposta, mas, apenas, os chamados “itens de reconhecimento”, conhecidos genericamente como *de múltipla escolha*, embora melhor fosse denominá-los de *itens de resposta única*, em que o aluno seleciona uma única resposta entre várias alternativas. A elaboração desse tipo de item compreende o enunciado, formado por um questionamento ou um comando, e as alternativas, das quais constam a opção correta ou gabarito e os distratores, que são as alternativas incorretas.

Constituem etapas para a elaboração do item, de acordo com o guia do SAEPE (p. 5 e 6):

- seleção, na Matriz da disciplina, do descritor curricular;
- análise do tópico de conteúdo abordado pelo descritor;
- escolha do tipo de item de múltipla escolha, considerando o grau de complexidade do conteúdo e a natureza da operação mental correspondente;
- seleção e utilização de um estímulo (textos de diversos gêneros);
- elaboração do enunciado, de maneira direta, e de acordo com o descritor.
- elaboração das alternativas: 4 para os testes de ensino fundamental e 5 para o ensino médio; cada item deve ter apenas uma alternativa correta, e os distratores devem ser plausíveis, ou seja, devem atrair o aluno que tem pouco conhecimento do conteúdo e não favorecer o acerto casual;
- elaboração de justificativas para todas as alternativas, o que favorece a elaboração de bons itens com diminuição, por exemplo, da possibilidade de haver mais de uma alternativa correta;
- verificação da redação e da apresentação: respeito à norma padrão e às especificações de formatação recomendadas pelo MEC/INEP/DAEB;
- revisão do item pelo próprio elaborador, alguns dias depois.

Como já foi visto, para o SAEPE, só são aceitos itens de reconhecimento, conhecidos, também, como itens de múltipla escolha ou de resposta única. Para esse tipo de item, o guia do SAEPE, (p. 8) recomenda cinco formatos, a saber:

I – **Complementação simples** – O enunciado é formado por pergunta ou frase incompleta a ser completada pelas alternativas. As sugestões do guia incluem foco em um problema ou uma situação a ser analisada; formulação positiva, isto é, não utilizar expressões como *exceto*, *incorreto*, *não*, *errado*; não utilização de expressões como “Assinale a alternativa correta”, “A alternativa que indica ...” e equivalentes. Em relação às alternativas, são recomendados: o uso de palavras ou frases-chave; afirmações coerentes com o enunciado; abordagens que tratem da mesma categoria, espécie, abrangência etc.; elaboração de afirmações de extensão semelhante e que mantenham o paralelismo sintático, ou seja, as alternativas devem manter semelhança sintática; ordenação lógica (ordem alfabética, cronológica, crescente ou decrescente); evitar afirmações muito longas e que permitam o acerto por exclusão. Por fim, elaborar itens independentes, que não dependam da resposta de um item anterior, e que testem o conhecimento do aluno e não a sua capacidade de memorização.

É importante ressaltar que nos casos em que o enunciado é formado por frase incompleta, as alternativas são escritas com inicial minúscula, e, no caso de ser formado por frase interrogativa, as alternativas são iniciadas por inicial maiúscula.

A maioria dessas características podem ser verificadas no exemplo 1.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> No corpo da dissertação, é apresentado apenas o fragmento do texto-base julgado suficiente para permitir a compreensão e análise do item; o texto-base completo, tal como figura no instrumento, aparece no ANEXO IV.



## EXEMPLO 1

### Exclusão da classe média

A igualdade é pressuposto básico da democracia que, sem ela, não tem condições de sobreviver. Parece primário, mas a tese é ampla e, com oportunidade, pode ser colocada na atualidade do Brasil. Segundo estudo recente do Bird (Banco Mundial), existe entre nós uma espécie de desesperança crônica que prejudica o desenvolvimento sustentável e, de certa forma, enfraquece a democracia. Na última edição da revista Veja, o colunista Sérgio Abranches em artigo intitulado “Pessimismo econômico”, traz números que deveriam contradizer essa desesperança. Mas ele mesmo reconhece que existe um sentimento de mal-estar econômico tão real quanto a queda da inflação.

Que esse desconforto vem do medo de desemprego, das dificuldades para saldar compromissos, da frustração de planos de consumo. Seu artigo finaliza com algum otimismo dizendo que aos poucos os brasileiros voltarão a ter melhores perspectivas. Uma conclusão que não posso concordar integralmente, sobretudo diante de um governo atual tão distante e indiferente à opinião pública. (...)

(LIMA SOBRINHO, Barbosa. **Diário de Pernambuco**. 16 jul. 2000, adapt.)

1(SAEPE) Ao mencionar o texto da Revista Veja, o autor pretendeu

- (A) contestar a opinião do colunista.
- (B) criticar o papel do governo na economia.
- (C) discordar da venda de empresas brasileiras.
- (D) discutir a desigualdade social.
- (E) refutar a desesperança crônica do brasileiro.

Gabarito: (A)

Justificativa das alternativas:

Alt. A: O autor utiliza o texto da Veja para contestar o colunista no seu otimismo.

Alt. B: Para criticar o governo, o autor não precisaria do texto da Veja, uma vez que o colunista citado procura “contradizer essa desesperança”.

Alt. C: O texto da Veja não menciona a questão da privatização; esse argumento é do autor (Lima Sobrinho).

Alt. D: Não é objetivo do autor usar o texto da revista para abordar a desigualdade social.

Alt. E: O autor não refuta a desesperança do brasileiro; ao contrário, ele a justifica.

Aplicando-se os critérios técnicos estabelecidos para itens de complementação simples, verifica-se que o enunciado enfoca o problema a ser solucionado pelo aluno de forma clara e direta. Atende, ainda, aos critérios de formulação positiva e não utilização de expressões como “assinale a alternativa correta”. As alternativas apresentam rigoroso paralelismo sintático (todas são iniciadas por oração reduzida de infinitivo), estão dispostas numa ordem neutra (alfabética) e têm extensão semelhante; os distratores são plausíveis, pois foram construídos com base em elementos presentes no texto, como é o caso da alternativa (B), em que o fragmento do texto “(...) sobretudo diante de um governo atual tão distante e indiferente à opinião pública” pode atrair, para essa alternativa, o aluno que não tenha construído uma competência de leitura capaz de fazê-lo identificar o papel da citação na estratégia argumentativa do autor. É possível, ainda, afirmar que o item não apresenta pistas que favoreçam o aumento da possibilidade de acerto casual. Os aspectos aqui analisados indicam que o item apresenta qualidade formal aceitável.

**II – Complementação múltipla** – difere do de complementação simples em relação ao número de lacunas a serem preenchidas (mais de uma) ou de respostas combinadas em uma única alternativa. De resto, as recomendações de construção são idênticas, acrescentando-se a atenção na seleção de aspectos relevantes a serem complementados e, no caso de complementação de frase, garantir que a supressão de texto não prejudique a interpretação do problema, além de não colocar a lacuna no início da frase. O exemplo 2, a seguir, constitui modelo de formato em complementação múltipla porque exige duas respostas que se combinam numa única alternativa.

## EXEMPLO 2

### O rio e o lixo

No seu poema “O Cão sem Plumas” disse João Cabral de Melo Neto sobre o Capibaribe: “Aquele rio / é espesso e real”. Ou ainda: “Como é muito mais espesso/ o sangue de um homem/ do que o sonho de um homem”.

Espessa era, então, apenas a lama que se mostrava por trás do Palácio do Governo, durante a maré baixa, quando o poema foi divulgado, em 1950. (...)

Em outro poema, não menos célebre, João Cabral lembra que o mesmo rio desde sua nascente vai contando parte da História de Pernambuco. (...)

Não se pensa ainda em repovoar o “Cão sem Plumas” de João Cabral de Melo Neto com as capivaras que viviam em sua proximidade e lhe deram o nome. Mas bem que seria poético imaginar pelo menos os cardumes subindo novamente rio acima, com a paisagem apresentando novamente pescadores munidos de anzol para fisgar o almoço do dia. (...) Não podemos deixar que o Capibaribe seja tão espesso como previu o poeta em O Cão sem Plumas.

(Jornal do Commercio. Recife, 7 de fev. 2000)

6 (SAEPE) No 3º parágrafo, a menção a outro poema de João Cabral é feita através de:

- (A) alusão ao autor e ao poema.
- (B) citação do autor e do poema.
- (C) citação do autor e alusão ao poema.
- (D) citação do autor e paráfrase do poema.
- (E) citação do autor e paródia do poema.

Gabarito: (C)

Justificativa das alternativas:

Alt. A: A menção ao autor é direta, explícita, portanto não é uma alusão.

Alt. B: A referência feita ao poema é indireta porque não o identifica de forma cabal, rigorosa; é, portanto, uma alusão.

Alt. C: O autor refere nominalmente o poeta e indiretamente o poema.

Alt. D: O autor não parafraseia o poema, apenas menciona o tema-tópico.

Alt. E: O autor não estabelece com o poema uma relação crítica, irônica ou humorística.

O enunciado, que apresenta com clareza o problema a ser resolvido pelo aluno, está em formato de complementação múltipla. Entretanto, nas alternativas, os distratores apresentam a plausibilidade comprometida porque possibilitam a inferência de que uma alternativa é eliminadora da outra. Outras exigências técnicas são atendidas, como o paralelismo sintático, a disposição em ordem alfabética e extensão semelhante. Portanto, pode-se atribuir uma qualidade técnica apenas razoável ao item.

III – **Associação** – Apresenta duas colunas de dados a serem associados com base num determinado conteúdo. De acordo com o Guia para Elaboração de Item para o BIEP (p. 9), é um formato “adequado para testar associações, definições, características ou exemplos de conceitos, princípios e procedimentos”. Há recomendação do Guia no sentido de que esse formato não seja empregado na 4ª série do ensino fundamental. Entre as recomendações de elaboração, destacam-se: clareza do enunciado; não inclusão de assuntos diferentes em um mesmo item; elaboração de afirmações breves com semelhança de extensão para os componentes das colunas; a 1ª coluna deve ter mais componentes do que a 2ª ; ordenação lógica.

Nos itens analisados, dentro dos critérios de seleção estabelecidos para este trabalho (itens do SAEPE/2000, formulados com base em relações intertextuais), não há exemplo de item em formato de associação.

IV – **Pictórico** – é aquele ilustrado com textos não-verbais ou mistos como figura, tabela, mapa, gráfico, diagrama, foto. De acordo com Varizo, Okuda & Domingues (1980: 59), citados no guia de elaboração já mencionado, há dois tipos de itens pictóricos: um em que a ilustração é parte do problema a ser solucionado e outro em que a ilustração serve apenas para facilitar a compreensão do problema. O Exemplo 3 está situado no primeiro tipo.

### EXEMPLO 3

#### A PM NO LIMITE

As críticas são inesgotáveis. A violência cresce assustadoramente. A população tem medo da polícia que bate, mas ao mesmo tempo reclama da falta de policiais nas ruas. Como não bastasse, estão-se tornando freqüentes os casos de policiais envolvidos com o narcotráfico. (...) Há um mês presidente do Conselho Nacional dos Comandantes-Gerais, o coronel de 49 anos diz que o combate ao crime depende de mudança na legislação penal e do sistema penitenciário. "Nós prendemos, mas, por causa da lei e da falta de presídios, o bandido volta para a rua." (...)

**Istoé** – Como o sr. avalia as críticas feitas àPM?

**Melo** – A PM deveria fazer a prevenção. Se você prende e a pessoa fica presa, é um excelente mecanismo de prevenção. (...)

**Istoé** – As pessoas têm medo da polícia.

**Melo** – Esse temor da polícia tem um pouco de educacional também. Quando você tem uma atuação dura ou truculenta da polícia ou um desvio de missão no cumprimento da ação, há um reforço do que considero um preconceito.

**Istoé** – O sr. acha que os PMs devem continuar tendo o direito de serem julgados por uma Justiça própria, a Justiça Militar?

**Melo** – Da forma como está é ideal. Todo o crime praticado na atividade de polícia hoje é julgado na Justiça comum. Os massacres de Eldorado do Carajás e Carandiru estão na Justiça comum. São atuações policiais que não deram certo. A Justiça Militar funciona melhor, é mais ligeira. Quando o policial comete crime de corrupção, em seis meses o camarada está na rua. No ano passado foram exonerados 727 PMs. Nenhuma instituição no Brasil puniu tanto quanto a nossa. Cadê o juiz Nicolau? O nosso amigo Collor, cadê ele? A mulher dele foi condenada, está onde? E os vereadores de São Paulo? Mas os PMs que pisaram na bola, estão todos presos, expulsos, demitidos.

(Entrevista de Rui César Melo à **Istoé**, 07/06/2000, n.1601, p. 7, 10, 11.)

(SAEPE) Considere a charge do cartunista Nani.



(Extraído de [www.bundasnet.com.br](http://www.bundasnet.com.br))

O trecho da entrevista que melhor resume a crítica da charge é

- (A) "A PM deveria fazer a prevenção."
- (B) "As pessoas têm medo da polícia."
- (C) "(...) em seis meses o camarada está na rua."
- (D) "Nós prendemos, mas, (...) o bandido volta".
- (E) "São atuações policiais que não deram certo."

Gabarito: (B)

Justificativa das alternativas:

Alt. A: O trecho não tem relação com a crítica da charge.

Alt. B: A polícia é mais ameaçadora do que uma arma (não há arma no "assalto").

Alt. C: O trecho não guarda relação com a charge.

Alt. D: O trecho não atende ao enunciado na medida em que não resume a charge.

Alt. E: A charge não representa atuação da polícia, mas do bandido, o qual usa o medo que o cidadão tem da polícia para ameaçar.

As recomendações específicas para esse tipo de formulação consideram que a ilustração deve ser pertinente ao conteúdo tratado e necessária à compreensão do item. Além disso, a fonte deve ser fidedigna, com referências relativas à publicação, familiar a o aluno e em formatação adequada.

A análise do exemplo 3 indica que o item está situado no primeiro tipo porque a ilustração é parte do problema a ser solucionado pelo aluno. O enunciado apresenta clareza na formulação da tarefa; note-se que o

intensificador “melhor” é um recurso que contribui para a maior plausibilidade dos distratores porque permite a inferência que, mesmo que haja mais de uma alternativa possível, há uma “melhor” que é a que deve ser identificada. Entretanto, o item não apresenta outra possibilidade de resposta como é possível verificar nas justificativas do elaborador. Ainda a respeito das alternativas, elas são constituídas por fragmentos do texto, estão dispostas em ordem alfabética e têm extensão semelhante. O item não apresenta pistas que possam aumentar a possibilidade de acerto casual e está formulado positivamente.

**V – Conjunto de itens para interpretação** – A denominação é longa, mas não contribui para explicitar esse tipo. Como nova tentativa, o guia apresenta a designação de “conjunto de itens dependentes do contexto” e explica que se trata de uma “modalidade que contém um conjunto de itens associados a um estímulo básico que pode ser um texto, tabela, mapa ou gráfico necessário na resolução dos itens” (p. 12). Acrescenta, ainda, que esse tipo de formulação tem sido muito utilizado na área de compreensão de leitura e menos aproveitado em outras áreas, a exemplo de matemática. Na verdade, da forma como aparece descrito no guia, não se trata de mais um tipo de formulação, mas apenas a indicação óbvia de que um texto pode ser utilizado na elaboração de vários itens, inclusive de tipologias diferentes. Aqui, portanto, não será apresentado um exemplo específico para ilustrar essa última categoria de formulação, uma vez que todos os já apresentados, de certo modo, já o fizeram.

Uma fase importante do processo de validação do item para o banco é a revisão, que consiste na análise e adequação dos itens às seguintes especificações:

- compatibilidade com as Matrizes Curriculares de Referência para o Estado de Pernambuco;
- compatibilidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais;
- correção do conteúdo;
- visão contemporânea de ensino;
- adequação do conteúdo ao cotidiano dos alunos;
- relevância do conteúdo;
- abordagem cientificamente correta;
- não existência de afirmações preconceituosas;
- universalidade;
- anotações técnicas conforme normas oficiais;
- redação;
- adequação da linguagem à série;
- estrutura do item;
- regras de construção de itens recomendadas em literatura especializada;
- adequação dos distratores;
- correção dos gabaritos.

A conformidade com tais critérios é condição necessária, mas não suficiente para a construção de itens de boa qualidade. O processo de validação do item para o banco não se encerra com a revisão. Durante este processo, pequenas alterações são feitas pelo próprio revisor; alterações mais



profundas costumam ser discutidas entre elaborador e revisor. O item pode ser rejeitado quando não atende aos critérios estabelecidos e quando as alterações necessárias ou desejáveis exigem um investimento maior de tempo ou de estudo. Nesses casos, é melhor descartá-lo e investir num novo item, o que costuma ser mais fácil do que alterá-lo.

Após ser revisado, o item é submetido à pré-testagem que consiste na sua aplicação numa amostra de alunos que não serão objeto da avaliação real. Como resultado da pré-testagem, o item, que deve ser respondido por, no mínimo, 150 alunos, será classificado quanto ao grau de dificuldade e de discriminação, o que determinará a sua validação para o banco ou a sua rejeição. Estabelecer o grau de dificuldade é essencial para a composição de um instrumento de avaliação que apresente equilíbrio nesse aspecto. Já o grau de discriminação, ou capacidade que um item tem de distinguir quem sabe de quem não sabe, considera questões que podem ser colocadas da seguinte forma: se determinado item apresenta elevado grau de erro, tanto entre os alunos que apresentaram ótimo desempenho na prova como um todo, como entre os alunos de desempenho muito fraco nesta prova, é porque esse item não serviu de elemento de distinção entre esses dois grupos de alunos; logo, o item deve ser rejeitado. O mesmo ocorre no caso do item apresentar elevado grau de acerto nos dois grupos. Por vezes, o item é submetido a estudos mais específicos que buscam, por exemplo, identificar, num item de elevado grau de erro, o distrator que atraiu o maior número de alunos. Alterações nesse distrator, levadas a efeito após estudo do seu conteúdo, podem resolver o problema do item, o que só será confirmado com nova testagem .

## 2. A tipologia de Widdowson

O pesquisador inglês H. G. Widdowson (1991) considera dois aspectos quanto às perguntas de compreensão: forma e função. A forma diz respeito à maneira pela qual o aluno manifestará a sua compreensão, ou seja, que tipo de resposta ele terá que explicitar. A função refere-se ao tipo de compreensão que o aluno vai revelar com aquele tipo de pergunta. Assim, enquanto a primeira preocupa-se com a forma da pergunta e da resposta, a segunda preocupa-se com a natureza da operação necessária para o atendimento da formulação.

Perguntas de base formal são as que acionam o *conhecimento de formas* do aluno, isto é, dirigem a sua atenção a um determinado enunciado do texto, levando-o, em seguida, a relacionar esse enunciado a uma frase do texto. Dentro desta tipologia, há quatro subtipos: *abertas*, *fechadas*, *juízo de verdade* e *múltipla escolha*.

As dos tipos *abertas* e *fechadas* têm forma interrogativa e impõe uma pergunta que deve ser respondida. Assim, dependem da capacidade do aluno em produzir linguagem, representando, por isso, uma dimensão social. Perguntas do tipo *juízo de verdade* (falso ou verdadeiro, por exemplo) e de *múltipla escolha* diferem das primeiras por não terem na sua estrutura uma interrogação, mas um enunciado cuja verdade é conferida, com base no conhecimento do texto. Por isso, pode-se dizer que exige uma atividade mental com a qual a verdade do enunciado é avaliada. Assim, o autor afirma que, por representarem “mais formulações mentais de enunciados do que proposições concretizadas (...)” são preferíveis às de forma interrogativa (p.136).

Mais adiante, o pesquisador explicita a desvantagem do formato múltipla escolha que é o fato de desviar o aluno do foco de compreensão para a atividade mental de distinguir as pequenas diferenças entre as proposições das alternativas. Ou seja, o aluno se concentra muito mais na atividade mental de escapar das armadilhas dos distratores do que propriamente na compreensão do texto.

