

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

LAURA CANDIDA DOMINGUES DE LIMA

UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE AVALIAÇÕES APLICADAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO RJ

– a docência em foco

RIO DE JANEIRO

2015

Laura Candida Domingues de Lima

UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE AVALIAÇÕES APLICADAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO RJ

– a docência em foco

Dissertação de mestrado apresentada ao programa PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras – Polo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de mestre em Letras. Linha de pesquisa: leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a Dr^a Patricia Maria Campos de Almeida

Rio de Janeiro

2015

Laura Candida Domingues de Lima

UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE AVALIAÇÕES APLICADAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO RJ

– a docência em foco

Dissertação de mestrado apresentada ao programa PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras – Polo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de mestre em Letras. Linha de pesquisa: leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Aprovada em

(profª Drª Patricia Maria Campos de Almeida – UFRJ)

(Profª Drª Mônica Maria Rio Nobre – UFRJ)

(Profª Drª Deize Vieira dos Santos – UFRJ)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à Patricia, que se dispôs a me orientar, mesmo com tantos compromissos, e que representa uma inspiração na área acadêmica para mim. Agradeço também às professoras Mônica e Deize, que aceitaram participar de minha banca e contribuíram com valiosas sugestões na qualificação.

Não poderia deixar de fora as pessoas que me fizeram persistir no caminho das Letras, mesmo sem saber disso. Agradeço imensamente à Adriana, ao Maximiliano e à Larissa, por terem aparecido em minha vida num momento em que eu precisava de certezas e por terem transmitido tantos conhecimentos a mim; devo a vocês grande parte do que sei hoje.

Aos meus queridos alunos, tanto do município de Queimados quanto do Colégio Pedro II, por serem tão afetivos, inundando a minha rotina de amor, e por me mostrarem, todos os dias, que eu escolhi a profissão certa. Saibam de uma coisa: vocês me ensinam muito mais que aprendem.

Aos meus colegas professores que, gentilmente, aceitaram ceder suas avaliações para minha investigação. Agradeço aos demais colegas de luta diária, que me motivam pedagogicamente com nossas conversas. Um especial agradecimento ao Hugo, com quem estabeleço trocas muito significativas em relação ao magistério e que, além disso, torna minhas viagens à baixada fluminense muito mais alegres.

Às minhas amigas e companheiras de mestrado Aline, Daniela e Michele, por me darem a força que eu necessitava para não desistir e por tornarem minhas sextas-feiras, ao longo do Profletras, sempre mais prazerosas.

Agradeço também aos meus amigos de longa data, sejam do Pedro II ou da época da graduação, por me fazerem atribuir algum sentido maior a esta vida, repleta de encontros e desencontros. Não cito os nomes porque, para minha sorte, a lista é grande – e não cometeria o desatino de selecionar apenas alguns. Mencionarei apenas duas pessoas que ajudaram diretamente na elaboração desta dissertação: Fernanda, pelo auxílio com a formatação, e Mariane, pela ajuda com o inglês. De qualquer maneira, agradeço a todos os amigos com o coração pulsando: amo vocês.

À minha família, que inclui parentes de sangue e outros de alma, por constituírem a base necessária para eu ser quem eu sou. Não poderia deixar de ressaltar a importância de meu irmão Pedro, agora “vossa excelência”, que acabou tornando-se minha referência paterna. Seu senso de responsabilidade e sua determinação sempre foram motivo de orgulho e de inspiração para mim.

Ao meu companheiro Edgard, que, ao longo de mais de três anos de intensa convivência, pôde aguçar meu olhar no que tange às dinâmicas sociais e políticas de nosso sistema e que, além disso, me apresentou ao amor mais genuíno que pude experimentar. Obrigada pelas produtivas conversas; pelo estímulo à minha carreira; pela paciência infindável; pela companhia essencial nos momentos em que mais precisei. Obrigada por tornar minha rotina mais doce.

O agradecimento final é para Simone, minha mãe. Obrigada pelo incentivo à minha vida profissional; certamente sem ele eu não teria alcançado tantos objetivos. Este mestrado, inclusive, só foi possível por sua causa, que resolveu inscrever-me, mesmo quando eu não nutria muitas esperanças. Obrigada por sempre mostrar que sou capaz e por fazer o impossível para me ajudar. Digo isto sem pestanejar: devo a você todas as minhas vitórias. Amo-te.

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.”