Na verdade, com essas considerações, Widdowson confirma algo reconhecido pela maioria dos professores que é a notável dificuldade de se construir bons itens no formato de múltipla escolha. É preciso não só conhecimento técnico, como também um amplo conhecimento teórico acerca do objeto a ser avaliado. Por outro lado, uma concepção pedagógica avançada do elaborador evitará que ele caia na tentação de formular os famosos enunciados “casca de banana”.

Sobre o formato juízo de valor, Widdowson ressalta o elevado grau de facilidade dessas formulações, uma vez que o aluno tem, pelo menos, 50% de chance de acertar.

O segundo grupo de perguntas, as com base na função, são as que levam o aluno a inferir significados do contexto, ou seja, o texto representa uma unidade de discurso e não apenas um conjunto de frases.

Quanto à forma, esse grupo pode assumir os mesmos formatos já descritos; em relação à função, as *perguntas de inferência do uso* podem, ainda, ser de *assimilação* e de *discriminação*. A primeira refere-se ao processamento imediato de discurso em seqüência linear e a segunda ao processo seletivo pelo qual os pontos principais são abstraídos e a significância relativa é estabelecida (p.141). Segundo Widdowson, este é o nível mais difícil

porque exige o reconhecimento de como as proposições se desenvolvem nas frases e também a força ou o valor dessas proposições no discurso; isso faz que o aluno tenda a realizar essa operação por último.

O modelo do pesquisador inglês tem grande relevância na elucidação de diferentes aspectos da formulação de itens de avaliação e corrobora o parecer de que este é um campo que exige bastante pesquisa.

### **3. Perguntas de compreensão em livros didáticos: o estudo de Marcuschi**

O lingüista brasileiro Luiz Antônio Marcuschi (2001), em estudo sobre exercícios de compreensão de texto em livros didáticos, observa a falta de explicitação da concepção de língua adotada na maioria desses manuais, porém, com base na análise das atividades propostas, identifica o que chama de “concepção subjacente”. Segundo o pesquisador, nesses manuais, “a língua é tomada como um *instrumento de comunicação* não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade. (...) é clara, uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica. Uma espécie de ser autônomo e desencarnado.” (p. 47) Pode-se inferir, então, que a concepção de língua identificada pelo autor nos livros didáticos analisados é a concepção tradicional, em que a língua é um ser estático, imutável e, sobretudo, concretizado e aprisionado no manual da gramática normativa, de cujas regras a língua não deve escapar. Esta concepção opõe-se à concepção discursiva, preconizada nos PCNs, em que a língua acha-se vinculada ao contexto discursivo de produção e recepção e, portanto, ao usuário e ao momento histórico.

A concepção de língua adotada pelo autor do livro didático vai se materializar nas atividades desenvolvidas no manual.

Marcuschi identifica nove tipos distintos de perguntas de compreensão, aos quais acrescenta um décimo tipo que ele classifica como *híbridas* ou *mistas*, porque envolve mais de um dos modelos. São eles:

- a) A cor do cavalo branco de Napoleão – perguntas auto-respondidas pela própria formulação;
- b) Cópias – atividades de transcrição de palavras ou frases;
- c) Objetivas – conteúdos objetivos do texto como *o que, quem, quando*;
- d) Inferenciais – exigem não só conhecimentos textuais, mas pessoais, contextuais, enciclopédicos, além do conhecimento de regras inferenciais; são as mais complexas;
- e) Globais – consideram o texto como um todo e aspectos extra-textuais; envolvem processos inferenciais complexos;
- f) Subjetivas – perguntas de natureza pessoal;
- g) Vale-tudo – perguntas que admitem qualquer resposta;
- h) Impossíveis – exigem conhecimentos enciclopédicos, externos ao texto.
- i) Metalingüísticas – indagam sobre questões formais da estrutura do texto.

O autor conclui que as falhas dos exercícios de compreensão dos livros didáticos são decorrência de uma idéia equivocada em que compreender texto é simplesmente decodificar.

Essa tipologia desenvolvida por Marcuschi será utilizada na análise dos itens de leitura deste trabalho. Estudos como esse constituem contribuição extremamente relevante para o campo da avaliação de rede. É gratificante perceber que da década de sessenta, quando tiveram lugar as primeiras experiências de avaliação de rede e que se caracterizaram pela descontinuidade das ações, evoluímos para o estabelecimento de uma cultura de avaliação que, certamente, contribuirá com o processo educacional do nosso país.

A implementação de ações pedagógicas que representem contextualização e integração de saberes é um grande desafio, particularmente, para a área de linguagem. Nesse sentido, o estudo das relações textuais constituem contribuição importante, como parte essencial da construção de sentidos em diferentes linguagens, diferentes textos, diferentes contextos, tão semelhantes na sua diversidade. É com base nesse princípio que analisaremos as relações textuais presentes em itens de avaliação, uma vez que se sabe que ações e resultados de avaliação influenciam sobejamente a prática escolar.

### CAPÍTULO III: RELAÇÕES TEXTUAIS E LEITURA

É por demais conhecida a dificuldade da escola em promover um ensino eficaz da língua. Durante décadas, perdemo-nos numa prática centrada na nomenclatura gramatical, caracterizada, sobretudo, por conteúdos descontextualizados e irrelevantes.

A reorganização do ensino de língua decorre da exigência do mundo atual no que se refere a competências lingüísticas ligadas ao exercício da cidadania, ou seja, o direito de saber fazer uso da linguagem em diferentes contextos: nas situações corriqueiras como nas formais; na comunicação oral como na escrita; em textos do cotidiano como em textos literários; compreendendo o outro e fazendo-se compreender.

Os PCNs indicam essa necessidade e propõem como eixos de estudo da língua o uso e a reflexão sobre o fato lingüístico. Essa proposta desloca o

foco do estudo da língua da gramática para o texto, em atividades de escuta, de leitura, de produção e de análise de textos orais e escritos (Antunes, 2000, p. 13). Essa perspectiva teórica, indicada pelos PCNs, reflete uma tendência contemporânea em que a atuação social exige, sobretudo, a aplicabilidade do que se sabe, do que se ensina e do que se aprende.

## **1. Parâmetros Curriculares Nacionais**

Lançados em 1995 (Ensino Fundamental) e em 1999 (Ensino Médio), os PCNs fazem parte de uma série de medidas articuladas pelo Governo Federal com o objetivo, expresso, de expandir e melhorar a qualidade do sistema educacional e servir de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária do professor e para a sua atualização. No texto de apresentação, o ministro Paulo Renato Souza frisa que eles representam “o resultado de meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país”, **PCN: ensino médio – bases legais. MEC, 1999: 9**). Na base dessa afirmação, está a idéia de que os PCNs não representam um referencial aleatório ou “governista”, mas vêm abalizados pelos próprios professores que, assim, ficam, de certa forma, comprometidos com os seus fundamentos.

Uma profusão de trabalhos, provenientes de todo o país, seguiram-se à publicação dos PCNs e, na área de língua portuguesa, apesar da reconhecida consonância com as teorias lingüísticas mais prestigiadas, há críticas que vão desde a forma dada ao texto, até as relativas a aspectos ideológicos, como a imposição de determinado referencial teórico; de conteúdo, a exemplo de



falhas na indicação bibliográfica; de estilo (excessivamente acadêmico), (Magda B. Soares. In: Marcuschi e Soares, 1997:113 -121).

Não é objetivo deste trabalho defender ou criticar os PCNs, mas verificar em que grau eles têm se inserido nos processos de avaliação de leitura em rede escolar e influenciado a formação de novos professores. Portanto, mesmo concordando com Magda Soares quanto ao fato de que as novas teorias precisam, ainda, serem mais solidamente estabelecidas entre os professores para que sejam, porventura, aceitas e trabalhadas, a importância desse documento como definidor de metas para a educação sistematizada, a qual representa o papel específico da escola, não deve deixar de ser reconhecida.

No texto de apresentação da proposta dos PCNs para o Ensino Médio, vêm explicitadas, além das bases legais do documento, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e Parecer do Conselho Nacional da Educação/ Câmara de Educação Básica nº 15/98, diretrizes que indicam o respeito à diversidade como eixo da proposta e associam a formação do ensino médio ao mundo contemporâneo. Há, ainda, menção ao caráter coletivo do documento e à sua “natureza indicativa e interpretativa”.

Os ramos de conhecimento apresentam-se agrupados em três áreas para as quais são propostas competências e habilidades específicas:

- Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física, arte e informática;
- Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: biologia, física, química e matemática;
- Área de Ciências Humanas e suas tecnologias: história; geografia; sociologia, antropologia e política; filosofia.

Nesta organização dos saberes, é possível vislumbrar o intento de estabelecer uma conexão interdisciplinar que supere o caráter compartimental das disciplinas. Sobre esse aspecto, em entrevista à Revista Nova Escola (Ano XV, Nº 135, set. 2000), Perrenoud afirma que não se trata de renunciar às disciplinas, mas de ensinar professores menos especializados, menos fechados dentro de suas disciplinas, que ignoram as outras. Além disso, o autor recomenda que o tempo escolar não seja totalmente preenchido entre as disciplinas, mas que sejam previstos espaços que favoreçam a possibilidade de envolvimento do aluno em projetos interdisciplinares e atividades de integração (p. 3). O destaque que os PCNs dão para o princípio da interdisciplinaridade, como integração entre os saberes, vem ao encontro de uma idéia há muito discutida nas escolas, embora não de todo implementada. Na verdade, superar a tradicional organização do ensino em disciplinas isoladas, em nome de uma organização por disciplinas agrupadas em três áreas, sem dúvida, é o maior desafio da Reforma do Ensino Médio.

Outros dois princípios, bastante integrados entre si, destacam-se na proposta do MEC. São a contextualização e o processo de ensino-aprendizagem com base em competências.

Segundo Perrenoud (2000: 15), a noção de *competência* vem orientando o currículo de vários países, desde a escola fundamental. O autor define competência como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para enfrentar uma série de situações” e destaca que essa definição apresenta quatro aspectos, quais sejam:

- as competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam e integram tais recursos;
- a mobilização desses recursos se dá em uma situação que é sempre singular, mesmo que possa ser tratada em analogia com outras;
- o exercício da competência passa por operações mentais complexas (esquemas de pensamento) que permitem determinar e realizar, de modo mais ou menos eficaz, uma ação adaptada à situação;
- as competências profissionais constroem-se na formação e também nas ações diárias do professor.

Na entrevista à Revista Nova Escola, já mencionada, o pesquisador afirma que a mobilização das capacidades e dos conhecimentos só se dá com trabalho e treinamento o que exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas e acrescenta que os alunos acumulam saberes e passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, porque a escola não trabalha suficientemente a transferência dessas capacidades e conhecimentos. O pesquisador destaca, ainda, que na formação profissional é estabelecido um referencial de competências que fixa os seus objetivos, porém, na formação geral, dá-se ênfase a capacidades sem contexto (p. 3).

É bem verdade que nem todas as competências desenvolvem-se na escola, entretanto a falta de contextualização dos saberes, uma prática comum, têm conseqüências ainda mais negativas para as populações desfavorecidas, as quais, geralmente, freqüentam a escola por poucos anos. Sob a perspectiva do ensino por competência, o desafio para o professor se traduz numa permanente reflexão sobre a sua prática, mas também sobre a vida. Só assim

é possível planejar e implementar situações didáticas que façam sentido e gerem aprendizagens fundamentais.

O conceito de competências cognitivas que aparece em Locatelli (2001:10) como “as diferentes modalidades estruturais de inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e processos” também evidencia o distanciamento dessa teoria em relação às práticas escolares tradicionais, de natureza conteudística, e em que a descontextualização faz que os conteúdos apresentados, muitas vezes, suscitem dúvidas a respeito da real finalidade por que são estudados. Por outro lado, não se trata de projeto pouco ambicioso tornar um professor capaz em uma prática que, na realidade, ele não vivenciou. Na verdade, essa questão extrapola a dimensão da competência e da persuasão, já que se sabe que todos temos a tendência de reproduzir as nossas próprias experiências. De qualquer forma, é possível afirmar que esse movimento já se iniciou e, embora esteja apenas começando, dá mostras de que veio para ficar, como se pode notar na área de Língua Portuguesa, por exemplo, sobre o questionamento, hoje já admitido, a respeito do real valor de se concentrar o ensino de língua no ensino da nomenclatura gramatical.

Associado ao conceito de competência está o conceito de habilidade. De acordo com o documento *Matriz de Competências e Habilidades do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem*, “habilidades são especificações das competências estruturais em contextos específicos, decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se,

possibilitando nova reorganização das competências.” A Prof<sup>a</sup> Maria Inês Fini, coordenadora do Enem, em entrevista à Revista do Enem, explicita a diferença entre competência e habilidade: “A habilidade é uma competência geral trazida para um aspecto particular. Ela se prende mais ao saber fazer. (...) a habilidade é uma competência num campo específico e (...) uma competência é uma habilidade num campo geral.” (**Revista do Enem**, Ano I, Nº 1, 2001, p. 11)

O termo *habilidade* foi bastante utilizado nos anos 70, pela assim chamada “escola tecnicista” e representava exatamente os aspectos psicomotores relacionados ao “saber fazer”. Ainda segundo Maria Inês Fini, foi um modismo que ficava num “pragmatismo de saber fazer sem compreender muito bem as leis desse saber específico” (ibid. p. 11). Com efeito, a diferença entre os dois conceitos se estabelece na ênfase dada, hoje, aos processos de compreensão, explicação e integração ao contexto. Nesse sentido, os PCNs representam bem essa noção de integração de saberes a serem utilizados no cotidiano para a solução de situações diversas.

Assim é que na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, está previsto “um conjunto de disposições e atitudes”, inerentes à linguagem, como “pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar” (**PCN**: ensino médio – O sentido do aprendizado na área. MEC, 1999: 125).

O conceito de linguagem nos PCNs é apresentado numa perspectiva social, “como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (p.125) e em que a produção de sentido representa o principal intuito, assim como a

interação entre os sujeitos, através das diferentes linguagens, marcam o seu caráter dialógico.

As competências e habilidades para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias estão organizadas em três eixos, quais sejam: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural. Neles, destacam-se a linguagem como meio de expressão e comunicação, geradora de significados; a compreensão das tecnologias da informação; e linguagem como meio de expressão cultural e da conduta social.

Os conhecimentos de língua portuguesa são apresentados com base na teoria da enunciação, a qual concebe a língua como discurso, teoria esta que é objeto de pesquisa e considerada, na comunidade universitária, como a que melhor explica o fenômeno da linguagem, porque considera a manifestação lingüística (discurso), como processo interacional, dentro da variabilidade do contexto de produção.

Para esta concepção, o ensino deve partir de situações concretas de uso da língua, atentar para a variação lingüística e enfatizar igualmente as modalidades oral e escrita, e a linguagem verbal e não-verbal. Assim, a gramática constitui um instrumento ou meio de pesquisa e compreensão da língua e não objetivo e fim do ensino como preconiza a concepção tradicional; para esta, a língua é um sistema homogêneo e fixo e o ensino deve concentrar-se nos aspectos metalingüísticos. Assim, não se considera a variação lingüística nem o contexto discursivo, além de dar prioridade à modalidade escrita e à linguagem verbal, em detrimento da modalidade oral e das linguagens não-verbal e verbal/ não-verbal. A avaliação, para esta concepção, restringe-se à memorização de regras gramaticais, aos aspectos lexicais e

sintáticos da frase, e a dados superficiais e literais do texto; ao passo que na concepção enunciativa, a avaliação concentra-se em relações semânticas, lexicais, sintáticas e discursivas entre palavras, entre partes do texto, entre textos, consideradas relevantes para a construção do sentido do texto.

Desse modo, pode-se admitir que o ensino de língua, nesta concepção, deve centrar-se em objetivos ligados às práticas de leitura (construir sentidos do texto) e de produção (produzir sentidos no texto).

Em que medida os exames aplicados em avaliações de rede escolar refletem essa concepção é um dos aspectos que este trabalho tenta desvendar.

## **2. Relações textuais**

O ensino de língua encontra nos textos as melhores e mais significativas possibilidades de reflexão sobre o uso da língua. Com base nessa convicção é que optamos por estudar como as relações textuais são exploradas em itens de avaliação, uma vez que tais relações são um dos mais importantes recursos de construção do sentido do texto.

O princípio da intertextualidade, ou a presença de um texto em outro, com ou sem referência, (Genette, 1982, apud Mello, 1996), foi introduzido no final dos anos sessenta por Julia Kristeva e não constitui, pois, novidade, principalmente, nos textos literários. Paradoxalmente, entretanto, é um conceito ainda pouco trabalhado entre professores de línguas, que, muitas vezes, o encaram como uma “brincadeira do autor” ou uma “curiosidade do texto.”

No entanto, a intertextualidade e, subjacente a ela, a interdiscursividade, constitui fator de grande importância na compreensão do texto, tendo sido conceituada por Beaugrande & Dressler (1981:182) como “as relações entre produção e recepção de um texto as quais estão na dependência do conhecimento de outros textos pelos interlocutores”. Esse conhecimento, ainda segundo os autores, é ativado através de uma mediação entre um texto atual e um previamente conhecido. Ao implementar essa mediação, a qual é tanto maior quanto mais extensos forem o tempo e as atividades de processamento entre os dois textos, o leitor, na realidade, atribui coerência ao segundo texto, razão pela qual Beaugrande & Dressler (1981:11) incluem a intertextualidade como um dos critérios de textualidade centrados no usuário<sup>5</sup>.

Ao estabelecer o que chamou de “esquema provisório das categorias textuais”, Marcuschi (1983:15-16) incluiu a intertextualidade entre os fatores de conexão de ações cujo nível, segundo o autor, apresenta “alto grau de coerência interna e capacidade de persuasão” (p.53).

O foco pelo qual Beaugrande & Dressler e Marcuschi abordam a intertextualidade, dentro dos fatores textuais, considera a dimensão da intertextualidade relacionada à capacidade do receptor em reconhecer no texto a presença de outro para, a partir desse reconhecimento, formular o sentido pretendido pelo produtor. Assim, o processo de formulação de sentidos entre o produtor, o seu-dizer e o receptor, eminentemente interativo, é facilitado pela intertextualidade.

---

<sup>5</sup> Beaugrande & Dressler (1981) mencionam como critérios de textualidade os centrados no texto – a coesão e a coerência – e os centrados no usuário, a situacionalidade, a informatividade, a intencionalidade, a aceitabilidade e a intertextualidade. Marcuschi (1983) designa esses últimos como “fatores de conexão de ações (pragmática)”. Para o autor, há ainda os fatores de contextualização, de conexão seqüencial (coesão) e de conexão conceitual-cognitiva (coerência).



A versatilidade do processo transtextual<sup>6</sup>, manifesta ainda nas funções diversas e opostas que pode assumir, como veremos adiante, faz desse um dos recursos mais utilizados na linguagem.

Assim é que, de tão comum, a intertextualidade é considerada por muitos autores como presente em todo e qualquer texto. Piégay-Gros (1996:2) chama a atenção para a necessidade de se delimitar a intertextualidade, sob pena dessa importante prática perder sua eficácia. Desse modo, a autora estabelece as seguintes questões: afinal, o que pode ser considerado um intertexto? Quais as suas marcas? Que traços específicos de um texto constituem sinal inequívoco de sua presença dentro de um outro texto? Para a autora, as razões pelas quais os limites do intertexto são raramente definidos com precisão têm relação com uma certa ambigüidade quanto a sua evidenciação como também com a grande utilização (ou não) desse recurso. Além disso, a intertextualidade engloba uma grande variedade de práticas e formas a exemplo da citação, alusão, plágio, reescritura, paródia, pastiche etc.

Costa Val (2000) observa que a conceituação de intertextualidade presente em Beaugrande & Dressler carece da noção de interdiscursividade, conceito encontrado em Bakhtin e na AD francesa, para o que os discursos representam sempre repetição e lembranças de outros discursos, uma vez que “nenhum locutor é o Adão Bíblico” (Bakhtin, 1979/1992: 319, apud Costa Val,

---

<sup>6</sup>Transtextualidade, ou transcendência textual do texto, é, segundo Gérard Genette (1982), tudo aquilo que o coloca em relação, manifesta ou secreta, com outros textos. O autor identifica, além da intertextualidade (presença de um texto em outro, com ou sem referência), as seguintes relações transtextuais: paratextualidade (relações presentes em títulos, subtítulos, advertências, prólogos); metatextualidade (comentário que une um texto a outro, p. ex., na crítica literária); hipertextualidade (toda relação que une um texto B – hipertexto – a um texto A anterior – hipotexto, no qual o texto derivado se enxerta de forma diferente da do comentário); arquitextualidade (relação muda ou relação de classificação de gêneros). (Extraído de Mello, A noção de hipertexto e sua contribuição para os estudos literários. In: BITTENCOURT (Org). **Literatura comparada**: teoria e prática. Porto Alegre, Sagra/ D.C.Luzzatto, 1996, p. 13-14).

2000: 40). É possível que essas duas noções, distintas e ao mesmo tempo tão próximas, também contribuam para a dificuldade da delimitação da intertextualidade. Como pode ser visto adiante, Koch (1997) propõe uma abordagem que lança luz sobre essa questão.

Em Piégay-Gros (1996:7), as práticas intertextuais são organizadas em duas categorias: as que ocorrem *in absentia*, como a alusão, e as que ocorrem *in praesentia*, como é o caso da citação. Além disso, a autora se refere a práticas em que as relações entre dois textos não se mostram explícitas, mas, apesar disso, são íntimas, a exemplo da tradicional e eterna imitação que os escritores realizam entre si e que constitui elemento quase inerente à literatura (p.8).

Como essas práticas são seculares, a autora considera que, na verdade, a noção de intertextualidade é anterior ao contexto histórico dos anos sessenta, quando do seu surgimento dentro da teoria do discurso. Para a autora, portanto, “o termo intertextualidade não é revelador de um fenômeno novo, mas constitui uma nova maneira de pensar e de apreender as formas de intersecção explícita ou implícita entre dois textos” (Piégay-Gros, 1996: 8). O ponto de vista da autora é pertinente e revela que, mais do que assinalar, quando possível, o intertexto, é necessário buscar-lhe o sentido dentro do enunciado.

Também Koch (2000: 47-50) propõe um modelo de organização das práticas intertextuais, apresentando, para o conceito de intertextualidade, um sentido amplo e um restrito. Para a autora, a intertextualidade em sentido amplo é implícita, está presente em todo e qualquer texto e se aproxima do conceito de interdiscursividade, em que o interdiscurso é o lugar da

constituição do sentido do texto, manifestando-se de modo quase inconsciente, com grau mínimo de argumentatividade. Nesse sentido, a autora cita Maingueneau (1976: 39, apud Koch, 2000: 47), para quem “um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual ele toma posição” e também Pêcheux: “O discurso se estabelece sempre sobre um discurso prévio” (Pêcheux, 1969, apud Koch, 2000:47). Como se vê, essa análise aplica o conceito de intertextualidade a praticamente todos os tipos de textos e, a propósito, nos reportamos a Barthes (1974), citado em KOCH (2000: 46) “ (...) todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”. Assim, afirma a autora com propriedade:

“todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe.”(p.46)

Esse ponto de vista, reiterado por tantos autores, de certa forma, parece pleno de evidência, pois se todos vivemos rodeados de textos, os quais manifestam opiniões, ideologias, juízos (discursos), como poderíamos ser capazes de produzir textos “virgens”, “puros”, “originais”? Todos nós, portanto, vivemos nos repetindo mutuamente, construindo textos a partir de outros textos, os quais vêm repletos de discursos. Fazemos isso, muitas vezes, inconscientemente, de modo que nem percebemos no nosso discurso, o dos outros. As vozes, na relação interdiscursiva, são anônimas o que caracteriza uma intertextualidade profunda porque inconsciente, encoberta. Temos, então, que os conceitos de intertextualidade em sentido amplo, interdiscursividade e polifonia se equivalem. Koch (2000) aproxima os conceitos de polifonia e

intertextualidade ao explicar que a polifonia é uma manifestação quase inconsciente do discurso alheio que pode ou não concretizar-se no intertexto. Assim, a polifonia recobre, em parte, a intertextualidade, a qual, por sua vez, sempre é uma manifestação polifônica (mas nunca inconsciente ou gratuita). Isso quer dizer que todo caso de intertextualidade é uma polifonia, mas nem sempre, na polifonia, há intertextualidade (no sentido restrito).

No sentido restrito, Koch observa que a intertextualidade tem elevado grau de argumentatividade. A autora classifica como implícita a intertextualidade presente nas alusões, paráfrases, paródias etc. que incorpora ao próprio discurso as vozes de outros enunciadores ou personagens discursivos, sem citação expressa da fonte, o que exige do interlocutor uma busca na memória para identificação do intertexto, sem o qual grande parte ou mesmo todo o sentido fica prejudicado (Koch e Travaglia, 2000). Esse tipo de intertextualidade, freqüente na literatura, e que exige do leitor um repertório anterior para a plena compreensão do texto, merece a atenção dos professores de línguas, os quais, muitas vezes, encaram a intertextualidade sem preocupar-se com o que a relação intertextual representa na formulação dos sentidos. Outro equívoco do professor de línguas é pretender que o aluno interprete um (hiper)texto sem garantir-lhe o acesso ao(s) hipotexto(s). (vide p. 66)

Também dentro do sentido restrito, a intertextualidade pode aparecer de forma explícita como nas citações e referências com indicação expressa da fonte, além dos resumos, traduções, resenhas etc.

Koch menciona, ainda, dentro da intertextualidade no sentido restrito, a intertextualidade de conteúdo e a de forma/conteúdo. A primeira ocorre, por

exemplo, entre textos científicos de uma mesma área; ou entre matérias jornalísticas diferentes sobre um mesmo assunto. Já as de forma/conteúdo ocorrem quando o autor de um texto imita um determinado estilo ou autor.

Dentro do modelo de Koch, há, ainda, um critério de classificação que eu chamaria *quanto à função* e que ela denomina *das semelhanças e das diferenças*. *Intertextualidade das semelhanças* ocorre quando “o texto incorpora o intertexto para seguir-lhe a orientação argumentativa, (por exemplo, na argumentação por autoridade)”(Koch, 2000: 49); já na *das diferenças*, “o texto incorpora o intertexto para ridicularizá-lo, mostrar sua impropriedade ou, pelo menos, colocá-lo em questão (paródia, ironia, estratégia argumentativa de concessão ou concordância parcial)”, (ibid. 49). Segundo a autora, Maingueneau denomina o primeiro tipo “valor de captação” e o segundo “valor de subversão”.

Koch faz referência, também, à autoria do intertexto: com intertexto alheio (intertextualidade), com intertexto próprio (intra- ou auto- textualidade) e com intertexto genérico (provérbios e ditos populares).

Em *Giulietta Masina*, Caetano Veloso utiliza-se da autotextualidade, ao citar um verso de Cajuína (canção de autoria do próprio Caetano): “(...) Ah, minha vida sozinha/ Ah, tela de luz puríssima/ (existirmos a que será que se destina)”. Aliás, *Giulietta Masina* é um exemplo de texto que tem seu sentido quase que totalmente dependente da intertextualidade. A canção, uma homenagem à grande atriz italiana, alude a cenas do filme “As noites de Cabiria”, de Federico Fellini, por exemplo, em “Pálpebras de neblina, pele d’alma/ Lágrima negra tinta”, um exemplo de intertextualidade entre diferentes

suportes de linguagem. A propósito, esse filme também inspirou Lígia Fagundes Telles no conto “Venha ver o pôr do sol”.

Para continuar em textos de nosso cancionário popular, pode-se citar Chico Buarque e sua canção “Bom Conselho”, magnífico exemplo de uso do intertexto genérico, com valor de subversão: “(...) Devagar é que não se vai longe/ Eu semeio vento na minha cidade/ Vou pra rua e bebo a tempestade”, alusão aos provérbios populares “Devagar se vai ao longe” e “Quem semeia ventos colhe tempestades”.

A intertextualidade, quando presente, é essencial para se estabelecer a compreensão do texto e não faltam exemplos que comprovem essa regra nem na literatura nem fora dela. Na verdade, podem-se depreender, pelo menos, 4 princípios norteadores da leitura em presença de intertexto : a) identificação de um ponto de contato entre dois ou mais textos, uma intertextualidade; b) esse ponto de contato, construído pelo autor, não costuma ser gratuito; c) o receptor só perceberá essa relação se conhecer o primeiro texto; d) a percepção dessa relação auxilia na construção do sentido, ou seja, na compreensão do texto.

Koch e Travaglia (1997) associam coerência ao princípio de interpretabilidade do texto, uma capacidade do receptor em calcular o seu sentido, portanto, algo que se estabelece na interação entre o autor e o receptor, que confere inteligibilidade ao texto, estabelecendo sua textualidade (p.11). Para esses autores, “a coerência não é apenas uma característica do texto, mas depende fundamentalmente da interação entre o texto, aquele que o produz e aquele que busca compreendê-lo” (1997: 38). Ora, admitindo que a coerência se estabelece num processo interativo e aceitando o pressuposto de que a intertextualidade, quando presente, é parte essencial nessa interação,

temos que a intertextualidade é fator de coerência textual, contribuindo, portanto, para o estabelecimento do sentido ( ou sentidos) do texto.

Reportando-se a Beaugrande & Dressler, Koch e Travaglia (1997) observam que a intertextualidade inclui fatores relativos a **conteúdo**, ligados a conhecimento de mundo; fatores **formais**, ou de imitação da forma e fatores ligados à **tipologia textual**, os quais se referem à estrutura do texto. Fatores intertextuais conteudísticos, que relacionam dois ou mais textos, estão presentes, por exemplo, em matérias distintas sobre um mesmo fato jornalístico. Já os aspectos formais podem ser identificados em textos que reproduzem formas já perpetuadas ou reconhecidas como de uma determinada origem ou autor. Quanto aos aspectos intertextuais relativos à tipologia textual, eles se referem à superestrutura de cada tipo de texto, um modelo, esquema ou estilo próprio de um certo gênero de texto, ou seja, o conhecimento convencional que todo usuário tem por exemplo, de um texto narrativo, o qual além de convencional é culturalmente dependente.

Nota-se, aqui, que o conceito de intertextualidade é muito mais amplo que, por exemplo, a inclusão de um verso já citado anteriormente, em um novo poema. Na verdade, textos que tacitamente imitam um determinado autor ou estilo, ou que tratam de uma mesma temática, ou, até mesmo, os que cumprem um habitual esquema estrutural efetuam intertextualidade de uma forma natural e até inconsciente, no caso dos dois últimos exemplos.

Maia (1995: 27) e também Pereira (1998: 284) observam que não basta assinalar a intertextualidade; é preciso interpretá-la, verificar suas implicações, uma vez que raramente é gratuita. Isso significa que se deve encarar a questão da intertextualidade com mais atenção, pois não se pode pretender que

ninguém, muito menos o aluno, possa compreender completamente um texto, e especialmente o literário, sem que lhe seja garantido o acesso ao(s) intertexto(s). Para Bahktin, citado em Pereira (1998: 291), “a propriedade intertextual do discurso não é secundária nem derivada, mas primeira e fundante.” Trata-se, pois, de aumentar o nosso repertório, e o do aluno, para que possamos efetivamente construir o sentido do texto.

As relações textuais devem ser encaradas como uma infindável rede de sentidos a ser desvendada para que os procedimentos de leitura ganhem relevância e significação.

No momento em que o ensino de Língua Portuguesa passa a ter uma nova concepção caracterizada, principalmente, pela valorização das relações relevantes para a compreensão dos discursos em suas implicações políticas, pragmáticas e sociais, e considerando, ainda, a velocidade do desenvolvimento tecnológico e suas conseqüências na linguagem, a formação docente constitui um desafio ainda maior para todos nós. Simões (2000: 113), considerando objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a exemplo da natureza social e interativa da linguagem, faz referência à necessidade de um novo direcionamento teórico-científico na formação do professor de Letras, indicando a Semiótica como uma imposição necessária a esse novo paradigma. Sem nos determos nessa questão específica sugerida pela pesquisadora, aceitamos, entretanto, como essencial uma postura de permanente alerta para as novas tendências. No mundo de hoje, onde já não cabem mais teorias estáticas, é impossível conceber, para algo tão dinâmico como a educação, currículos que permaneçam décadas sem alteração, cristalizados em práticas estanques.



Há de se destacar que o princípio da interdisciplinaridade como integração de saberes, defendido, por exemplo, nos PCNs, e tão difícil de se concretizar na realidade da escola, pode ter, nas práticas intertextuais, a chave para a sua implementação. A propósito, veja-se a observação encontrada em Kleiman e Moraes (2001:61): “O conceito que nos permite entender por que a leitura desfaz as divisões entre as diferentes áreas do saber é o conceito de intertextualidade”.

Dentro dessa perspectiva, defendemos debate e pesquisa permanentes que venham servir como subsídio a uma prática educacional que, mantendo consonância com os novos tempos, não se submeta sem criticidade a tudo. O trabalho que ora propomos pretende contribuir para essa discussão.

### **3. Matriz Curricular de Referência de Português do SAEPE**

O documento “Matrizes Curriculares de Referência para o Estado Pernambuco” (SAEPE: 1999) orienta a elaboração de itens de teste para o SAEPE 2000. Trata-se de um conjunto de objetivos de ensino denominados “descritores curriculares”, validados por professores da rede pública estadual, com base nos objetivos traçados para o Saeb e, também, nos currículos praticados em nível estadual. A afirmação, no texto introdutório, de que os descritores curriculares “representam o currículo pretendido” (p.10) mereceria ser reformulada no sentido de evitar interpretação ambígua, uma vez que, como se sabe, a Matriz representa apenas as competências e habilidades de leitura (algumas) a serem avaliadas pelo sistema e, assim, não deve ser

tomada como “o currículo”, mas, apenas, como uma parte do currículo de leitura da escolaridade básica.

Neste trabalho, analisaremos a proposta da Matriz de Português para a 3ª série do Ensino Médio (ANEXO III)

Constam também da Matriz, algumas orientações, por exemplo, no que tange aos gêneros textuais que os alunos devem ser capazes de ler na etapa de ensino correspondente, e que estão divididos em ficcionais: conto, crônica, romance, poema, texto dramático; e não-ficcionais, estes classificados em: notícia, reportagem, editorial, artigo de opinião, crônica, texto argumentativo, texto expositivo de outras áreas, texto informativo, texto normativo (estatuto, declaração de direitos, etc.), charge, propaganda, texto de divulgação científica, ensaio, discurso escrito (Pernambuco, Secretaria de Educação, Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco, Matrizes de Referência, Português, 1999). A lista de gêneros, mesmo que limitada dada à natureza sintética do documento, permite que se possa inferir a recomendação da diversidade textual, tanto para a escola como para a própria avaliação, o que, aliás, é confirmado nos descritores.

Da orientação sobre os critérios de seleção de textos, constam:

- assegurar a presença de textos ficcionais e não-ficcionais;
- considerar a propriedade do tratamento temático e estilístico;
- selecionar textos, ou fragmentos de texto, garantindo a unidade semântica e estrutural;
- para os textos ficcionais, considerar a representatividade dos autores;

- para os textos de imprensa, considerar a diversidade de fontes em nível nacional, bem como o caráter do tema (evitar temas muito perecíveis).

Esses critérios talvez pudessem ser ampliados, (por exemplo, assegurar a não seleção de textos condutores de ideologias preconceituosas) e alguns mereceriam ser mais explícitos, (como “considerar a propriedade do tratamento temático e estilístico”).

Há, ainda, três critérios que se referem à apresentação dos textos:

- conservar as características do texto original, reproduzindo-o com a formatação original (tipo e tamanho de letra, distribuição espacial no papel etc.);
- considerar a especificidade da reprodução gráfica da prova na elaboração de questões;
- indicar fonte e autoria em todos os textos.

Os 60 descritores curriculares propostos para a 3ª série do Ensino Médio estão reunidos sob a denominação geral de **“1. Práticas de leitura de textos”** e organizados em dez tópicos:

#### **1.1 Procedimento de leitura**

#### **1.2 Características dos gêneros**

#### **1.3 Características do suporte e/ou do enunciador na construção de valores e sentidos**

#### **1.4 Relação entre textos: intertextualidade**

#### **1.5 Coerência e coesão no processamento do texto**

#### **1.6 Progressão temática e organização argumentativa e narrativa**

#### **1.7 Relações entre recursos expressivos e efeito de sentido**

## **1.8 Construção da imagem de locutor e de interlocutor**

## **1.9 Variação linguística**

## **1.10 O texto enquanto objeto historicamente construído**

Para a nossa análise, interessam, sobretudo, os descritores que permitem a formulação de itens em bases intertextuais. Assim, a priori, o tópico que nos interessa é “**1.4 Relação entre textos: intertextualidade**”, para o qual há 5 descritores (D025 a D029):

D025 – Comparar paráfrases, avaliando sua maior ou menor fidelidade ao texto original.

D026 – Avaliar a intenção da paródia em texto dado.

D027 – Identificar referências ou remissões a outros textos.

D028 – Analisar incoerências e contradições na referência a outro texto ou na incorporação de um argumento de outro autor.

D029 – Estabelecer relações temáticas e/ou estilísticas (de semelhança e de oposição entre dois textos de diferentes autores ou de diferentes épocas).

Como a Matriz do Saeb, a do SAEPE apresenta algumas dificuldades quanto à distribuição dos descritores nos tópicos. Uma dessas dificuldades decorre da falta de precisão vocabular do tópico **1.1 Procedimento de leitura**, que faz com que qualquer dos descritores possa estar aí incluído. Já no tópico **1.4 Relação entre textos: intertextualidade**, a dificuldade decorre da própria natureza abrangente da intertextualidade. Assim, foram identificados 13 descritores curriculares, localizados em tópicos diferentes do 1.4, que favorecem a formulação de itens em bases intertextuais.

São eles:

**I – do tópico 1.1 Procedimento de leitura:**

D002 – Relacionar uma informação identificada no texto com outras informações oferecidas no próprio texto ou em outro texto.

D009 – Avaliar a propriedade de certas estratégias argumentativas, utilizando informações oferecidas por um verbete de dicionário e/ou por outro texto (enciclopédia, pequeno texto informativo, notícia).

D010 – Relacionar, na análise e compreensão do texto, informações verbais com informações de ilustrações, ou fotos e/ou gráficos, ou tabelas e/ou esquemas.

**II – do tópico 1.2 Características dos gêneros:**

D014 – Analisar a estratégia argumentativa do autor em um texto analítico/opinativo.

**III – do tópico 1.3 Características do suporte e/ou do enunciador na construção de valores e sentidos:**

D018 – Comparar o tratamento da informação em duas notícias sobre o mesmo fato.

D020 – Comparar as diferenças de uma mesma informação divulgada por diferentes veículos informativos (jornal X revista X televisão X rádio).

D021 – Relacionar valores e sentidos veiculados em um texto informativo e/ou analítico/opinativo com suas condições de produção e intenções do autor.

D022 – Relacionar as diferenças de uma mesma informação divulgada por diferentes fontes (Folha de São Paulo X Globo X Correio Brasiliense; Globo X

Bandeirantes X Record, etc.; informativo sindical X informativo empresarial, etc.) às intenções do autor.

**IV – do tópico 1.5 Coerência e coesão no processamento do texto:**

D030 – Comparar textos de diferentes gêneros, quanto ao tratamento temático e aos recursos formais utilizados pelo autor.

**V – do tópico 1.6 Progressão temática e organização argumentativa e narrativa**

D036 – Analisar a seleção de argumentos de um texto para a corroboração da tese.

D037 – Analisar a pertinência das informações selecionadas na exposição do argumento.

D038 – Estabelecer relação entre o modo de exposição e a estratégia argumentativa do autor.

D039 – Estabelecer relações comparativas entre duas operações argumentativas, considerando as diferenças de sentido decorrentes da opção por uma ou outra.

Assim, ao todo, a Matriz Curricular do SAEPE 2000 contém 18 descritores que permitem formulações em bases intertextuais.