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

RESUMO

LIMA, Laura Candida Domingues de. **Um olhar investigativo sobre avaliações aplicadas no Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública do RJ – a docência em foco**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Polo do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Este estudo trata da análise de questões que compõem avaliações elaboradas durante os quatro bimestres do ano letivo de 2014 por docentes de uma escola pública do município de Queimados, na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro, para as seguintes disciplinas do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano): Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Artes. Analisaram-se possíveis obstáculos à compreensão do aluno, considerando o que teóricos sobre o assunto apresentam como barreiras. Além disso, realizou-se um cruzamento dos resultados da análise das provas com as diretrizes propostas pelos órgãos oficiais, com especial atenção para os Parâmetros Curriculares Nacionais, verificando-se convergências e divergências. Ressaltam-se as orientações presentes nos documentos oficiais quanto ao estímulo às habilidades de leitura, de escrita e de questionamento crítico, as quais, na maior parte dos casos, conforme análise feita, não são o foco das avaliações investigadas, o que se configura como um problema a ser debatido e solucionado.

Palavras-chave: questões escolares; avaliações; docentes; escola pública; diretrizes oficiais.

ABSTRACT

LIMA, Laura Candida Domingues de. **Um olhar investigativo sobre avaliações aplicadas no Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública do RJ – a docência em foco.** Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Polo do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This research study analyzes questions that compose some tests that were made by teachers of a public school in the city of Queimados, in the state of Rio de Janeiro, during the school year of 2014, for the following disciplines of Elementary School II (6th to 9th grade): Portuguese, History, Geography, Mathematics and Arts. Considering what theorists on the subject point out as barriers, possible obstacles to student understanding were analyzed. In addition to that, a data crossing was made between the results of the tests mentioned before and the guidelines proposed by official agencies, with special attention to the National Curriculum Standards, and convergence and divergence in the results were verified. The study highlights the official documents guidelines regarding the stimulus to reading, writing and critical thinking skills, which, according to the analysis, are frequently not the focus of the investigated tests, constituting a problem to be discussed and solved.

Keywords: school issues; evaluation; assessment; teachers; public school; official guidelines.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional (Fonte: INAF BRASIL 2001 a 2011)	30
Quadro 2: Quantidade de questões	58
Quadro 3: Critérios utilizados para análise.....	73
Quadro 4: Gêneros dos textos identificados nas provas de LP conforme os anos de escolaridade e os bimestres	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Análise das questões sob a ótica dos níveis de letramento	89
Tabela 2: Percentual de questões que não apresentam imagem por disciplina (1º, 3º e 4º bimestres)	96
Tabela 3: Percentual de questões que não apresentam imagem por ano de escolaridade no 2º bimestre.....	97
Tabela 4: Percentual de provas sem textos nas disciplinas de História, Geografia e Artes (1º, 3º e 4º bimestres).....	99
Tabela 5: Percentual de provas sem textos por ano de escolaridade no 2º bimestre.....	100
Tabela 6: Percentual de provas sem questões discursivas por disciplina (com exceção de Matemática).....	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Falta de legibilidade em questão de Geografia	92
Figura 2: Falta de legibilidade em questão de LP	92
Figura 3: Falta de legibilidade em questão de LP2.....	93
Figura 4: Falta de legibilidade em questão de Geografia2	93
Figura 5: Problema de diagramação em prova de LP	95
Figura 6: Exemplo de questão com imagem.....	98
Figura 7: Exemplo 2 de questão com imagem	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais
 EF: Ensino Fundamental
 EM: Ensino Médio
 ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
 ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
 LP: Língua Portuguesa
 MEC: Ministério da Educação
 OCNs: Orientações Curriculares Nacionais
 PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais
 SAEB: Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	12
2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1 – Os documentos oficiais sobre a educação: uma análise dos PCNs	16
2.1.1 – Distinguindo os documentos.....	16
2.1.2 – Considerações sobre os PCNs e interpretações possíveis sobre o processo de ensino-aprendizagem	18
2.1.3 – O tema da avaliação nos PCNs.....	21
2.1.4 – Sobre os critérios de avaliação expostos por disciplina	24
2.2 – A escola brasileira e seus docentes	26
2.2.1 – Observações sobre o Ensino Fundamental no Brasil.....	26
2.2.2 – Os docentes da contemporaneidade	27
2.2.3 – Sobre mecanismos pedagógicos arcaicos empregados pelos professores.....	29
2.2.4 – Responsabilidades compartilhadas pelos docentes	31
2.2.5 – A avaliação na escola brasileira	33
2.3 – A avaliação da aprendizagem e seus instrumentos	36
2.3.1 – Conceitos e sentidos	36
2.3.2 – Objetivos e modalidades da avaliação	37
2.3.3 – O efeito retroativo da avaliação	39
2.3.4 – Tipos de instrumentos, provas e questões	40
2.3.5 – A avaliação das habilidades de leitura e de escrita	43
2.4 – Enunciados de questões escolares e os processos de compreensão.....	46
2.4.1 – Breves notas sobre enunciados	46
2.4.2 – A compreensão leitora no âmbito da escola brasileira	47
2.4.3 – Os níveis de letramento e os horizontes de compreensão ..	51
2.4.4 – Da teoria para a prática	53
3- METODOLOGIA	55
3.1 – Contexto de pesquisa	55