Essa possibilidade está mais evidente em descritores como:

D002 – Relacionar uma informação identificada no texto com outras informações oferecidas no próprio texto ou em outro texto;

D009 – Avaliar a propriedade de certas estratégias argumentativas, utilizando informações oferecidas por um verbete de dicionário e/ou por outro texto (enciclopédia, pequeno texto informativo, notícia).

D010 – Relacionar, na análise e compreensão do texto, informações verbais com informações de ilustrações, ou fotos e/ou gráficos, ou tabelas e/ou esquemas.

E, ainda, o D018, D020, D021, D022, D030. Isso porque esses descritores propõem explicitamente a comparação de informações veiculadas entre mais de um texto.

Já os demais descritores (D036, D037, D038, D039), os quais abordam estratégias de argumentação, podem servir a formulações de base intertextual porque, como foi visto, a intertextualidade, no sentido restrito, tem elevado grau de argumentatividade. Assim, a citação é freqüentemente utilizada em textos analíticos-opinativos como estratégia para corroborar a linha argumentativa do autor ou para negar a procedência do argumento do autor citado; em ambos os casos, o autor utiliza a citação para conseguir a adesão do leitor à sua idéia.

A seleção de itens para esse estudo, então, obedeceu ao critério de ser um item formulado com base num descritor que possibilitasse uma formulação em bases intertextuais, tanto no sentido amplo (que envolve relações de conteúdo entre os textos) como no sentido restrito (identificação de um texto em outro), e não apenas por estar o descritor no tópico específico das relações textuais da Matriz de Português. São essas relações que serão estudadas, a seguir, em 8 itens do SAEPE.

#### CAPÍTULO IV: ASPECTOS INTERTEXTUAIS EM ITENS DE AVALIAÇÃO DO SAEPE 2000

Para selecionar os itens que fariam parte do instrumento desta pesquisa, era necessário estabelecer critérios de classificação da relação intertextual que respondessem perguntas essenciais como: “Quando considerar que há presença de intertextualidade no item formulado?” e “Que formas de intertextualidade serão consideradas na seleção dos itens do instrumento de pesquisa a ser aplicado aos formandos de Letras?” Inicialmente, foi adotado como critério que o item fosse formulado com base nas relações entre dois ou mais textos; seria o que Koch (2000, p. 49) classifica como intertextualidade no sentido restrito, sendo aceitas tanto a subclassificação de “intertextualidade explícita” (citação) como a “implícita” (alusão). Esse critério, entretanto, além de reduzir o número de itens disponíveis, ignorava outras possibilidades de



relação intertextual como, por exemplo, a estabelecida no interior do item entre o texto-base e o discurso do elaborador quando propõe relações textuais com base em sua memória discursiva. Continuava, então, a busca de critérios, uma vez que não estabelecer restrições significaria aceitar praticamente todos os itens – todos têm um certo grau de intertextualidade – e isso acabaria por comprometer o valor da pesquisa.

Depois de analisar mais uma vez os itens, desta feita, à luz de tais considerações e sempre tomando por base o modelo de Koch (2000), acrescentou-se à intertextualidade no sentido restrito, implícita ou explícita, a intertextualidade de sentido amplo, ou interdiscursividade, o que envolveria itens formulados com base em relações de conteúdo e de forma/conteúdo entre textos, propostas pelo formulador. Incluiu-se, também, a classificação quanto à autoria do intertexto (intertexto alheio, próprio ou genérico).

Era necessário, ainda, considerar as competências de leitura explicitadas na Matriz Curricular de Referência para o Estado de Pernambuco (português), nas quais se basearam os itens formulados, e em que são propostos 6 descritores curriculares relativos à intertextualidade. Durante a análise, verificou-se que muitos dos itens formulados, propostos adequadamente para outras habilidades de leitura que não a intertextualidade, trabalhavam, também, relações intertextuais. Assim, ficou estabelecido que tais itens poderiam ser incluídos no instrumento.

Por fim, saliente-se que os itens foram retirados de 10 instrumentos (avaliações) diferentes, aplicados a alunos da 3<sup>o</sup> série do Ensino Médio pelo SAEPE, no ano 2000, ano de implantação do sistema de avaliação no Estado de Pernambuco. Todos os instrumentos foram construídos valendo-se de itens

previamente testados e com índices de dificuldade e de discriminação estabelecidos e controlados.

## **1. Critérios de análise conceitual de itens**

Os aspectos conceituais em que os itens selecionados para o instrumento são analisados (QUADRO 1) são:

- a) Descritor curricular em que foi formulado:
  - compatibilidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs);
  - adequação ao descritor curricular proposto.
- b) Categoria da relação intertextual:
  - classificação segundo o modelo de Koch.
- c) Nível de competência cognitiva:
  - classificação de acordo com o modelo das Matrizes do SAEPE.
- d) Tipologia da pergunta
  - classificação segundo Marcuschi.
- e) Conteúdo:
  - competência de leitura exigida.
- f) Proponente da relação intertextual:
  - relação proposta pelo autor;
  - relação proposta pelo formulador.

QUADRO 1: Critérios de análise conceitual de itens

Item	Categoria da relação intertextual	Nível de Competência Cognitiva	Descritor curricular	Tipologia	Conteúdo	Proponente da relação textual
1	R/E	Global	D014	Global	Função do intertexto	Autor
2	AC	Operacional	D010	Inferencial	Rel. texto verbal /charge	Formulador
3	R/E	Operacional	D038	Global	Função do intertexto	Autor
4	----	Básico	D027	Metaling./Imp.	Class. de relações intertextuais	Autor
5	R/E	Global	D028	Inferencial	Incoerência no uso do intertexto	Autor
6	----	Básico	D027	Metaling./Imp.	Class. de relações intertextuais	Autor
7	AC	Operacional	D002	Inferencial	Rel. temática entre textos verbais	Formulador
8	AC	Operacional	D002	Inferencial	Rel. temática entre textos verbais	Formulador

Legenda: AC – Associação de conteúdo  
R/E – Intertextualidade restrita / explícita

Os aspectos relativos ao descritor curricular fazem parte das exigências do SAEPE para a aceitação de itens e, também, representam a incorporação da concepção teórica indicada pelas propostas oficiais de ensino.

Em relação à categoria da relação intertextual, adotamos, na análise dos itens, o modelo de Koch, tendo sido identificadas relações intertextuais de tipo restritas/ explícitas (citação) e por associação de conteúdos (intertextualidade no sentido amplo). Há, também, dois itens que, por apenas exigirem a classificação do tipo de relação intertextual, prescindem da classificação quanto a esse aspecto.

Quanto ao nível de competência cognitiva envolvida, utilizamos a classificação explicitada nas Matrizes Curriculares de Referência:

- Básico (B) – ações que possibilitam a construção de conceitos, envolvendo atividades como identificação, reconhecimento, discriminação. Representa o nível mais elementar em grau de complexidade das competências.
- Operacional (O) – ações que presumem o estabelecimento de relações, em esquemas operatórios de compreensão, explicação,

classificação, justificativa. Situa-se no nível intermediário de complexidade.

- Global (G) – ações e operações que requerem a aplicação de conhecimentos a situações diferentes e a resolução de problemas inéditos; é o nível de maior complexidade e envolve atividades como análise, avaliação, julgamento.

Na análise da tipologia da pergunta, optamos por adotar o estudo “Compreensão de texto: algumas reflexões”, realizado por Marcuschi, (2001) em que são analisados exercícios de compreensão de texto propostos em livros didáticos. Nesse trabalho, o autor identifica problemas como generalizações descabidas e falta de discernimento quanto à real natureza da atividade de compreensão de textos, que, muitas vezes, constitui uma mera “atividade de extração de conteúdos” (p. 49). Adotamos essa opção metodológica porque, no nosso entender, esse estudo faz uma análise relevante da natureza das perguntas de compreensão de leitura, com base na Lingüística de Texto, contemplando atividades cognitivas e discursivas.

A aplicação dessa tipologia aos itens selecionados para este trabalho indicou a presença de quatro dos nove tipos classificados pelo pesquisador: inferenciais, globais, metalingüísticos e impossíveis, os dois últimos identificados, ao mesmo tempo, em dois itens, fazendo com que eles possam ser designados como híbridos.

No aspecto de conteúdo, é analisada a competência de leitura exigida pelo item. Foram identificadas 5 competências de leitura, sintetizadas em habilidades de reconhecimento de diferentes aspectos das relações textuais:

- função de intertexto;
- relação texto verbal/cartum;
- classificação de relações intertextuais;
- incoerência no uso do intertexto;
- relação temática entre textos verbais.

A função do intertexto corresponde à habilidade do aluno em compreender o papel da citação para a linha argumentativa do autor.

A identificação da relação entre texto verbal e cartum representa uma habilidade de associação de conteúdos entre texto verbal e texto não-verbal ou misto que indica uma competência cognitiva relacionada à utilização de diferentes suportes de linguagem.

Já a classificação de relações intertextuais representa um conhecimento técnico a respeito do assunto, ou seja, um conhecimento enciclopédico não dependente do texto.

A identificação de incoerência no uso do intertexto é uma habilidade presente no descritor curricular D028 da Matriz de Referência. Trata-se de um descritor bastante complexo, tanto para o aluno como para o formulador, porque exige um leitor maduro e um texto em que o autor tenha cometido alguma falha ao fazer referência a outro texto. Considerando as possibilidades quase infinitas da construção de sentido de um texto, na produção como na recepção, é muito difícil a identificação dessas “incoerências ou contradições”.

A identificação da relação temática entre textos verbais corresponde a uma habilidade inferencial das mais importantes, uma vez que a rede textual em que todos estamos envolvidos exige que possamos estabelecer tais relações para compreender o mundo. Como os textos estão em permanente

entrelaçamento e também representam formas de leitura do mundo, a identificação da relação temática que possa haver entre eles é extremamente importante para a construção dos sentidos e para a leitura da realidade.

O aspecto relativo ao proponente da relação intertextual verifica se o item trabalha uma relação intertextual proposta pelo autor, que assim o faz ao incorporar ao seu texto o de outrem, através da citação ou da alusão; ou se a relação intertextual estabelecida no item ocorre em decorrência da atuação do formulador ao selecionar e aproximar textos que guardem entre si uma identidade temática. No primeiro caso, temos uma intertextualidade no sentido restrito e no segundo uma intertextualidade no sentido amplo.

A seguir, serão verificados esses aspectos nos 8 itens do SAEPE que formam o instrumento de pesquisa desta dissertação.

## 2. Análise conceitual de itens do SAE PE

Para a explicitação da análise dos itens, tomaremos o instrumento de pesquisa em blocos separados por textos<sup>7</sup>. Por esse critério, teremos 5 blocos.

### BLOCO A

#### Exclusão da classe média

A igualdade é pressuposto básico da democracia que, sem ela, não tem condições de sobreviver. Parece primário, mas a tese é ampla e, com oportunidade, pode ser colocada na atualidade do Brasil. Segundo estudo recente do Bird (Banco Mundial), existe entre nós uma espécie de desesperança crônica que prejudica o desenvolvimento sustentável e, de certa forma, enfraquece a democracia. Na última edição da revista Veja, o colunista Sérgio Abranches em artigo intitulado “Pessimismo econômico”, traz números que deveriam contradizer essa desesperança. Mas ele mesmo reconhece que existe um sentimento de mal-estar econômico tão real quanto a queda da inflação.

Que esse desconforto vem do medo de desemprego, das dificuldades para saldar compromissos, da frustração de planos de consumo. Seu artigo finaliza com algum otimismo dizendo que aos poucos os brasileiros voltarão a ter melhores perspectivas. Uma conclusão que não posso concordar integralmente, sobretudo diante de um governo atual tão distante e indiferente à opinião pública. (...)

(LIMA SOBRINHO, Barbosa. **Diário de Pernambuco**. 16 jul. 2000, adapt.)

1 (SAEPE) Ao mencionar o texto da Revista Veja, o autor pretendeu

- (A) contestar a opinião do colunista.
- (B) criticar o papel do governo na economia.
- (C) discordar da venda de empresas brasileiras.
- (D) discutir a desigualdade social.
- (E) refutar a desesperança crônica do brasileiro.

Gabarito: (A)

Justificativa das alternativas:

Alt. A: O autor utiliza o texto da Veja para contestar o colunista no seu otimismo.

Alt. B: Para criticar o governo, o autor não precisaria do texto da Veja, uma vez que o colunista citado procura “contradizer essa desesperança”.

Alt. C: O texto da Veja não menciona a questão da privatização; esse argumento é do autor (Lima Sobrinho).

Alt. D: Não é objetivo do autor usar o texto da revista para abordar a desigualdade social.

Alt. E: O autor não refuta a desesperança do brasileiro; ao contrário, ele a justifica.

<sup>7</sup> No corpo da dissertação, é apresentado apenas o fragmento do texto-base julgado suficiente para permitir a compreensão e a análise do item; o texto-base completo, tal como figura no instrumento, aparece no ANEXO IV.

Considerando o descritor curricular para o qual foi formulado – *D014: Analisar a estratégia argumentativa do autor em um texto analítico/opinativo* –, verifica-se que o **ITEM 1** atende ao citado descritor, uma vez que trabalha a estratégia argumentativa em um texto analítico-opinativo; ele está, também, dentro das perspectivas dos PCNs, já que contribui para desenvolver no aluno a competência de “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal” (**PCNs**, Ensino Médio, v. único, p. 129).

Quanto à categoria da relação intertextual, trata-se de intertextualidade de sentido restrito, explícita, citação.

É classificado, quanto ao nível da competência cognitiva, como global, o que significa o maior nível de complexidade entre os níveis propostos, porque envolve uma atividade de análise e julgamento. Cabe-lhe a mesma classificação dentro do modelo proposto por Marcuschi (2001: 53), global, pois implica processos inferenciais complexos.

O conteúdo abordado no item é a identificação da função do intertexto e a relação intertextual é proposta pelo autor, o qual cita o intertexto “Pessimismo econômico” para, em seguida, contestá-lo. O item exige capacidade de estabelecer relações e formular conclusões; está conceitualmente correto.



## BLOCO B – ITEM 2

### A PM NO LIMITE

As críticas são inesgotáveis. A violência cresce assustadoramente. A população tem medo da polícia que bate, mas ao mesmo tempo reclama da falta de policiais nas ruas. Como não bastasse, estão-se tornando freqüentes os casos de policiais envolvidos com o narcotráfico. (...) Há um mês presidente do Conselho Nacional dos Comandantes-Gerais, o coronel de 49 anos diz que o combate ao crime depende de mudança na legislação penal e do sistema penitenciário. "Nós prendemos, mas, por causa da lei e da falta de presídios, o bandido volta para a rua." (...)

**Istoé** – Como o sr. avalia as críticas feitas à PM?

**Melo** – A PM deveria fazer a prevenção. Se você prende e a pessoa fica presa, é um excelente mecanismo de prevenção. (...)

**Istoé** – As pessoas têm medo da polícia.

**Melo** – Esse temor da polícia tem um pouco de educacional também. Quando você tem uma atuação dura ou truculenta da polícia ou um desvio de missão no cumprimento da ação, há um reforço do que considero um preconceito.

**Istoé** – O sr. acha que os PMs devem continuar tendo o direito de serem julgados por uma Justiça própria, a Justiça Militar?

**Melo** – Da forma como está é ideal. Todo o crime praticado na atividade de polícia hoje é julgado na Justiça comum. Os massacres de Eldorado do Carajás e Carandiru estão na Justiça comum. São atuações policiais que não deram certo. A Justiça Militar funciona melhor, é mais ligeira. Quando o policial comete crime de corrupção, em seis meses o camarada está na rua. No ano passado foram exonerados 727 PMs. Nenhuma instituição no Brasil puniu tanto quanto a nossa. Cadê o juiz Nicolau? O nosso amigo Collor, cadê ele? A mulher dele foi condenada, está onde? E os vereadores de São Paulo? Mas os PMs que pisaram na bola, estão todos presos, expulsos, demitidos.

(Entrevista de Rui César Melo à **Istoé**, 07/06/2000, n.1601, p. 7, 10, 11.)

(SAEPE) Considere a charge do cartunista Nani.



(Extraído de [www.bundasnet.com.br](http://www.bundasnet.com.br))

2 O trecho da entrevista que melhor resume a crítica da charge é

- (A) “A PM deveria fazer a prevenção.”
- (B) “As pessoas têm medo da polícia.”
- (C) “(...) em seis meses o camarada está na rua.”
- (D) “Nós prendemos, mas, (...) o bandido volta”.
- (E) “São atuações policiais que não deram certo.”

Gabarito: (B)

Justificativa das alternativas:

Alt. A: O trecho não tem relação com a crítica da charge.

Alt. B: A polícia é mais ameaçadora do que uma arma (não há arma no “assalto”).

Alt. C: O trecho não guarda relação com a charge.

Alt. D: O trecho não atende ao enunciado na medida em que não resume a charge.

Alt. E: A charge não representa atuação da polícia, mas do bandido, o qual usa o medo que o cidadão tem da polícia para ameaçar.

O **ITEM 2** foi formulado para o descritor curricular *D010 – Relacionar na análise e compreensão do texto, informações verbais com informações de ilustrações ou fotos e/ou gráficos ou tabelas e/ou esquemas*. Em relação à adequação aos PCNs, o descritor insere-se na competência de “compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.”, (**PCNs**, Ensino Médio, v. único, p. 126).

O item propõe a análise da relação de conteúdo entre um texto verbal (entrevista publicada em revista) e um cartum, o qual utiliza, além da ilustração, um texto verbal (fala de personagem), constituindo-se, assim, um texto misto (verbal e não-verbal). As competências de leitura requeridas são a interpretação do sentido em figuras e o estabelecimento de relações de conteúdo. Conclui-se, assim, que o conteúdo está adequado ao descritor curricular para o qual foi formulado no sentido de “*relacionar na análise e compreensão do texto, informações verbais com informações de ilustrações (...)*”.

A relação intertextual presente nesse item envolve textos separados que guardam entre si uma relação de conteúdo, interdiscursividade ou intertextualidade de sentido amplo – conteúdo (Koch, 2000: 47), uma vez que têm um tema comum.

Quanto ao nível da competência cognitiva, é classificado como operacional, um nível intermediário de complexidade que envolve a compreensão e explicação, além da aplicação a outros contextos em atividades como classificar, interpretar e justificar. (Pernambuco. Secretaria de Educação do Estado. **Matrizes curriculares de referência**. Português. 1999). Pode, ainda, ser classificado, dentro do modelo proposto por Marcuschi (2001, p. 53), como *global*, pois envolve processos inferenciais complexos.

A relação intertextual é proposta pelo formulador, porque é ele que seleciona e aproxima os dois textos. O item não apresenta incorreção conceitual.

O **BLOCO C** é formado por apenas um texto para o qual são formulados 4 itens. Dois desses itens, os de número 4 e 6, por guardarem muitas semelhanças entre si, a exemplo do descritor curricular, nível de competência cognitiva, tipologia da pergunta, conteúdo e proponente da relação intertextual, serão analisados juntos.

## BLOCO C

### O rio e o lixo

No seu poema “O Cão sem Plumas” disse João Cabral de Melo Neto sobre o Capibaribe: “Aquele rio / é espesso e real”. Ou ainda: “Como é muito mais espesso/ o sangue de um homem/ do que o sonho de um homem”.

Espessa era, então, apenas a lama que se mostrava por trás do Palácio do Governo, durante a maré baixa, quando o poema foi divulgado, em 1950. Mas, infelizmente, nossos repórteres descobriram (ver as fotografias da matéria intitulada “Capibaribe vira um depósito de lixo”) que toneladas de lixo e esgoto vêm-se acumulando no trecho final do rio, transformando numa realidade, como se fosse uma obra premonitória, a versão do grande poeta pernambucano falecido recentemente no Rio de Janeiro.

Em outro poema, não menos célebre, João Cabral lembra que o mesmo rio desde sua nascente vai contando parte da História de Pernambuco. Mas, hoje, segundo os termos daquela reportagem recente, relata apenas a agressão ecológica dos que vivem ou produzem às suas margens. Uma agressão em parte originada pelos próprios poderes públicos das 39 cidades por onde ele passa, quando deixam de dotar os centros urbanos do indispensável saneamento básico.(...) Dizemos que o poder público é em parte responsável, porque reconhecemos que a comunidade tem a sua grande parcela de culpa, na falta de preservação do meio ambiente. Neste caso, a ignorância pesa mais do que a pobreza, pois o homem pode ser pobre e cuidadoso. (...)

Já houve tempo em que “as famílias residentes nos subúrbios e arredores do Recife, em canoas, vinham às festas, às procissões, ao comércio, ao teatro, aos embarques e desembarques”, como relembra Orlando Parahym no seu livro Traços do Recife : ontem e hoje. Água de beber chegava à Ilha de Antônio Vaz (hoje, Santo Antônio) em canoas, colhida no leito do rio , no bairro do Monteiro.(...)

Não se pensa ainda em repovoar o “Cão sem Plumas” de João Cabral de Melo Neto com as capivaras que viviam em sua proximidade e lhe deram o nome. Mas bem que seria poético imaginar pelo menos os cardumes subindo novamente rio acima, com a paisagem apresentando novamente pescadores munidos de anzol para fisgar o almoço do dia. Tudo isso dependeria de um esforço coletivo – e sem dúvida demorado – envolvendo todos os prefeitos das regiões ribeirinhas. Não podemos deixar que o Capibaribe seja tão espesso como previu o poeta em O Cão sem Plumas.

(Jornal do Commercio. Recife, 7 de fev.2000)

### ITEM 3

3 (SAEPE) Ao mencionar o livro *Traços do Recife: ontem e hoje*, no 4º parágrafo, o autor pretende

- (A) ampliar a idéia de um Recife lírico e feliz.
- (B) estabelecer contraste histórico com o presente.
- (C) mostrar que o rio sempre foi maltratado.
- (D) negar o discurso de Orlando Parahym.
- (E) reiterar imagens poéticas do Recife.

Gabarito: (B)

Justificativa das alternativas:

Alt. A: O texto de Orlando Parahym aparece numa perspectiva histórica e não lírica.

Alt. B: Na sua estratégia argumentativa, o autor, depois de expor a degradação do Rio Capibaribe nos dias de hoje (a partir do 2º período do 2º parágrafo), utiliza o texto de Parahym como contraste com o presente.

Alt. C: Ao contrário, o texto mostra como era possível, inclusive, beber água do rio.

Alt. D: O autor não contradiz o texto de Orlando Parahym, mas utiliza-o como reforço à sua argumentação.

Alt. E: O fragmento mencionado de Parahym não enfatiza a dimensão poética da cidade, mas a histórica.

Esse item foi formulado para o descritor curricular *D038 – Estabelecer relação entre o modo de exposição e a estratégia argumentativa do autor*, o qual é classificado, quanto ao nível da competência cognitiva, como operacional, o que representa um nível de complexidade intermediário, envolvendo atividades de compreensão e explicação, incluindo atividades de classificação, interpretação, justificativa etc. (Pernambuco. Secretaria de Educação do Estado. **Matrizes curriculares de referência**. Português. 1999). Em relação aos PCNs, contribui para o desenvolvimento da competência de “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal” (PCNs, Ensino Médio, v. único, p. 129). De acordo com o modelo proposto por Marcuschi, (2001, p. 53), é classificado como do tipo global, porque envolve processos inferenciais complexos.

Embora o descritor tenha relação mais específica com a estratégia argumentativa do autor, as relações intertextuais, como já foi explicado, têm amplo uso em textos de opinião, justamente por contribuir para reforçar o argumento. Esse item explora a função do intertexto, o qual aparece como intertextualidade de sentido restrito, explícita, citação. O proponente da relação intertextual é o autor, o qual cita o livro “Traços do Recife: ontem e hoje” para estabelecer contraste histórico com o presente.

O item atende ao descritor, uma vez que propõe a análise da relação entre o modo de exposição e a estratégia argumentativa do autor. Entretanto, note-se que também poderia ser formulado para outros descritores relacionados à argumentação, o que não representa perda na sua qualidade. O item está conceitualmente correto e exige capacidade de estabelecer relações e formular sentidos.

#### ITEM 4

4 (SAEPE) *O Cão sem Plumás*, de João Cabral, e *Traços do Recife, ontem e hoje*, de Orlando Parahyim, aparecem em **O rio e o lixo** como

- (A) alusões, uma vez que os três textos abordam o mesmo tema.
- (B) citações, pois o nome dos autores é explicitado.
- (C) paráfrases porque representam uma adesão ao discurso dos autores.
- (D) paródias porque têm função de criticar a situação do Rio Capibaribe.
- (E) referências, já que os três textos têm perspectivas diversas.

Gabarito: B

Justificativa das alternativas:

Alt. A: Os autores são mencionados explicitamente, o que configura a citação; na alusão, o nome do autor e o da obra não são necessariamente mencionados de forma explícita e o leitor tem que recuperar, de memória, o intertexto. Além disso, o fato dos textos tratarem do mesmo tema não é condição precípua de alusão.

Alt. B: Os autores e seus textos são mencionados explicitamente, o que configura uma citação.

Alt. C: Na paráfrase, o nome do autor não aparece, é uma intertextualidade implícita, ao contrário da citação.

Alt. D: Na paródia, o nome do autor não aparece de forma explícita, ao contrário da citação.

Alt. E: Perspectivas diferentes não constituem condição essencial para a referência.

## ITEM 6

6 (SAEPE) No 3º parágrafo, a menção a outro poema de João Cabral é feita através de:

- (A) alusão ao autor e ao poema.
- (B) citação do autor e do poema.
- (C) citação do autor e alusão ao poema.
- (D) citação do autor e paráfrase do poema.
- (E) citação do autor e paródia do poema.

Gabarito: (C)

Justificativa das alternativas:

Alt. A: A menção ao autor é direta, explícita, portanto não é uma alusão.

Alt. B: A referência feita ao poema é indireta porque não o identifica de forma cabal, rigorosa; é, portanto, uma alusão.

Alt. C: O autor refere nominalmente o poeta e indiretamente o poema.

Alt. D: O autor não parafraseia o poema, apenas menciona o tema-tópico.

Alt. E: O autor não estabelece com o poema uma relação crítica, irônica ou humorística.

Propostos para o descritor curricular *D027 – Identificar referências e remissões a outros textos*, os **ITENS 4 e 6**, além de trabalharem o mesmo descritor em um só texto, apresentam semelhança formal evidente. É necessário frisar que, obedecendo a critérios de organização do instrumento de avaliação do SAEPE, esses itens não podem figurar na mesma prova.

O descritor curricular é de nível básico, quanto à competência cognitiva, o que representa o primeiro nível de complexidade. Esse nível possibilita a apreensão de características e a construção de conceitos, envolvendo atividades de observação, identificação, descrição e discriminação. (Pernambuco. Secretaria de Educação do Estado. **Matrizes curriculares de referência**. Português. 1999). O citado descritor é um dos 6 propostos especificamente para relações intertextuais nas Matrizes Curriculares. Relaciona-se com os PCNs no que se refere ao desenvolvimento de competências relacionadas à linguagem verbal “como construção humana e histórica de um sistema lingüístico (...)”(**PCNs**, Ensino Médio, v. único, p. 139).

Dentro dessa perspectiva, a apreensão de conceitos lingüísticos é considerada instrumento básico que contribui para o desenvolvimento cognitivo do aluno e permite que ele estabeleça relações adequadas em diferentes contextos.

Em relação à adequação ao descritor curricular, pode-se afirmar que tal adequação ocorre apenas parcialmente, uma vez que o descritor propõe a identificação das relações textuais, enquanto os itens exigem a nomeação e a discriminação do tipo de relação textual. É por essa razão que esses itens não podem ser classificados quanto à categoria da relação textual, pois trata-se de itens eminentemente metalingüísticos, como prova a aplicação da tipologia de Marcuschi.

Conceitualmente, os itens estão corretos, porém, na alternativa **E** do **ITEM 4**, o termo “referências” é um hiperônimo que, assim, engloba as demais denominações das relações textuais que aparecem nas outras alternativas (alusões, citações, paráfrases e paródias). Portanto, a alternativa **E** só pode ser considerada errada, porque, como está explicado na justificativa, “perspectivas diferentes não constituem condição essencial para a referência”.



## ITEM 5

5 (SAEPE) A relação estabelecida pelo autor entre os versos citados de *O Cão sem Plumas* e o trecho "(...) toneladas de lixo e esgoto vêm-se acumulando no (...) rio, (...), como se fosse uma obra premonitória (...) do grande poeta pernambucano falecido recentemente" revela-se incoerente porque

- (A) afirma que o poeta previu em "Aquele rio é espesso e real" a degradação do Rio Capibaribe.
- (B) aproxima os elementos "sangue/sonho de um homem" e "lixo/ esgoto (...) no rio".
- (C) associa o adjetivo "espesso" à "lama que se mostrava por trás do Palácio do Governo".
- (D) faz uma analogia entre "espesso" e "sangue/ sonho" e "espesso" e "toneladas de lixo/esgoto".
- (E) liga "sangue do homem" à "água do rio" em "espessa era a lama (...) durante a maré baixa".

Gabarito: (A)

Justificativa das alternativas:

Alt. A: Realmente, a relação que o autor estabelece no texto é inapropriada porque João Cabral, nos versos citados, não faz tal previsão.

Alt. B: A aproximação entre as imagens metafóricas do poema e o rio é aceitável.

Alt. C: Tal associação mostra-se pertinente.

Alt. D: A analogia levada a efeito pelo autor é cabível, especialmente num texto literário.

Alt. E: O autor não faz a relação alegada na alternativa.

O descritor *D028 – Analisar incoerências e contradições na referência a outro texto na incorporação de um argumento de outro autor*, de nível global, quanto ao nível de competência cognitiva, situa-se no maior nível de complexidade, com operações que envolvem a aplicação de conhecimentos a situações diferentes e a resolução de problemas inéditos. (Pernambuco. Secretaria de Educação do Estado. **Matrizes curriculares de referência**. Português. 1999). Faz parte de um dos 6 descritores específicos de intertextualidade, propostos nas Matrizes Curriculares. Em relação às perspectivas dos PCNs, contribui para desenvolver no aluno a competência de

“confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal” (PCNs, Ensino Médio, v. único, p. 129).

De acordo com o modelo de Koch, trata-se de intertextualidade restrita, de caráter explícito (citação).

O item está formulado com base nas relações propostas pelo autor entre o seu próprio texto e o poema “O cão sem plumas”, de João Cabral de Melo Neto. Portanto, a relação intertextual é proposta pelo autor.

A formulação de um item que atenda a esse descritor é complexa porque exige do elaborador a localização de um texto em que as relações intertextuais propostas pelo autor apresentem incoerências ou inferências equivocadas. O item atende ao descritor nessa perspectiva, uma vez que a relação que o autor estabelece no texto é inapropriada porque João Cabral, nos versos citados, não “previu a degradação do rio”. Portanto, pode-se dizer que o item apresenta correção conceitual, mesmo considerando as várias possibilidades de sentido passíveis de serem aceitas, especialmente, quanto a textos literários.

De acordo com a tipologia de Marcuschi, pertence ao grupo das *perguntas inferenciais* que são o tipo de maior complexidade porque exigem, além de conhecimentos textuais, conhecimento de regras inferenciais e análise crítica para a busca da resposta.

## BLOCO D – ITEM 7

### No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. **Reunião**  
10ª ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1980.)

7 (SAEPE) O vocábulo **pedra** é freqüentemente encontrado em expressões ricas de significado. A expressão em que “pedra” mais se aproxima semanticamente do texto é

- (A) “com quatro pedras na mão”.
- (B) “não deixar pedra sobre pedra”.
- (C) “ser uma pedra no sapato”.
- (D) “dormir como uma pedra”.
- (E) “botar uma pedra em cima”.

Gabarito: (C)

Justificativa das alternativas:

Alt.A: A expressão significa “com atitudes ou palavras agressivas”.

Alt.B: A expressão significa “arrasar inteiramente”.

Alt.C: A expressão significa “ser um estorvo, um empecilho que incomoda constantemente”.

Alt.D: A expressão significa “dormir profundamente”.

Alt.E: A expressão significa “pôr termo a (assunto ou questão desagradável ou constrangedora).”

**Observação:** As conceituações utilizadas nas justificativas foram retiradas do Dicionário Aurélio Eletrônico Versão 2.0.

## BLOCO E – ITEM 8

### Texto I: O castigo da fome

De todos os limites de sobrevivência a que um ser humano pode chegar, um dos mais cruéis é a fome. Um mal que castiga milhares de pessoas em todo o mundo e faz com que muita gente ultrapasse a fronteira da dignidade. As estatísticas são alarmantes. Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) revelam que, a cada 3,6 segundos, uma pessoa morre de fome. Cerca de 75% dessas mortes são de crianças abaixo dos cinco anos de idade. No Brasil, a fome é uma realidade constante para mais de 4 milhões de indivíduos, que estão numa linha extrema de pobreza. São os indigentes, aqueles que têm renda de até meio salário mínimo por mês. Em Pernambuco, pelo menos 376,4 mil pessoas estão na mesma condição.

Maria José Alves, 38 anos, casada, oito filhos e três netos. (...)

São 5h e a dona de casa começa a incansável busca por comida, enquanto o marido, o também desempregado Casemiro João da Silva, 68 anos, tenta juntar uns trocados catando plástico, papelão, latas e garrafas descartáveis. No meio de montanhas de lixo misturado à lama e entulhos, Maria José revira muitos sacos, ávida por um pedaço de pão adormecido, uma fruta já apodrecendo de tão madura, um iogurte fora da validade. Na lei da fome, nada se perde e tudo se consome. Duas horas depois ela volta para casa, muitas vezes de mãos vazias, cansada e triste por não ter o que oferecer às crianças. “Nem todo dia acho comida, mas agradeço a Deus por, pelo menos, ter o lixão para procurar”, diz, com lágrimas nos olhos.

Cícero é trabalhador rural do município de Gravatá. Veio para o Recife tentando fugir da miséria, mas só encontrou a fome. “Tenho diabetes e hanseníase. Por isso, não arrumo um trabalho”, lamenta. Juntando lata, papel e papelão, Cícero consegue arrecadar cerca de R\$ 80,00 por mês, dos quais paga R\$ 50,00 são destinados ao aluguel. Para essa “pequena” comunidade, a maior alegria é quando chega um caminhão carregado de restos de comida de algum restaurante ou supermercado. Vem peixe cru, sobras de galinha, verdura, restos de alimentos, que eles chamam de lavagem. “É só assar no óleo e comer”, receita o agricultor.

(MIRANDA, Carolina. In. Folha de Pernambuco, 3 de set. de 2000)

### Texto II:

Para crescer e se manter saudável, o ser humano precisa da ingestão diária de um balanço de nutrientes, que são encontrados nos mais variados tipos de alimentos. Se houver uma deficiência temporária na dieta, o próprio organismo se encarrega de compensá-la. Entretanto, a falta de nutrientes como zinco, vitaminas, selênio e ferro por longos períodos pode trazer uma série de conseqüências, ficando comprometidos o crescimento, o desenvolvimento, a aptidão para o trabalho e o sistema imunológico do indivíduo. “Dependendo do tempo que uma pessoa fica sem comer e da resistência orgânica, a fome pode levar à morte”, explica o clínico geral Mozart Sales.

(Folha de Pernambuco, 3 de set. 2000)

8 (SAEPE) A associação temática entre o texto acima e “O castigo da fome” ocorre com forte evidência entre:

- (A) “(...) o ser humano precisa da ingestão diária de (...) nutrientes” e “Maria José revira muitos sacos (...)”.
- (B) “(...) o próprio organismo se encarrega de compensá-la.” e “Nem todo dia acho comida (...)”.
- (C) “(...) a falta de nutrientes como zinco, vitaminas, selênio e ferro (...)” e “Na lei da fome, nada se perde (...)”.
- (D) “(...) ficando comprometidos (...) o sistema imunológico do indivíduo.” e “Tenho diabetes e hanseníase.”
- (E) “(...) a fome pode levar à morte” e “ (...) cansada e triste por não ter o que oferecer às crianças.”

Gabarito: (D)

Justificativa das alternativas:

Alt. A: A relação temática entre os textos é apenas relativa.

Alt. B: A relação proposta está inadequada.

Alt. C: A relação temática entre os nutrientes citados e “nada se perde” não é pertinente.

Alt. D: Relação entre os textos: o comprometimento do sistema imunológico leva às doenças.

Alt. E: A associação entre os trechos não está evidente.

Os **ITENS 7 e 8** serão analisados em conjunto porque guardam semelhanças importantes: descritor curricular, categoria e proponente da relação intertextual.

O descritor curricular *D002 – Relacionar uma informação identificada no texto com outras informações oferecidas no próprio texto ou em outro texto* –, de nível *operacional* e complexidade intermediária, envolve atividades de compreensão e explicação, como classificação, interpretação, justificativa etc. (Pernambuco. Secretaria de Educação do Estado. **Matrizes curriculares de referência**. Português. 1999). Apesar de não estar incluído entre os descritores específicos de intertextualidade, pode ser formulado em bases intertextuais, já que propõe a relação entre informações textuais. Em relação aos PCNs, contribui para o desenvolvimento da competência de “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.” (**PCNs**, Ensino Médio, v. único, p. 129).

A relação intertextual, nos dois itens, é temática ou interdiscursiva – intertextualidade de conteúdo (Koch) e é proposta pelo formulador ao selecionar os textos com base numa identidade temática e os aproximar na elaboração dos itens. O conteúdo apresenta adequação ao descritor curricular proposto e não apresenta incorreção conceitual.

O **ITEM 7** explora o conteúdo semântico que o vocábulo *pedra* assume dentro do conhecido poema de Drummond, para aproximá-lo de expressões lingüísticas populares, fazendo uso, assim, de intertexto genérico. No enunciado, ao optar pelo uso de intensificador na expressão “mais se aproxima”, o formulador força uma leitura atenta de todas as alternativas. Isso fez que a diminuição da plausibilidade (o conhecimento acerca das relações semânticas faz que o aluno logo perceba uma única possibilidade de resposta) não chegasse a comprometer a qualidade do item, já que as expressões lingüísticas tornaram as alternativas muito atraentes. De acordo com a tipologia de Marcuschi, o item é classificado como inferencial porque envolve conhecimentos textuais, como a relação semântica entre o vocábulo *pedra* (dentro do texto de Drummond) e o sintagma “ser uma pedra no sapato”, mas também conhecimentos pessoais, contextuais etc.

O **ITEM 8** também pode ser classificado, dentro da tipologia de Marcuschi, como do tipo inferencial, pois exige além de conhecimentos textuais (como a relação semântica entre os sintagmas “comprometimento do sistema imunológico” e “hanseníase”), conhecimentos pessoais, contextuais, enciclopédicos e regras inferenciais.

As relações textuais evidenciadas em itens de avaliação podem, sem dúvida, constituir um importante foco de análise dentro de uma nova

perspectiva de abordagem dos fatos lingüísticos. Além disso, pela importância que os processos avaliativos vêm adquirindo, podem vir ao encontro de uma necessidade de se rever a escola e seus objetivos.

## CAPÍTULO V: QUALIFICAÇÃO E DESEMPENHO DE ITENS DO SAEPE

Neste capítulo, será analisado o processo de qualificação de itens do SAEPE e o desempenho dos itens selecionados para a pesquisa, entre os alunos de Ensino Médio e entre os formandos de Letras.

Para fazer parte do banco, o item precisa não só atender aos padrões formais e de conteúdo estabelecidos pelo sistema de avaliação, como também ter índices de dificuldade e de discriminação aceitáveis. Esses índices são estabelecidos com base em estudos estatísticos aplicados na pré-testagem do item.

No caso do SAEPE, a linha teórica aplicada no tratamento estatístico é a *Teoria de Resposta ao Item*, a qual verifica o resultado em cada item de per si e se opõe à *Teoria Clássica*, que estuda os resultados no instrumento como um todo.