3.2 – O <i>corpus</i>	- -
3.3 – Caracterização do tipo de pesquisa	58
3.4 – Etapas	60
3.5 – A definição dos critérios para a análise	61
3.6 – Aspectos para análise das questões	63
3.6.1 – Aspectos linguísticos	63
3.6.1.1 – Itens lexicais	63
3.6.1.2 - Sintaxe dos períodos.....	64
3.6.1.3 – Elos coesivos.....	64
3.6.1.4 – Correção gramatical	65
3.6.1.5 – Clareza e coerência do comando	65
3.6.1.5 – Quantidade de comandos.....	67
3.6.1.6 – Nível de letramento exigido	67
3.6.2 – Aspectos extralinguísticos:	67
3.6.2.1 – Legibilidade	68
3.6.2.2 – Diagramação	68
3.6.2.3 – Iconografia.....	68
3.7 – Aspectos globais para a análise das provas;	69
3.7.1 – Presença de textos.....	69
3.7.2 – Presença de diferentes gêneros textuais	70
3.7.3 – Presença de questões que estimulam a escrita	70
3.7.4 – Presença de questões que estimulam o senso crítico.....	71
3.7.5 – Presença de questões contextualizadas	73
3.8 – Tabela com critérios utilizados para a análise	73
4 – ANÁLISE DOS DADOS	75
4.1 – Comentários prévios	75
4.2 – Aspectos relevantes da análise por critério	77
4.2.1 – Itens lexicais	77
4.2.2 – Sintaxe dos períodos.....	80
4.2.3 – Elos coesivos.....	81
4.2.4 – Correção gramatical	83
4.2.5 – Clareza e coerência do comando	85
4.2.6 – Quantidade de comandos.....	88

4.2.7 – Nível de letramento exigido	88
4.2.8 – Legibilidade	92
4.2.9 – Diagramação	94
4.2.10 – Iconografia	96
4.2.11 – Presença de textos	99
4.2.12 – Presença de diferentes gêneros textuais.....	100
4.2.13 – Presença de questões que estimulam a escrita	102
4.2.14 – Presença de questões que estimulam o senso crítico.....	104
4.2.15 – Presença de questões contextualizadas	108
4.3 – Aspectos gerais e breve conclusão sobre a análise	109
5 – ALGUMAS SUGESTÕES	113
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO PARA OS PROFESSORES.....	128
ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO PARA O DIRETOR	129
ANEXO 3 – MOSTRA DE PROVAS ANALISADAS.....	130

1 – INTRODUÇÃO

Como docente em uma escola regular de Ensino Fundamental, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa, faz parte de minha rotina frequentar reuniões pedagógicas a cada bimestre. Uma delas, realizada no ano de 2013, serviu como motivação para que eu desenvolvesse meu tema de mestrado, despertando desejo de investigação e de proposição de alternativas.

Na reunião supracitada, professores de diversas disciplinas expuseram suas opiniões acerca de formatos de avaliação, dos rendimentos dos alunos e de dificuldades encontradas na busca do êxito escolar. Uma opinião, em especial, foi recebida com euforia pelos demais professores, percebendo-se, portanto, uma identificação de todos os docentes com a seguinte afirmativa: “a maioria dos alunos parece apresentar limitações de compreensão de grande parte dos enunciados de questões de provas”. Isto é, o corpo docente da escola foi unânime em concordar que seus estudantes demonstravam sérias dificuldades, ao tentar interpretar os comandos das questões das avaliações. Além disso, esses professores afirmavam sentir-se desmotivados na tentativa de reverter o quadro, como se a solução fosse inalcançável. Foi a partir daí que pesquisar avaliações escolares, ideia que já se mostrava presente em minha prática docente, transformou-se em necessidade e acabou sendo delineada na forma desta pesquisa.