Os itens selecionados para esta pesquisa foram qualificados após pré-testagem em alunos do 3ª série do Ensino Médio. Como o SAEPE não disponibiliza resultados por item na avaliação real (apenas por descritor curricular), são esses os índices que utilizamos para comparar o desempenho entre os alunos da 3ª série do Ensino Médio e os formandos de Letras.

## **1. Critérios de qualificação de itens no SAEPE**

Todos os processos de análise do item, como as inúmeras revisões feitas pelo próprio formulador, as efetivadas pela equipe de revisão e, ainda, a análise acadêmica, por assim dizer, não são suficientes para qualificar o item. Na verdade, a qualificação do item depende de critérios técnicos que só podem ser estabelecidos quando da testagem efetiva do item, a qual pode ocorrer em duas situações: a pré-testagem e a testagem propriamente dita (a avaliação real).

O processo de qualificação de um item refere-se ao julgamento de que ele reúne as condições necessárias e suficientes para atender aos objetivos de avaliação a que se propõe. Esse julgamento é feito, em primeira instância, nas etapas de elaboração e revisão de item, mas é o tratamento estatístico, efetuado após pré-testagem e testagem, que vai conferir qualificação ao item.

A pré-testagem é a aplicação do item a uma população com características as mais semelhantes possíveis das da população em que ele vai ser efetivamente utilizado. Visa identificar os dois critérios básicos de qualificação de um item, quais sejam, o *grau de dificuldade* e o *poder de discriminação*.

O grau de dificuldade é estabelecido pelo percentual de acertos que o item alcançou dentro de uma amostra de sujeitos e também de um instrumento e pode ser traduzido em conceitos, como os utilizados neste trabalho: “fácil, médio e difícil”.

O poder de discriminação de um item, por sua vez, refere-se à sua capacidade de distinguir o grupo que sabe do que não sabe. Esse índice é obtido pela verificação da performance do item entre grupos com desempenho satisfatório e com desempenho insatisfatório. Assim, se determinado item apresenta elevado grau de erro ou de acerto, tanto no grupo de desempenho satisfatório como naquele de desempenho insatisfatório, é porque sua capacidade discriminatória é baixa. Neste trabalho, “traduziremos” esses índices em termos de baixo, médio ou alto poder de discriminação.

Um item pode ser desqualificado se a pré-testagem demonstrar extremos de grau de dificuldade (o item tem elevado grau de acerto ou de erro) ou apresenta baixo poder de discriminação.

A desqualificação de um item não precisa ser, necessariamente, definitiva. Um levantamento capaz de dar respostas importantes a respeito da qualidade do item refere-se aos distratores, ou seja, às alternativas erradas. A verificação de qual o distrator que mais atraiu os alunos de desempenho satisfatório na prova e se ele atraiu, de igual modo, os alunos com desempenho insatisfatório pode indicar que o problema do item é apenas aquele distrator, o qual depois de estudado e modificado, pode levar o item, numa outra pré-testagem, à qualificação. A análise de um item desqualificado pode sugerir, também, alterações no enunciado.

Todos esses aspectos favorecem um vasto campo de pesquisa que este trabalho apenas anuncia. Entretanto, para demonstrar parte do que aqui foi discutido, levantamos o padrão das respostas erradas nos itens do instrumento de pesquisa, mesmo que não possamos testar, nas atuais circunstâncias, as alterações que nossas inferências sugerem.

## 2. Padrão de erro em item do SAEPE

Para analisar padrões de erro em itens de teste, é preciso distinguir o aluno de desempenho satisfatório dos alunos com desempenho insatisfatório. Foi estabelecido que a classificação de desempenho satisfatório corresponderia a, no mínimo, 5 acertos ou 62,5% da prova. De acordo com esse critério, 29,1% dos formandos tiveram desempenho satisfatório no instrumento e 70,9%, desempenho insatisfatório (em todas as instituições), conforme o gráfico 1.

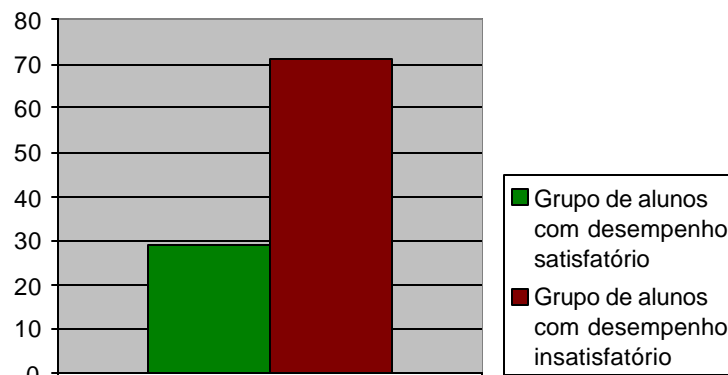


Gráfico 1: Desempenho de formandos de Letras (todas as instituições) por grupo: desempenho satisfatório / desempenho insatisfatório (todos os itens).

O item número 1 do Instrumento de Pesquisa, que tem os aspectos formais analisados às páginas 57/58 e os aspectos intertextuais e de conteúdo

analisados às páginas 103/104, como já foi visto, é um item que está formal e conceitualmente dentro dos critérios de qualidade estabelecidos pelos sistemas Saeb e SAEPE. Na pré-testagem, foi qualificado como difícil e de grau de discriminação mediano.

O estudo do padrão de erro desse item entre os formandos de Letras confirmou o índice de dificuldade identificado na pré-testagem (entre alunos concluintes do Ensino Médio); a tendência relativa ao grau de discriminação se intensificou, pois, se entre os alunos de Ensino Médio foi considerado médio, entre os formandos de Letras apresentou-se com baixo grau de discriminação.

O levantamento do padrão de respostas erradas, nos dois grupos em separado, revela que a maioria dos componentes de ambos os grupos apostaram no distrator B. Assim, no grupo dos de desempenho satisfatório, houve um investimento de 35,3% nesse distrator; no grupo de desempenho insatisfatório, 37,9 %. Isso revela que o distrator B atraiu, indiferentemente, ambos os grupos, o que indica baixo poder de discriminação, como é possível verificar no Gráfico 2.

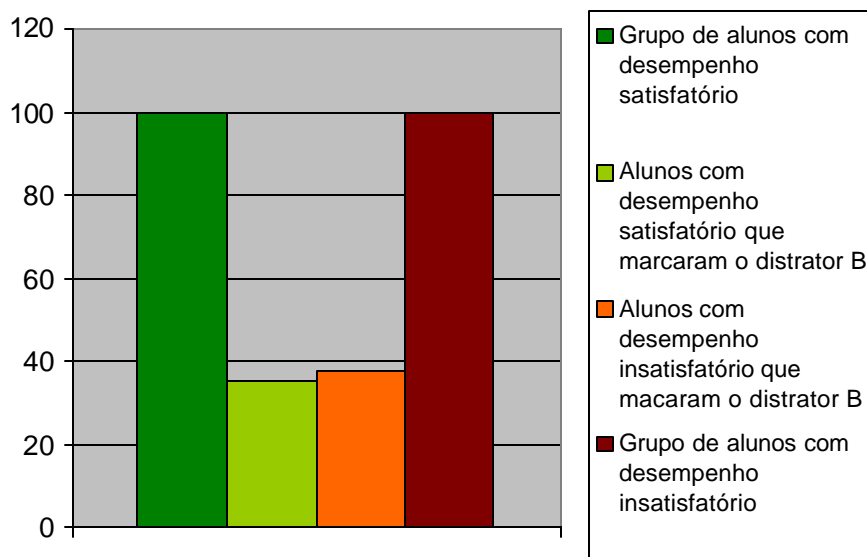


Gráfico 2: Índice de alunos que marcaram o distrator B, por grupo de desempenho. Item 1 (baixo grau discriminatório).

A comparação com o distrator que teve menor índice de investimento (C) também é reveladora da aproximação entre os dois grupos: o grupo de rendimento satisfatório marcou a alternativa C 1,9% e o outro grupo, 2,4%; juntos, os dois grupos investiram 2,4% na alternativa C, o que confirma que o item não separa os dois grupos, antes, aglutina-os.

O distrator B, “criticar o papel do governo na economia”, atraiu os estudantes porque estes foram capazes de inferir que o autor, através do texto, critica o governo; a operação que não foram capazes de fazer foi a de avaliar o papel do texto da Veja na argumentação do autor, ou seja, perceber que o texto de Sergio Abranches, que questiona o pessimismo do brasileiro, foi mencionado para ser negado. Talvez, se o enunciado tivesse destacado o sintagma “Revista Veja”, o desempenho dos alunos tivesse sido melhor. A hipótese não poderá ser confirmada, pois o item não será mais utilizado, em razão de sua divulgação nesta pesquisa.

Item 2: Os alunos de desempenho satisfatório obtiveram, no item 2, índice de acerto de 96 %, enquanto os de desempenho insatisfatório obtiveram índice de acerto igual a 67,9 % (Gráfico 3). A análise do distrator que mais atraiu os alunos com desempenho insatisfatório (Gráfico 4) revela que 15,3% desse grupo apostaram na alternativa A; entre os de desempenho satisfatório, ninguém assinalou essa alternativa, dados que são suficientes para garantir que o item tem grau de discriminação mediano. Esse é um exemplo de item que teve a qualidade ratificada.

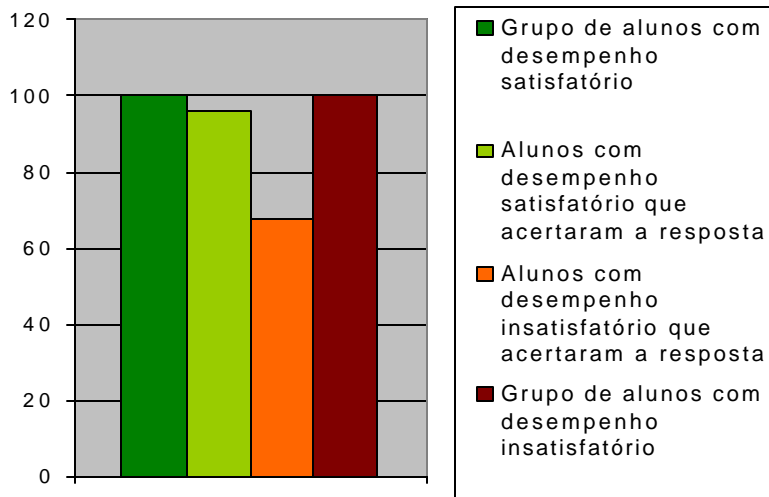


Gráfico 3: Índice de acerto no item 2, por grupo de desempenho (Médio grau discriminatório).

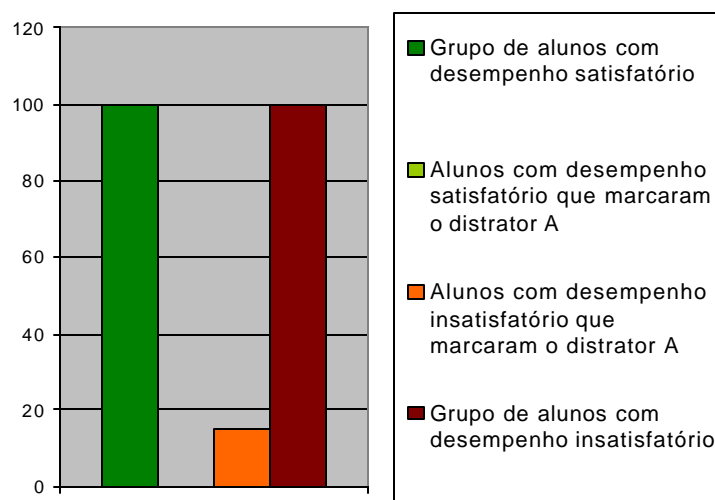


Gráfico 4: Índice de alunos que marcaram o distrator A por grupo de desempenho (Item 2).

O item número 3 constitui exemplo de item em que o grau de discriminação é baixo: 100% dos alunos de desempenho satisfatório acertaram-no, assim como 83,5% dos que tiveram desempenho insatisfatório (Gráfico 5). Portanto, na pesquisa, o item não foi capaz de distinguir quem sabia de quem não sabia. O distrator em que houve maior incidência de marcação foi a alternativa A (7,3 %), (entre os alunos de desempenho insatisfatório). Na pré-testagem, foi qualificado como de média dificuldade e discriminação. Na pesquisa, ficou como item fácil e de baixo poder de discriminação.

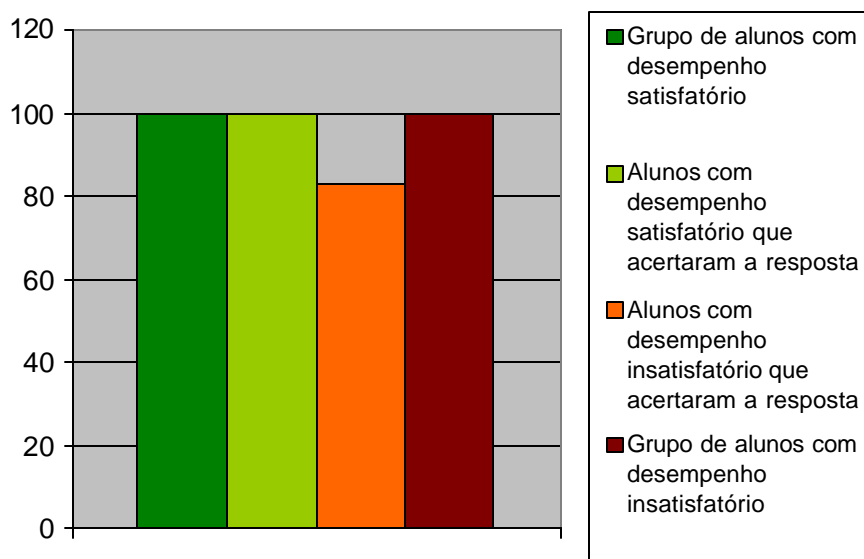


Gráfico 5: Índice de acerto no item 3 por grupo de desempenho - Exemplo de item de baixo grau discriminatório

O item 4 atraiu para a resposta certa 37,3 % de alunos de bom desempenho; entre os de desempenho insatisfatório, o item atraiu para a alternativa correta apenas 12,3%. Constitui, portanto, exemplo de um bom item. O distrator que mais atraiu os alunos de bom desempenho está na alternativa E (23,5%); já os de desempenho insatisfatório foram atraídos também para

alternativa E (29%) e D (29, 8%). A pesquisa confirmou a qualificação da pré-testagem: item difícil.

Item 5: A resposta certa atraiu apenas 20,4% dos alunos de bom desempenho, mas, entre os de desempenho fraco, 28,2% foram atraídos pela alternativa. É um item que apresenta alto grau de dificuldade, mas satisfaz como item discriminatório. Não houve um distrator que se destacasse em número de marcações.

Item 6: Pode ser considerado um bom item. 74,5% dos alunos de bom desempenho acertaram-no, mas apenas 37,9 % entre os de desempenho insatisfatório apostaram na resposta certa. Não há distrator que tenha se destacado em índice de marcação.

Item 7: 62,7% dos alunos de bom desempenho acertaram a resposta, mas apenas 17, 7% entre os que não tiveram bom desempenho também; por isso é um bom item. Não há destaque de marcação entre os distratores.

Item 8: É um exemplo de item de baixo poder de discriminação, porque 88,2% dos alunos de bom desempenho acertaram-lhe a resposta, mas 66, 1% dos alunos de baixo desempenho também acertaram. O distrator que mais atraiu os alunos de desempenho insatisfatório foi o de letra B (18,5%), o que não chega a comprometer o item.

A análise desses dados poderia ser ampliada, mas, mesmo considerando as limitações da pesquisa, a reflexão sobre esses dados representa uma experiência valiosa tanto sob a perspectiva do professor-formulador e/ou revisor de itens de teste, como sob o ponto de vista do professor que está em sala de aula ou mesmo do professor pesquisador.



### 3. Desempenho dos formandos de Letras em itens do SAEPE

O desempenho dos formandos de Letras da Região Metropolitana do Recife nos itens do SAEPE, selecionados para a pesquisa, está expresso nas Tabelas 1 e 2.

*TABELA 1: Desempenho comparativo das instituições por item*

<i>Instituição / Item</i>	<i>UFPE</i> %	<i>FACHO</i> %	<i>FAFIRE</i> %	<i>UNICAP</i> %	<i>FUNESO</i> %
01	19	0	30,8	6,7	8,1
02	82,3	83,4	77	73,5	67,8
03	92,4	83,4	84,7	86,7	85,5
04	20,3	33,4	7,7	13,3	14,6
05	36,7	33,4	23,1	33,4	29
06	50,7	83,4	23,1	60	48,4
07	43	16,8	23,1	46,7	19,4
08	87,4	66,8	53,9	66,7	64,6

*TABELA 2: Desempenho comparativo das instituições (total)*

<i>Instituição</i>	<i>Total de acertos (%)</i>
UFPE	54,0
FACHO	50,0
UNICAP	49,2
FUNESO	42,8
FAFIRE	40,4

A UFPE teve o maior índice de acertos na prova como um todo (54,0%) e a FAFIRE o menor, 40,4%, o que não representa uma diferença expressiva.

As maiores diferenças aparecem nos itens. O item 1, o de menor índice de acerto em toda a prova, apresentou uma performance entre 0 (FACHO) e 30,8 % (FAFIRE); o item 3, que teve os melhores índices, ficou entre 83,4 (FACHO) e 92,4 % (UFPE).

Em relação à classificação dos itens, nota-se a oposição de resultados, em que pese a semelhança de forma e conteúdo, entre o item 1 e o 3; o primeiro, item em que houve o maior índice de erro na prova e o segundo, com

o maior índice de acerto. Ao que tudo indica, o item 1 apresenta problemas no enunciado, fato que só poderia ser comprovado se o item fosse alterado e testado outra vez.

Como só dispomos dos dados de desempenho do item na pré-testagem (o Relatório Analítico do SAEPE só fornece o desempenho do descritor), é com esse índice que vamos comparar o desempenho entre os formandos de Letras e os alunos da 3ª série do Ensino Médio, quanto ao índice de dificuldade (Quadro 2).

*QUADRO 2: Correspondência de grau de dificuldade  
alunos EM / alunos Letras.*

<i>Item</i>	<i>Ens. Méd.</i>	<i>Letras</i>	<i>Conteúdo</i>
01	D	D	Função do intertexto
02	F	F	Relação texto verbal / charge
03	M	F	Função do intertexto
04	D	D	Ident. de relações intertextuais
05	D	M	Incoerência no uso do intertexto
06	D	M	Ident. de relações intertextuais
07	D	M	Relação temática entre textos verbais
08	M	F	Relação temática entre textos verbais

Legenda: F – Fácil; M – Médio; D – Difícil

Há coincidência na classificação dos índices de dificuldade em três itens: o item 1, o mais difícil para ambos os grupos; o item 2, fácil para ambos os grupos, foi o de maior índice de acerto entre os alunos de Ensino Médio; o item 4 mostrou-se difícil para ambos os grupos.

A partir daí, começam as diferenças: item 3, o mais fácil para os formandos de Letras, teve classificação de dificuldade média para o Ensino Médio; itens 5, 6 e 7, médio para os formandos de Letras, foram difíceis para os alunos do Ensino Médio; o item 8 foi fácil para os formandos de Letras, mas apenas médio para os alunos de Ensino Médio.

Note-se que a análise confirma o item 1 como item problemático. Foi o mais difícil em todas as instituições de curso superior e entre os alunos de ensino médio também. Por outro lado, itens de elevado índice de acerto ou de erro, apresentam-se como muito fáceis ou muito difíceis em ambos os grupos.

A análise dos dados indica que, em 62,5% dos itens testados, os formandos de Letras apresentam melhor desempenho que os alunos concluintes do Ensino Médio.

## CONCLUSÕES

Este trabalho possibilita algumas inferências que tentaremos explicitar nesse momento. Algumas são resultado das leituras que realizamos sobre avaliação e leitura. Outras representam observações e reflexões realizadas durante a nossa participação nas atividades de implantação do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco. Algumas, ainda, são feitas com base nos dados levantados pela pesquisa que implementamos. Porém, as mais relevantes foram as ensejadas por ocasião dos encontros de reflexão sobre os resultados do SAEPE/2000, com as equipes de apoio à avaliação e professores da rede.