Ao fazer leituras sobre assuntos afins – avaliação; elaboração de questões; processos de compreensão; letramento; ensino público no Brasil –, verificou-se que era muito importante, também, analisar os documentos oficiais sobre a educação. Ao longo da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, delineou-se a pergunta de pesquisa desta dissertação:

Considerando a força que representam os documentos oficiais que regem o sistema de ensino de modo geral, seria possível verificar nas avaliações elaboradas pelos docentes o reflexo das diretrizes presentes em tais documentos?

Mais do que investigar possíveis obstáculos nos enunciados das questões escolares, resolveu-se analisar se as provas formuladas na instituição em que leciono, de uma forma geral, seguem as orientações oficiais para o Ensino

Fundamental II. O problema motivador desta pesquisa parte de um questionamento empírico porque, em minha incipiente carreira no magistério, mais precisamente nos anos finais do Ensino Fundamental, já pude verificar algumas barreiras que se colocam diante do desenvolvimento de questões de provas escolares que correspondam àquele que deveria ser o efetivo objetivo do ensino: analisar e valorizar a aprendizagem do aluno. A realidade da educação pública e da docência no país, portanto, não poderia deixar de ser investigada. Além disso, o cruzamento entre as diretrizes encontradas nos documentos oficiais e o diagnóstico acerca das provas investigadas poderiam esclarecer alguns aspectos desse complexo contexto.

Exposta a justificativa para a escolha do tema, devem-se explicar os desdobramentos desta ideia inicial. Os grandes campos de estudo contemplados neste trabalho são os seguintes: os documentos oficiais da educação, com ênfase nos PCNs; a escola brasileira; a docência; a avaliação e os enunciados de provas escolares. Em momento futuro, por exemplo, considera-se de extrema importância uma investigação também das atividades aplicadas no cotidiano escolar, a fim de verificar em que medida as avaliações analisadas refletem os exercícios propostos em sala de aula.

A realidade das instituições públicas de ensino, no Estado do Rio de Janeiro, é objeto de estudo que deve ser analisado sob os vieses socioeconômico, político e pedagógico. A situação atual do ensino público brasileiro e o preparo do profissional do magistério foram assuntos desenvolvidos nesta pesquisa, bem como os aspectos que envolvem a tarefa de elaborar provas. Entende-se que a elaboração de questões sem levar em consideração o cenário das instituições citadas, bem como as capacidades cognitivas do aluno, seria um equívoco. Questões mal formuladas podem acarretar, entre outras consequências, uma falsa verificação da aprendizagem ou a não compreensão dos enunciados pelo discente, que não consegue atingir o objetivo proposto na questão em decorrência, muitas vezes, de não ter sido previamente preparado para realizá-la. Portanto, apenas culpar o aluno, conforme relatado na reunião de que participei, sem levar em consideração o contexto em que ele está inserido, é um dos piores erros que se pode cometer.

Sobre a aparente dificuldade encontrada pelos alunos no ato da realização das provas escolares, deve-se reconhecer, de imediato, que ela não é decorrente simplesmente da possível inabilidade de um grupo de alunos menos interessados,

nem mesmo somente de uma hipotética falta de esforço do professor, que trabalha, na maioria das vezes, em muitos lugares e em situações inapropriadas, impedindo-o de ser bem-sucedido em todas as suas ambições pedagógicas. Os moldes institucionais do ensino público do estado do Rio de Janeiro também foram, então, levados em consideração, no intuito de investigar o problema apontado por meus colegas. Afinal, o “fracasso escolar” seria do aluno ou da própria escola?

No ambiente escolar, parece haver consenso para o fato de que a avaliação escrita costuma ocupar a posição central na prática de certificação de aquisição de conhecimentos dos alunos. Admitindo-se a relevância da aplicação de provas escritas nas instituições escolares, os formatos e as metodologias utilizadas para o fim da avaliação devem ser analisados. A elaboração de questões de provas escolares insere-se nesse contexto, e, nesta pesquisa, investigou-se como ela é desenvolvida na instituição em que leciono.