Nesses encontros, diante dos resultados desanimadores da avaliação, tivemos oportunidade de, mais do que lamentar a realidade dos números, discutir o que ensinam as escolas e o que avalia o sistema.

Refletir sobre resultados de avaliação é uma tarefa difícil, e até mesmo dolorosa, especialmente, quando tais resultados não são bons. É que não podemos esquecer que, por trás de tais resultados, não estão apenas escolas ou instituições, mas estão, também, pessoas: alunos e seus pais; professores, dirigentes, gestores.

Digo que pode ser doloroso refletir sobre resultados negativos de avaliação, porque considero impossível que nós, que estamos envolvidos nesse processo, seja em nível institucional, seja em sala de aula, não nos sintamos incomodados com desempenhos ruins de nossos alunos. Na verdade, é difícil aceitar até mesmo o chamado “desempenho mediano” que é sinônimo, de acordo com o dicionário, de “medíocre”, “vulgar”.

Infelizmente, nem esse consolo nós temos: o desempenho dos alunos em português, na avaliação do SAEPE/2000, está muito longe de poder ser considerado mediano. Na 8ª série, não houve um único indicador de desempenho, (descriptor curricular), em que o percentual de acerto tenha chegado aos 60%; 82,7% obtiveram percentual de acerto abaixo de 50%, ou seja, apenas 17,3% dos descritores avaliados obtiveram percentual de acerto superior a 50%. Mas é no Ensino Médio que aparecem os piores índices: 82,7 dos indicadores de desempenho obtiveram percentual de acerto abaixo de 50%.

O que dizer de tais números? No meu entender, não se trata de ignorar os resultados nem de caçar eventuais culpados, mas de traduzir e divulgar esses dados bem como encarar o desafio de melhorá-los.

Considerando que o teste do SAEPE é um teste de leitura, é forçoso perguntar se estamos estimulando e trabalhando a leitura nas nossas classes e

também saber se os nossos alunos têm tido acesso a experiências de leitura significativas, bem como a gêneros textuais diversos.

A verificação de algumas das competências avaliadas na prova de português do SAEPE e que concepção de língua está por trás dessas competências; a reflexão a respeito do que se ensina, como se dá essa prática e, sobretudo, que concepção de língua as escolas trabalham, seguramente, contribuem para explicar e até justificar tais resultados.

A análise do Relatório Estadual do SAEPE nos dá conta de que os piores índices estão nos descritores que avaliam competências de leitura de textos argumentativos. Será que essa informação pode surpreender alguém? Qual o lugar do texto argumentativo nas nossas escolas? Os nossos alunos são estimulados a ler jornal? Será que os nossos professores sabem reconhecer as características e estratégias de um texto argumentativo?

O descritor curricular *D002 – Relacionar uma informação identificada no texto com outras informações oferecidas no próprio texto ou em outro texto* – obteve um dos índices mais baixos da avaliação (25,9%). É um descritor que trabalha relações textuais e que requer a capacidade de estabelecer relações para construir o sentido do texto.

Já o descritor *D010 – Relacionar (...) informações verbais com informações de ilustrações, fotos (...)* – com índice de acerto de apenas 38,2%, nos leva a indagar: Será que as nossas escolas trabalham o texto não-verbal?

O descritor *D008 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, considerando o contexto, e/ou universo temático, e/ou estrutura morfológica (...)*, com índice de acerto de 32,2 %, nos faz refletir a respeito de como se

trabalha a semântica e qual o lugar do contexto no ensino de português de nossas escolas.

Esses números representam os resultados possíveis de uma escola que trabalha semântica com base em listas de sinônimos e antônimos, que não considera uma charge ou uma foto um texto digno de estudo, para quem o texto argumentativo é maçante e sem importância e a intertextualidade representa, no máximo, uma curiosidade do texto.

Nessa escola, a gramática é o livro sagrado, o livro didático é o escudo e o paradidático representa o único projeto de leitura possível, a ser devidamente cobrado através da “prova do livro paradidático”.

Esse professor não se preocupa em estudar, não adquire livros, considera o seu conhecimento mais do que suficiente para dar conta das necessidades de suas classes. São professores desestimulados, também, por salários aviltantes e condições de trabalho, muitas vezes, precárias.

Contudo, ousa acreditar que é possível mudar esse quadro, principalmente, porque muitos desses mesmos professores desejam e lutam por isso. Por outro lado, a necessidade de se avançar na qualidade do ensino é, hoje, muito mais do que uma aspiração de professores e alunos, mas é uma exigência social do nosso tempo.

A estreita relação entre ensino básico e formação do professor, por si só, é um indicador da necessidade de investimento em pesquisa e capacitação do professor que atua no ensino superior. Este trabalho constitui evidência do muito que se precisa avançar em estudo, pesquisa e disseminação de conhecimento tanto no campo dos processos cognitivos da leitura como no da sua avaliação.

Ao concluir estas considerações, gostaria de salientar que a nova visão do ensino de português, adotada nos PCNs e, também, defendida por inúmeros pesquisadores, está em consonância com esse novo tempo, como afirma a Prof<sup>a</sup> Irlandé Antunes (2000: 13), para quem “a exigência atual (...) recai sobre pessoas competentes, capazes de atuarem socialmente, com versatilidade, com criatividade, com fluência, com desenvoltura na discussão e resolução dos mais diferentes problemas, desloca, necessariamente, os objetivos do ensino na direção do uso, da reflexão investigadora, da aplicabilidade do que se ensina, do que se aprende.”

É inegável que, paulatinamente, a comunidade acadêmica já enxerga, nas ações de avaliação institucional, uma efetiva contribuição.

A necessidade de se avaliar políticas, programas e instituições já encontra aceitação nos meios acadêmicos e institucionais, e as vozes que se levantam contra essas práticas estão cada vez mais baixas, restritas e concessivas, uma vez que muitos ganhos já são visíveis, a exemplo da implementação de programas de formação continuada voltados para a realidade de cada escola, o aumento do número de docentes com titulação em nível de mestrado e doutorado nas instituições de ensino superior e, principalmente, a disseminação mais rápida das novas concepções teóricas desenvolvidas nas universidades entre os professores da educação básica. Entretanto, muito tem que se avançar no aperfeiçoamento científico e metodológico da avaliação institucional.

Há muito o que ser feito também na disseminação desse novo campo de pesquisa da educação entre os professores. Por outro lado, não se pode esquecer que todo o esforço e investimento em recursos humanos e materiais



terá sido em vão, se as ações de intervenção não forem ensejadas e, sobretudo, se os dados, devidamente analisados, não circularem entre os sujeitos das ações.

A avaliação deve ser encarada como um espelho de nossa prática, mesmo que seja um espelho em que o foco precisa ser o tempo todo melhorado, experimentado, iluminado. Quem tem medo de olhar o espelho?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé Costa. (2000) A análise de textos na sala de aula: elementos e aplicações. In: MOURA, Denilda. (Org.) **Língua e ensino: dimensões heterogêneas**. Maceió: EDUFAL.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. (1981) **Introduction to text linguistics**. London/ New York: Longman.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. (2000) Metodologia de avaliação em políticas públicas. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 75).

BESERRA, Normanda da Silva. (2000) **A intertextualidade como elemento de persuasão no texto jornalístico-opinativo**. Trabalho acadêmico. (Mestrado em lingüística). Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística da UFPE.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. (2001) **Descompasso entre formação teórica do professor e atuação no ensino: o Provão interfere nesse quadro?** (xerografado)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1999) (Lei 9.394/ 96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). In: **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1999) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1999) **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. (set. 2001) **SAEB 2001** – Novas Perspectivas. Brasília: MEC/INEP/DAEB.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. (maio/2001) **SAEB**: Matrizes de Referência Língua Portuguesa/ Matemática. Brasília: MEC/INEP/DAEB.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Coordenadoria Geral do Exame Nacional do Ensino Médio. (2001) **Quem quer fazer o Enem?** Folheto publicitário. In: **Revista do Enem**. Ano I, Nº 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Coordenadoria Geral do Exame Nacional do Ensino Médio. (2001) **Enem 2001**. Encarte. In: **Revista do Enem**. Ano I, Nº 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Coordenadoria Geral do Exame Nacional do Ensino Médio. (2001) Matriz de Competências e Habilidades do Enem. In: **Revista do Enem**. Ano I, Nº 1.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. (1999) **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica.

COSTA VAL, Maria da Graça. (2000) Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.) **Língua portuguesa em debate**. Petrópolis: Vozes.

FINI, Maria Inês. (2001) Entrevista à Revista do Enem. In: **Revista do Enem**. Brasília: MEC/ INEP, Ano I, Nº 1.

GENETTE, Gerard. (1982) **Palimpsestes**. La littérature au second degré. Paris: Seuil.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Sílvia E. (2001) **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras.

KOCH, Ingedore G. Villaça. (1991) **A coesão textual**. 3. ed. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_. A intertextualidade como fator da textualidade. In. FÁVERO, L. L.; PASCHOAL, M.S.Z. (Org.) (1985) **Linguística textual**: texto e leitura. São Paulo: EDUC. (Série Cadernos PUC, 22) p. 31 – 46.

\_\_\_\_\_. A produção textual do sentido. In. VALENTE, André. (Org.) (1998) **Língua, linguística e literatura**. Rio de Janeiro, Eduerj. p. 153 – 167.

\_\_\_\_\_. (2000) **O texto e a construção dos sentidos**. 3. ed. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_. (jan./jun. 1997) O texto e a (inevitável) presença do outro. In: **Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS)** p. 107 – 124.

KOCH, Ingedore G. Villaça; FÁVERO, Leonor. (1988) **Linguística textual**: introdução. 2. ed. São Paulo: Cortez.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (2000) **A coerência textual**. 10. ed. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_. (1997) **Texto e coerência**. 5. ed. São Paulo: Cortez.

LOCATELLI, Isa. **Novas perspectivas de avaliação**. (2001) MEC/INEP/DAEB. Texto apresentado no Seminário “Experiências em Sistemas Estaduais de Avaliação”. SEC/PE; UNESCO. Recife, 25 a 27/07/01.

MAIA, João Domingues. (1995) A intertextualidade. In. \_\_\_\_\_. **Literatura: textos & técnicas**. São Paulo, Ática. p. 26 – 27.

MAINGUENEAU, Dominique. (2000) **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez.

MARCUSCHI, Elizabeth; SOARES, Edla de Araújo Lira. (Orgs.) (1997) **Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE. (Série Políticas Educacionais em Debate; n.1).

MARCUSCHI, Elizabeth. (Org.) (1999). **Formação do educador, avaliação & currículo**. Recife: Editora Universitária da UFPE. (Série Políticas Educacionais em Debate; n.2).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (1983) **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco.

\_\_\_\_\_. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.) (2001) **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. A noção de hipertexto e sua contribuição para os estudos literários. In: BITTENCOURT, Gilda Neves. (Org.) (1996) **Literatura comparada**: teoria e prática. Porto alegre, Sagra/D.C. Luzzatto. Série Ensaios, UFRS.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. (1998) **Intertextualidades**: teoria e prática. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lê.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Cultura. (2000) **Matrizes Curriculares de Referência para o Estado de Pernambuco** (Português). Recife: SEC/ UNESCO.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Cultura. (1999) **Sistema de Monitoria e Incentivos à Qualidade da Educação Básica em Pernambuco**. Recife: SEC/ UNESCO.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Cultura. (abr. /2000) **Guia para a Elaboração de itens para o Banco de Itens do Estado de Pernambuco**. Recife: SEC/ UNESCO.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Cultura. (2001) **Guia para a Revisão de itens para o Banco de Itens do Estado de Pernambuco**. Recife: SEC/ UNESCO.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Cultura. (2001) **Relatório Estadual do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco**. Recife: SEC/ UNESCO.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. In. VALENTE, André. (Org.) (1998) **Língua, lingüística e literatura**. Rio de Janeiro: Eduerj. p. 279 – 291.

PERRENOUD, Philippe. (1999) **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed.

\_\_\_\_\_. (2000) **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed.

\_\_\_\_\_. (set./2000) Construindo Competências. In: **Revista Nova Escola**. Entrevista. São Paulo: Abril, ed. 135. Disponível em: <http://.uol.com.br>. Acesso em 16/11/01.

PIÉGAY-GROS, Nathalie. (1996) **Introduction à l'intertextualité**. Paris: Dunod.



RAMOS, Rafael Yus. Avaliação conforme um currículo integrado com temas transversais. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 3, nº 12, p. 12-16, fev. / abr. 2000.

REINALDO, Maria Augusta. (2001) **Teoria e prática na formação do professor**. Texto apresentado no II Congresso Internacional da ABRALIN, Fortaleza, 14 a 16/03/01.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. (1985) **Paródia, paráfrase & Cia**. 2. ed. São Paulo: Ática.

SIMÕES, Darcília. (2000) A formação docente em letras à luz dos parâmetros curriculares nacionais: códigos e linguagens. In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.) **Língua portuguesa em debate**. Petrópolis: Vozes.

SUASSUNA, Livia. O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – O professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Saete Ribas da. (Org.) (1998) **Leituras do professor**. Campinas/SP: Mercado de Letras/ ALB. p. 175-184.

VIGNER, Gerard. Intertextualidade, norma e legibilidade. In. GALVES, Charlotte et all. (Org.) (1988) **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes.

WIDDOWSON, H. G. (1991) **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad.

José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes.

## ANEXO I

### Matriz do Saeb – 3ª série do Ensino Médio

Matriz de Referência do Saeb 2001:

Tópicos e seus Descritores – 3ª série do Ensino Médio

#### **I. Procedimentos de Leitura**

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.

#### **II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto**

- D5 – Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

#### **III. Relação de textos**

- D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a este fato.
- D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- D21 – Reconhecer o efeito conseqüente do uso de recursos morfossintáticos.

#### **IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto**

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade do texto.
- D7 – Identificar a tese de um texto.
- D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-las.
- D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

- D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11 – Estabelecer relação/causa/consequência entre as partes e elementos do texto.
- D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

**V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido.**

- D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

**VI. Variação linguística**

- D13 – Identificar o público-alvo (leitor em potencial) de um texto.

## ANEXO II

MEC/INEP/DAEB

Atualização das Matrizes de Referência para o SAEB

Disciplina: **Português**

Série – EM

Etapa 2

UF:

Escola: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_

Descritor		O conteúdo a que se refere este descritor é trabalhado/desenvolvido em sala de aula?			NÃO	O conteúdo a que se refere este descritor é considerado:		Em que você se baseia para selecionar os conteúdos a serem trabalhados
		SIM				Essencial	Complementar	
Número	Conteúdo	Defina onde está sendo trabalhado			Explique:			
		E. fundamental 1ª a 4ª	5ª a 8ª	E.M. 1ª a 3ª				
005	Utilizar informações oferecidas por verbetes de glossário ou dicionário para o entendimento do texto.	(.....)	(.....)	(.....)				
		Especifique o ciclo/série						
006	Utilizar apoio de figura ou foto na compreensão de um texto.	(.....)	(.....)	(.....)				
		Especifique o ciclo/série						
007	Relacionar informações oferecidas por gráfico ou tabela com as constantes de um texto.	(.....)	(.....)	(.....)				
		Especifique o ciclo/série						
008	Identificar o tema de um texto.	(.....)	(.....)	(.....)				
		Especifique o ciclo/série						

## ANEXO III

### MATRIZES CURRICULARES DE REFERÊNCIA PARA O ESTADO DE PERNAMBUCO 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO - PORTUGUÊS

#### 1. PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS

Espera-se que, ao terminar o Ensino Médio, o aluno seja capaz de ler textos:

- a) **ficcionais:** conto, crônica, romance, poema, texto dramático;
- b) **não-ficcionais:** notícia, reportagem, editorial, artigo de opinião, crônica, texto argumentativo, texto expositivo de outras áreas, texto informativo, texto normativo (estatutos, declaração de direito, etc.), *charge*, propaganda, texto de divulgação científica, ensaio, discurso escrito.

Na elaboração da prova, recomenda-se que sejam considerados os seguintes critérios para seleção e apresentação de textos:

a) **Critérios de seleção de textos**

- assegurar a presença de textos ficcionais e não-ficcionais;
- considerar a propriedade do tratamento temático e estilístico;
- selecionar textos, ou fragmentos de texto, garantindo a unidade semântica e estrutural;
- para os textos ficcionais, considerar a representatividade dos autores;
- para os textos de imprensa, considerar a diversidade de fontes em nível nacional, bem como o caráter do tema (evitar temas muito perecíveis);

b) **Critérios de apresentação dos textos**

- conservar as características do texto de origem, reproduzindo-o com a formatação original (tipo e tamanho de letra, distribuição espacial no papel, etc.);
- considerar as especificidades da reprodução gráfica da prova na elaboração das questões;
- indicar fonte e autoria em todos os textos.

Espera-se que, ao terminar o Ensino Médio, o aluno seja capaz de ler textos de diferentes gêneros, tanto do universo cotidiano quanto específicos (técnico-científicos, literatura de autor). A prova deve, assim, incluir todo tipo de texto (ficcional e não-ficcional).