Esta pesquisa, portanto, tem por objetivos (1) analisar as provas escolares elaboradas durante o ano de 2014 por docentes do Ensino Fundamental II de uma escola pública do município de Queimados e, a partir de um cruzamento entre os resultados da análise e as diretrizes propostas pelos órgãos oficiais, com especial atenção para os Parâmetros Curriculares Nacionais, (2) verificar possíveis convergências e divergências entre as diretrizes impostas e as avaliações. Neste trabalho foram contempladas as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Artes¹.

Como esta pesquisa foi feita no âmbito de um Mestrado Profissional, fez-se necessário esse olhar para a prática docente; neste caso, para a atividade de elaboração de provas. Além disso, é pertinente a proposição de alternativas para o problema mencionado, a qual aparece na forma de sugestões para a elaboração das questões escolares. Espera-se que esta investigação tenha relevância não só no âmbito acadêmico, mas, principalmente, no contexto da educação pública em que se situa a escola enfocada e que ela lance luzes sobre a importância de as avaliações formais escolares serem condizentes com as prescrições oficiais do ensino. Além disso, pretende-se demonstrar que simplesmente acusar o estudante por uma inabilidade é injusto, visto que ele está inserido em um sistema educacional do qual

¹ A escolha das disciplinas será explicada mais adiante, no capítulo 3, destinado à metodologia.

é produto e que, em muitos casos, não o beneficia, conforme está explícito nos PCNs:

É importante ressaltar que a não realização das aprendizagens esperadas, muitas vezes não é problema do aluno, mas tem suas origens em problemas do próprio sistema educacional, que precisam ser identificados e solucionados.” (volume I – Introdução aos PCNs, p.99).

Os objetivos desta pesquisa, por conseguinte, podem ser delineados da seguinte forma: fazer uma leitura direcionada dos documentos oficiais sobre a educação, com ênfase nos Parâmetros Curriculares Nacionais, relacionando-os à minha experiência no magistério; pesquisar o que teóricos dizem sobre educação brasileira, docência, avaliação, enunciados de questões escolares e processos de compreensão, como Marcuschi, Scaramucci, Bortoni-Ricardo, Koch e Elias; com base nas leituras, elaborar uma tabela com critérios para a análise das provas coletadas; coletar e analisar as provas escolares aplicadas em uma instituição pública de ensino, nos anos escolares do Ensino Fundamental II, durante os quatro bimestres do ano letivo de 2014; verificar se as provas escolares analisadas refletem as diretrizes oficiais para o ensino nacional; elaborar um diagnóstico acerca das avaliações coletadas conforme os critérios estabelecidos para a análise; elaborar algumas sugestões para a formulação de provas, com base no diagnóstico feito e no cruzamento entre as provas analisadas e as orientações oficiais.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira. A parte da fundamentação teórica (Capítulo 2) compreende o produto das leituras feitas sobre os assuntos pertinentes à pesquisa, a saber: (a) os documentos oficiais sobre a educação, com especial atenção para aqueles que tratam do Ensino Fundamental; (b) a escola brasileira e seus docentes; (c) a avaliação da aprendizagem e seus instrumentos; e (d) os enunciados de questões escolares e os processos de compreensão. No Capítulo 3, estão descritos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, incluindo a tabela com os critérios estabelecidos para a análise e justificativas. Na sequência, é apresentado o capítulo de análise dos dados (Capítulo 4). Por se tratar de pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional, temos, no Capítulo 5, a apresentação de sugestões para a formulação de questões. Por fim,

no Capítulo 6, estão as conclusões. Fechando esta dissertação, são apresentadas as referências bibliográficas empregadas e os anexos.

2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 – Os documentos oficiais sobre a educação: uma análise dos PCNs

Para a análise das avaliações aplicadas em uma instituição pública de ensino do Brasil, julgou-se essencial verificar o que consta nos documentos oficiais do Estado, para, dessa forma, estabelecer um cotejamento entre o que se orienta a fazer e o que, de fato, é colocado em prática.

É necessário um olhar crítico para compreender que tais documentos devem ser lidos e aplicados com certa flexibilidade, ajustando-os à realidade escolar e às doutrinas didáticas seguidas em cada instituição. Da mesma maneira, não se deve aceitar que todo o conteúdo desses documentos governamentais apresenta a verdade absoluta.