DESCRITORES CURRICULARES	
	<b>1.1 Procedimentos de leitura</b>
D001	Identificar informações num texto.(B)
D002	Relacionar uma informação identificada no texto com outras informações oferecidas no próprio texto ou em outro texto.(O)
D003	Relacionar uma informação do texto com outras informações pressupostas pelo contexto.(O)
D004	Analisar a pertinência de uma informação do texto em função da estratégia argumentativa do autor. (G)
D005	Depreender de uma afirmação explícita outra implícita.(G)
D006	Identificar o tópico central de um texto.(B)
D007	Estabelecer relações entre tópicos e subtópicos.(O)
D008	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, considerando: o contexto, e/ou universo temático, e/ou a estrutura morfológica da palavra (radical, afixos e flexões).(G)
D009	Avaliar a propriedade de certas estratégias argumentativas, utilizando informações oferecidas por um verbete de dicionário e/ou por outro texto (enciclopédia, pequeno texto informativo, notícia).(G)
D010	Relacionar, na análise e compreensão do texto, informações verbais com informações de ilustrações, ou fotos e/ou gráficos, ou tabelas e/ou esquemas.(O)

D011	Relacionar informações constantes do texto com conhecimentos prévios, identificando situações de ambigüidade ou de ironia, opiniões, valores implícitos e pressuposições.(O)
	<b>1.2 Características dos gêneros</b>
D012	Reconhecer características típicas de uma narrativa ficcional (conflito e desenlace, cenário, personagens, narrador).(B)
D013	Reconhecer as características típicas de um texto de análise/opinião (tese, argumento, contra-argumento, refutação) como editorial, crítica, crônica, artigo.(O)
D014	Analisar a estratégia argumentativa do autor em um texto analítico/opinativo.(G)
D015	Reconhecer as características próprias de um texto informativo (tópico e hierarquia de informação, exemplificação, analogia).(B)
D017	Estabelecer relações, em um texto poético, entre os aspectos formais (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço) e temáticos (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática).(O)
E001	Estabelecer relação, em um texto poético, entre aspectos formais (versos, rimas, disposição espacial; ritmo, assonância, aliteração) e a construção de sentido.(O) OBS.: Descritor da Matriz Curricular da 8ª série– D25
	<b>1.3 Características do suporte e/ou do enunciador na construção de valores e sentidos</b>
D018	Comparar o tratamento da informação em duas notícias sobre o mesmo fato.(O)
D019	Reconhecer, em um texto, marcas decorrentes de identificações políticas, ideológicas e de interesses econômicos dos agentes de produção.(B)
D020	Comparar as diferenças de uma mesma informação em diferentes veículos informativos (jornal X revista X televisão X rádio).(O)
D021	Relacionar valores e sentidos veiculados em um texto informativo e/ou analítico/opinativo com suas condições de produção e intenções do autor.(O)
D022	Relacionar as diferenças de uma mesma informação divulgada por diferentes fontes (Folha de São Paulo X Globo X Correio Braziliense; Globo X Bandeirantes X Record, etc.; informativo sindical X informativo empresarial, etc.) às intenções do autor.(O)
D023	Relacionar as intenções do autor e as diferenças de sentido conseqüentes do seu lugar social (homem X mulher; líder sindical X empresário; pai X filho).(O)
D024	Identificar diferenças conseqüentes da época em que o texto foi produzido (por exemplo: notícia de cem anos atrás X notícia de hoje; texto literário do século XIX X texto literário do século XX).(B)
	<b>1.4 Relação entre textos: intertextualidade</b>
D025	Comparar paráfrases, avaliando sua maior ou menor fidelidade ao texto original.(O)
D026	Avaliar a intenção da paródia em texto dado.(G)
D027	Identificar referências ou remissões a outros textos. (B)
D028	Analisar incoerências e contradições na referência a outro texto ou na incorporação de um argumento de outro autor. (G)
D029	Estabelecer relações temáticas e/ou estilísticas (de semelhança e de oposição) entre dois textos de diferentes autores ou de diferentes épocas).(O)
	<b>1.5 Coerência e coesão no processamento do texto</b>
D030	Comparar textos de diferentes gêneros, quanto ao tratamento temático e aos recursos formais utilizados pelo autor.(B)
D031	Estabelecer relações entre partes de um texto, a partir da repetição ou substituição de um termo.(O)
D032	Estabelecer relações entre partes de um texto , a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal.(O)
D033	Estabelecer relações entre os recursos coesivos e operadores argumentativos usados pelo autor e sua estratégia argumentativa.(O)
D034	Analisar as relações sintático-semânticas em segmentos do texto (gradação, disjunção, explicação/estabelecimento de relação causal, conclusão, comparação, contraposição, exemplificação, retificação, explicitação).(G)
	<b>1.6 Progressão temática e organização argumentativa e narrativa</b>
D035	Identificar a tese e os argumentos de um texto.(B)
D036	Analisar a seleção de argumentos de um texto para a corroboração da tese.(G)
D037	Analisar a pertinência das informações selecionadas na exposição do argumento.(G)
D038	Estabelecer relação entre o modo de exposição e a estratégia argumentativa do autor.(O)
D039	Estabelecer relações comparativas entre duas operações argumentativas, considerando as diferenças de sentido decorrentes da opção por uma ou outra.(O)
D040	Avaliar complexidade do núcleo dramático de uma narrativa e das ações dele decorrentes.(G)

D041	Relacionar o narrador ao foco narrativo (ponto de vista).(O)
D042	Relacionar a organização do cenário (tempo e espaço) com o enredo e a ação dos personagens.(O)
D043	Avaliar a propriedade da incorporação de dados da realidade na construção do universo ficcional(G)
E002	Avaliar a força argumentativa com a finalidade do texto ou em função do interlocutor.(G) OBS.: Descritor da Matriz Curricular da 8ª série– D12
D044	Avaliar o efeito de sentido conseqüente do uso de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas).(G)
D045	Avaliar a propriedade do uso de recursos lexicais (jogos metafóricos e metonímicos, expressões nominais definidas, hiponímia, hiperonímia, repetição) em função da estratégia argumentativa do autor.(G)
D046	Avaliar a propriedade do uso dos recursos sintáticos, (paralelismo, enumeração, inversão, intercalação, coordenação, subordinação, etc.) na estratégia argumentativa do autor.(G)
D047	Avaliar a propriedade do uso de recursos semânticos (relações de oposição ou aproximação, gradação, campo semântico, atenuação, eufemismo, hipérbole, ironia) na estratégia argumentativa do autor.(G)
<b>1.8 Construção da imagem de locutor e de interlocutor</b>	
D048	Identificar índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) que permitam a construção da imagem de locutor e de interlocutor.(B)
D049	Analisar mudanças da imagem de locutor e interlocutor em função da substituição de certos índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) por outros.(G)
D050	Analisar as implicações sociohistóricas dos índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registros, jargão, gíria) na construção da imagem de locutor e interlocutor.(G)
<b>1.9 Variação lingüística</b>	
D051	Avaliar a adequação ou a inadequação de determinados registros em diferentes situações de uso da língua (modalidade oral e escrita, níveis de registro, dialetos).(G)
D052	Compreender , a partir da percepção da variação, os valores sociais nela implicados e conseqüentemente, o preconceito contra os falares populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos.(O)
D053	Avaliar as diferenças de sentido e de valor em função da presença ou ausência de marcas típicas do processo de mudança histórica da língua em um texto dado (arcaísmo , neologismo, polissemia, empréstimo).(G)
<b>1.10 O texto enquanto objeto sócio-historicamente construído</b>	
D055	Distinguir texto literário de texto não-literário, em função da forma, finalidade e convencionalidade. (B)
D056	Comparar dois textos literários percebendo semelhanças ou diferenças decorrentes do momento histórico de produção. (O)
D057	Diferenciar, em textos, concepções de mundo e de sujeitos decorrentes de sua historicidade. (B)
D058	Diferenciar, em textos, marcas de valores e intenções dos agentes produtores em função de seus comprometerimentos e interesses políticos, ideológicos e econômicos. (B)
D059	Identificar, na leitura de um texto literário, as implicações no tratamento temático e no estilo conseqüentes do contexto histórico de produção e recepção do texto. (B)
D060	Relacionar o universo narrativo com estilo de época, bem como com estereótipos e clichês sociais. (O)



## ANEXO IV

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA  
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA  
MESTRANDA: NORMANDA DA SILVA BESERRA  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ANGELA PAIVA DIONISIO

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO COM FINALIDADE DE PESQUISA

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

### TEXTO I: **Exclusão da classe média**

A igualdade é pressuposto básico da democracia que, sem ela, não tem condições de sobreviver. Parece primário, mas a tese é ampla e, com oportunidade, pode ser colocada na atualidade do Brasil. Segundo estudo recente do Bird (Banco Mundial), existe entre nós uma espécie de desesperança crônica que prejudica o desenvolvimento sustentável e, de certa forma, enfraquece a democracia. Na última edição da revista Veja, o colunista Sérgio Abranches em artigo intitulado “Pessimismo econômico”, traz números que deveriam contradizer essa desesperança. Mas ele mesmo reconhece que existe um sentimento de mal-estar econômico tão real quanto a queda da inflação.

Que esse desconforto vem do medo de desemprego, das dificuldades para saldar compromissos, da frustração de planos de consumo. Seu artigo finaliza com algum otimismo dizendo que aos poucos os brasileiros voltarão a ter melhores perspectivas. Uma conclusão que não posso concordar integralmente, sobretudo diante de um governo atual tão distante e indiferente à opinião pública. A longo prazo, números podem resolver a apenas parte da questão. Para a reversão de expectativas para um futuro melhor são necessárias algumas mudanças fundamentais na condução da política econômica. A desesperança não é gratuita e remonta a várias turbulências em que se jogou a Nação.

(...) Depois de toda a opressão do regime militar, os brasileiros sofreram uma série de golpes frustrantes na economia, desde a crise do México (...) , fechando o ciclo com a desvalorização cambial do ano passado. E tudo isso dentro de duas décadas de atraso, onde o PIB cresceu apenas pouco mais de 0,2% ao ano. Nossa distribuição de renda agravou-se ainda mais, a ponto de ser considerada uma das piores do mundo. Serão explicações razoáveis?

A meu ver, (...) ocorreu uma espécie de deterioração do sentimento de racionalidade. Admito, também agravada por uma ruptura nas regras do jogo cooperativo entre os três parceiros da economia: os trabalhadores, os empresários e o Governo. (...)

A perda do sentimento de nacionalidade tem muita coisa a ver com a desnacionalização da nossa economia, com a invasão de empresas estrangeiras, numa

espécie de demonstração de que o brasileiro é incapaz de produzir.(...) Todo esse processo provocou a exclusão da classe média do debate e do cenário econômico. Mandaram-na deixar suas empresas para mãos mais eficientes e que fosse viver de aluguel. O Governo atual, com essa política, sinalizou com clareza que o Brasil não terá grandes empresas de expressão internacional, não terá suas Multinacionais. Não estará aí, justamente nessa política de alienação patrimonial, uma das principais razões da desesperança e do pessimismo atual do brasileiro? (...)

(LIMA SOBRINHO, Barbosa. **Diário de Pernambuco**. 16 jul. 2000, adapt.)

1 (SAEPE) Ao mencionar o texto da Revista Veja, o autor pretendeu

- (A) contestar a opinião do colunista.
- (B) criticar o papel do governo na economia.
- (C) discordar da venda de empresas brasileiras.
- (D) discutir a desigualdade social.
- (E) refutar a desesperança crônica do brasileiro.

#### TEXTO II: **A PM NO LIMITE**

As críticas são inesgotáveis. A violência cresce assustadoramente. A população tem medo da polícia que bate, mas ao mesmo tempo reclama da falta de policiais nas ruas. Como não bastasse, estão-se tornando freqüentes os casos de policiais envolvidos com o narcotráfico. (...) Há um mês presidente do Conselho Nacional dos Comandantes-Gerais, o coronel de 49 anos diz que o combate ao crime depende de mudança na legislação penal e do sistema penitenciário. "Nós prendemos, mas, por causa da lei e da falta de presídios, o bandido volta para a rua." (...)

**Istoé** – Como o sr. avalia as críticas feitas à PM?

**Melo** – A PM deveria fazer a prevenção. Se você prende e a pessoa fica presa, é um excelente mecanismo de prevenção.

(...)

**Istoé** – As pessoas têm medo da polícia.

**Melo** – Esse temor da polícia tem um pouco de educacional também. Quando você tem uma atuação dura ou truculenta da polícia ou um desvio de missão no cumprimento da ação, há um reforço do que considero um preconceito.

**Istoé** – O sr. acha que os PMs devem continuar tendo o direito de serem julgados por uma Justiça própria, a Justiça Militar?

**Melo** – Da forma como está é ideal. Todo o crime praticado na atividade de polícia hoje é julgado na Justiça comum. Os massacres de Eldorado do Carajás e Carandiru estão na Justiça comum. São atuações policiais que não deram certo. A Justiça Militar funciona melhor, é mais ligeira. Quando o policial comete crime de corrupção, em seis meses o camarada está na rua. No ano passado foram exonerados 727 PMs. Nenhuma instituição no Brasil puniu tanto quanto a nossa. Cadê o juiz Nicolau? O nosso amigo Collor, cadê ele? A mulher dele foi condenada, está onde? E os vereadores de São Paulo? Mas os PMs que pisaram na bola, estão todos presos, expulsos, demitidos. (Entrevista de Rui César Melo à **Istoé**, 07/ 06/ 2000, n.1601, p. 7, 10, 11.)

2 (SAEPE) Considere a charge do cartunista Nani.

TEXTO III:



(Extraído de [www.bundasnet.com.br](http://www.bundasnet.com.br))

O trecho da entrevista que melhor resume a crítica da charge é

- (A) “A PM deveria fazer a prevenção.”
- (B) “As pessoas têm medo da polícia.”
- (C) “(...) em seis meses o camarada está na rua.”
- (D) “Nós prendemos, mas, (...) o bandido volta”.
- (E) “São atuações policiais que não deram certo.”

**TEXTO IV:** O rio e o lixo

No seu poema “O Cão sem Plumas” disse João Cabral de Melo Neto sobre o Capibaribe: “Aquele rio / é espesso e real”. Ou ainda: “Como é muito mais espesso/ o sangue de um homem/ do que o sonho de um homem”.

Espessa era, então, apenas a lama que se mostrava por trás do Palácio do Governo, durante a maré baixa, quando o poema foi divulgado, em 1950. Mas, infelizmente, nossos repórteres descobriram (ver as fotografias da matéria intitulada “Capibaribe vira um depósito de lixo”) que toneladas de lixo e esgoto vêm-se acumulando no trecho final do rio, transformando numa realidade, como se fosse uma obra premonitória, a versão do grande poeta pernambucano falecido recentemente no Rio de Janeiro.

Em outro poema, não menos célebre, João Cabral lembra que o mesmo rio desde sua nascente vai contando parte da História de Pernambuco. Mas, hoje, segundo os termos daquela reportagem recente, relata apenas a agressão ecológica dos que vivem ou produzem às suas margens. Uma agressão em parte originada pelos próprios poderes públicos das 39 cidades por onde ele passa, quando deixam de dotar os centros urbanos do indispensável saneamento básico.(...) Dizemos que o poder público é em parte responsável, porque reconhecemos que a comunidade tem a sua grande parcela de culpa, na falta de preservação do meio ambiente. Neste caso, a ignorância pesa mais do que a pobreza, pois o homem pode ser pobre e cuidadoso. (...)

Já houve tempo em que “as famílias residentes nos subúrbios e arredores do Recife, em canoas, vinham às festas, às procissões, ao comércio, ao teatro, aos embarques e desembarques”, como relembra Orlando Parahym no seu livro *Traços do Recife : ontem e hoje*. Água de beber chegava à Ilha de Antônio Vaz (hoje, Santo Antônio) em canoas, colhida no leito do rio, no bairro do Monteiro.(...)

Não se pensa ainda em repovoar o “Cão sem Plumas” de João Cabral de Melo Neto com as capivaras que viviam em sua proximidade e lhe deram o nome. Mas bem que seria poético imaginar pelo menos os cardumes subindo novamente rio acima, com a paisagem

apresentando novamente pescadores munidos de anzol para fisgar o almoço do dia. Tudo isso dependeria de um esforço coletivo – e sem dúvida demorado – envolvendo todos os prefeitos das regiões ribeirinhas. Não podemos deixar que o Capibaribe seja tão espesso como previu o poeta em *O Cão sem Plumas*.

(**Jornal do Commercio**. Recife, 7 de fev. 2000)

3 (SAEPE) Ao mencionar o livro *Traços do Recife: ontem e hoje*, no 4º parágrafo, o autor pretende

- (A) ampliar a idéia de um Recife lírico e feliz.
- (B) estabelecer contraste histórico com o presente.
- (C) mostrar que o rio sempre foi maltratado.
- (D) negar o discurso de Orlando Parahym.
- (E) reiterar imagens poéticas do Recife.

4 (SAEPE) *O Cão sem Plumas*, de João Cabral, e *Traços do Recife, ontem e hoje*, de Orlando Parahym, aparecem em **O rio e o lixo** como

- (A) alusões, uma vez que os três textos abordam o mesmo tema.
- (B) citações, pois o nome dos autores é explicitado.
- (C) paráfrases porque representam uma adesão ao discurso dos autores.
- (D) paródias porque têm função de criticar a situação do Rio Capibaribe.
- (E) referências, já que os três textos têm perspectivas diversas.

5 (SAEPE) A relação estabelecida pelo autor entre os versos citados de *O Cão sem Plumas* e o trecho “... toneladas de lixo e esgoto vêm-se acumulando no (...) rio, (...), como se fosse uma obra premonitória (...) do grande poeta pernambucano falecido recentemente” revela-se incoerente porque

- (A) afirma que o poeta previu em “Aquele rio é espesso e real” a degradação do Rio Capibaribe.
- (B) aproxima os elementos “sangue/sonho de um homem” e “lixo/ esgoto (...) no rio”.
- (C) associa o adjetivo “espesso” à “lama que se mostrava por trás do Palácio do Governo”.
- (D) faz uma analogia entre “espesso” e “sangue/ sonho” e “espesso” e “toneladas de lixo/sgoto”.
- (E) liga “sangue do homem” à “água do rio” em “espessa era a lama (...) durante a maré baixa”.

6 (SAEPE) No 3º parágrafo, amenação a outro poema de João Cabral é feita através de:

- (A) alusão ao autor e ao poema.
- (B) citação do autor e do poema.
- (C) citação do autor e alusão ao poema.
- (D) citação do autor e paráfrase do poema.
- (E) citação do autor e paródia do poema.

**TEXTO V: O castigo da fome**

De todos os limites de sobrevivência a que um ser humano pode chegar, um dos mais cruéis é a fome. Um mal que castiga milhares de pessoas em todo o mundo e faz com que muita gente ultrapasse a fronteira da dignidade. As estatísticas são alarmantes. Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) revelam que, a cada 3,6 segundos, uma pessoa morre de fome. Cerca de 75% dessas mortes são de crianças abaixo dos cinco anos de idade. No Brasil, a fome é uma realidade constante para mais de 4 milhões de indivíduos, que estão numa linha extrema de pobreza. São os indigentes, aqueles que têm renda de até meio salário mínimo por mês. Em Pernambuco, pelo menos 376,4 mil pessoas estão na mesma condição.

Maria José Alves, 38 anos, casada, oito filhos e três netos. (...)

São 5h e a dona de casa começa a incansável busca por comida, enquanto o marido, o também desempregado Casemiro João da Silva, 68 anos, tenta juntar uns trocados catando plástico, papelão, latas e garrafas descartáveis. No meio de montanhas de lixo misturado à lama e entulhos, Maria José revira muitos sacos, ávida por um pedaço de pão adormecido, uma fruta já apodrecendo de tão madura, um iogurte fora da validade. Na lei da fome, nada se perde e tudo se consome. Duas horas depois ela volta para casa, muitas vezes de mãos vazias, cansada e triste por não ter o que oferecer às crianças. “Nem todo dia acho comida, mas agradeço a Deus por, pelo menos, ter o lixão para procurar”, diz, com lágrimas nos olhos.

Cícero é trabalhador rural do município de Gravatá. Veio para o Recife tentando fugir da miséria, mas só encontrou a fome. “Tenho diabetes e hanseníase. Por isso, não arrumo um trabalho”, lamenta. Juntando lata, papel e papelão, Cícero consegue arrecadar cerca de R\$ 80,00 por mês, dos quais paga R\$ 50,00 são destinados ao aluguel. Para essa “pequena”

comunidade, a maior alegria é quando chega um caminhão carregado de restos de comida de algum restaurante ou supermercado. Vem peixe cru, sobras de galinha, verdura, restos de alimentos, que eles chamam de lavagem. “É só assar no óleo e comer”, receita o agricultor.

(MIRANDA, Carolina. In. **Folha de Pernambuco**, 3 de set. de 2000)

TEXTO VI:

Para crescer e se manter saudável, o ser humano precisa da ingestão diária de um balanço de nutrientes, que são encontrados nos mais variados tipos de alimentos. Se houver uma deficiência temporária na dieta, o próprio organismo se encarrega de compensá-la. Entretanto, a falta de nutrientes como zinco, vitaminas, selênio e ferro por longos períodos pode trazer uma série de conseqüências, ficando comprometidos o crescimento, o desenvolvimento, a aptidão para o trabalho e o sistema imunológico do indivíduo. “Dependendo do tempo que uma pessoa fica sem comer e da resistência orgânica, a fome pode levar à morte”, explica o clínico geral Mozart Sales.

(**Folha de Pernambuco**, 3 de set. 2000)

7 (SAEPE) A associação temática entre o texto acima e “O castigo da fome” ocorre com forte evidência entre:

- (A) “(...) o ser humano precisa da ingestão diária de (...) nutrientes” e “Maria José revira muitos sacos (...)”.
- (B) “(...) o próprio organismo se encarrega de compensá-la.” e “Nem todo dia acho comida (...)”.
- (C) “(...) a falta de nutrientes como zinco, vitaminas, selênio e ferro (...)” e “Na lei da fome, nada se perde (...)”.
- (D) “(...) ficando comprometidos (...) o sistema imunológico do indivíduo.” e “Tenho diabetes e hanseníase.”
- (E) “(...) a fome pode levar à morte” e “ (...) cansada e triste por não ter o que oferecer às crianças.”

TEXTO VII: **No meio do caminho**

No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Reunião**  
10ª ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1980.

8 (SAEPE) O vocábulo **pedra** é freqüentemente encontrado em expressões ricas de significado. A expressão em que “pedra” mais se aproxima semanticamente do texto é

- (A) “com quatro pedras na mão”.
- (B) “não deixar pedra sobre pedra”.
- (C) “ser uma pedra no sapato”.
- (D) “dormir como uma pedra”.
- (E) “botar uma pedra em cima”.

Gabarito

ITEM	RESPOSTA
1	A
2	B
3	B
4	B
5	A
6	C
7	D
8	C