Os textos são elaborados por equipes de intelectuais especializados nos temas relativos ao magistério e aos variados contextos da educação e, no caso das Diretrizes Curriculares Nacionais, por legisladores também. Essas pessoas devem fazer seleções acadêmicas pertinentes para a construção do documento oficial – tarefa indissociável do caráter subjetivo, por mais que ele seja evitado. Devemos, portanto, considerar que os documentos oficiais são bons norteadores da prática educacional, contudo é importante que a leitura seja feita criticamente, de forma a distinguir o que se aplica aos distintos âmbitos do ensino.

2.1.1 – Distinguindo os documentos

Não é rara a dúvida sobre os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Cabe aqui, portanto, fazer a devida distinção.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes separadas por disciplinas formuladas pelo Governo Federal e não obrigatórias por lei. Elas visam a subsidiar e

a orientar a elaboração ou a revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. Os PCNs foram criados em 1997 e funcionaram como referenciais para a renovação e para a reelaboração da proposta curricular das escolas. Em 2000, foram publicados os PCNs voltados ao Ensino Médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais são normas obrigatórias para a Educação Básica que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos. Publicadas em 2013, as diretrizes asseguram a formação básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil (EI), para o Ensino Fundamental (EF) e para o Ensino Médio (EM). Estão no âmbito da lei, portanto, diferentemente dos PCNs.

Ainda existem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2006, que apresentam um novo conjunto de orientações, essas voltadas apenas ao Ensino Médio. A Secretaria de Educação Básica encaminha para os professores, por meio do departamento de políticas do ensino médio, o documento das Orientações Curriculares, com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente. A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, pesquisam e discutem questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. Objetivava-se a retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo.

Para este trabalho, será usado, primordialmente, o documento primário norteador da educação contemporânea no Brasil: os PCNs, mais especificamente a parte que trata do terceiro e do quarto ciclos do ensino fundamental, ou seja, da 5ª até a 8ª séries. Tal nomenclatura ainda era utilizada no documento, apesar de, atualmente, ter sido substituída por “ano”. Em janeiro de 2006, o Senado aprovou o

Projeto de lei nº 144/2005, que estabelece a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Em fevereiro de 2006, o Presidente da República sancionou a lei nº 11.274, que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos. A legislação previa que sua medida deveria ser implantada até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. Para simplificar: a antiga classe de alfabetização hoje constitui o 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, modificando todo o restante. O Ensino Fundamental II (contexto em que se situa essa pesquisa), portanto, compreende turmas do 6º ao 9º ano de escolaridade.

Os PCNs foram escolhidos para embasar esta pesquisa, na medida em que, cf. exposto anteriormente, constituem diretrizes específicas para cada uma das oito disciplinas do Ensino Fundamental (além de abordar os temas transversais), o que não ocorre nos DCNs. Além disso, a equipe responsável por cada disciplina também foi responsável por apresentar critérios específicos de avaliação para sua matéria, o que foi considerado bastante útil para este estudo.

Os PCNs foram divididos por ciclos, havendo um documento para o 1º e para o 2º ciclos, e outro documento para o 3º e para o 4º ciclos. Neste segundo, o 3º ciclo compreende a 5ª e a 6ª séries, e o 4º ciclo, a 7ª e a 8ª séries. Esse documento apresenta dez volumes, sendo o primeiro destinado a uma introdução; outros oito – sendo um para cada disciplina do E.F.II (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira – nessa ordem); e o último volume para os temas transversais, sendo subdividido em cinco partes (apresentação, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual). Serão úteis a esta dissertação o 1º, o 2º, o 3º, o 5º, o 6º e o 7º volumes, a saber: introdução, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Arte.

2.1.2 – Considerações sobre os PCNs e interpretações possíveis sobre o processo de ensino-aprendizagem

Em seu primeiro volume, os PCNs apresentam, de maneira abrangente, ainda sem separar por disciplinas, os objetivos do Ensino Fundamental. Podemos estabelecer uma relação direta entre os objetivos apontados no documento e as avaliações aplicadas na instituição em que se situa esta pesquisa, uma vez que as questões precisam ser formuladas com vistas a um diagnóstico do corpo discente,

isto é, se os objetivos educacionais pretendidos naquela etapa de escolaridade foram, efetivamente, alcançados. Não se pode esquecer, entretanto, de dois aspectos, os quais ficam evidentes nos PCNs:

1) Esse diagnóstico deve ser alcançado por meio de variados instrumentos de avaliação e ao longo de todo o ano letivo – e não somente ao final de cada período.

2) O êxito ou não do aluno não diz respeito unicamente a seu desempenho, devendo a avaliação servir para uma análise e para uma autocrítica no que tange ao trabalho do docente também.

O segundo aspecto pode ser confirmado na página 99 do primeiro volume, em que se ressalta que a não realização das aprendizagens esperadas pode não ser problema do aluno, mas poderia ter suas origens em problemas do próprio sistema educacional, que precisariam ser identificados e solucionados.

Quanto aos objetivos do ensino, logo no início desse volume, fazendo menção à Lei de Diretrizes e Bases, evidencia-se o seguinte:

De acordo com a LDB, o ensino fundamental no Brasil tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante: “I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. (p. 41)

Depreende-se, portanto, que, ao lado da aprendizagem do cálculo, a leitura e a escrita ocupam lugar de destaque na formação do aluno do Ensino Fundamental II. Essas habilidades não devem ser compreendidas como simples processos de decodificação, como já se sabe há muito tempo no âmbito da linguística. O chamado processo de letramento abrange a capacitação para a leitura dos significados em dado contexto e do global. Soares (2000) indica que o letramento tem um sentido ampliado da alfabetização, já que consiste em práticas de leitura e escrita que vão além da alfabetização funcional, na qual indivíduos são alfabetizados, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita de forma consistente, autônoma e crítica. Não só em Língua Portuguesa, mas as avaliações de todas as disciplinas, portanto, devem visar ao estímulo dessa capacidade, bem como à demonstração da apreensão dessa habilidade pelos alunos nessa fase de escolaridade.

Os PCNs indicam como objetivos do EF que os alunos sejam capazes de apresentar algumas atitudes, dentre as quais destacamos:

- “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.” (p. 55 e 56)

Os três itens acima são considerados extremamente pertinentes para a boa formação de um aluno que seja consciente e apto a contribuir, positivamente, para o desenvolvimento da sociedade. Para que essas atitudes sejam verificadas ao longo do processo educacional, é necessário que as avaliações sejam propícias ao exercício delas. Ao formular uma avaliação formal, por conseguinte, o professor deve ter em mente que as questões propostas devem fornecer suporte para o discente demonstrar se domina as habilidades consideradas essenciais a um estudante do EF II. Ou seja, as provas de uma instituição não devem restringir-se a verificar se o aluno assimilou informações transmitidas pelo professor em sua aula expositiva, mas devem visar ao reconhecimento de um raciocínio autônomo desenvolvido pelo aluno.

Não se destinariam a esse fim, por exemplo, provas de Língua Portuguesa que exigissem do aluno unicamente a exposição de regras gramaticais; provas de História que solicitassem somente o registro de fatos históricos com suas respectivas datas e locais de acontecimento; avaliações de Matemática somente com questões de armar contas, sem contextualização; provas de Artes unicamente com a cobrança de reconhecimento de obras e artistas; ou avaliações de Geografia com questões exclusivas sobre localizações geográficas ou de eventos políticos na linha do tempo. O peso de questões desse tipo deve ser levado em consideração, já que elas não devem constituir prioridade em avaliações escolares, como comprova o texto dos PCNs.

Ao abordar a disciplina de História em sua introdução, por exemplo, os PCNs indicam que o professor dessa disciplina deve “valorizar o intercâmbio de ideias, sugerindo a análise e interpretação de diferentes fontes e linguagens — imagem, texto, objeto, música etc. —, a comparação entre informações e o debate acerca de explicações diferentes para um mesmo acontecimento.” (p. 60 e 61) A avaliação dessa disciplina, portanto, não pode eximir-se de refletir isso, devendo apresentar diferentes fontes, linguagens e gêneros textuais.

Sobre a disponibilidade para a aprendizagem, os PCNs apontam que:

se o professor espera uma atitude curiosa e investigativa, precisa, então, propor prioritariamente atividades que exijam essa postura, e não a passividade, valorizar o processo e a qualidade, e não apenas a rapidez na realização, e esperar estratégias criativas e originais, e não a mesma resposta de todos. (p. 93)

Essa assertiva confirma a importância da inserção de questões de cunho crítico nas provas escolares, em detrimento daquelas que visam à exposição de conhecimentos lineares. A opção por elaborar provas unicamente no modelo objetivo (ou de múltipla escolha), por exemplo, também contraria esse fundamento dos PCNs, já que a diversidade de respostas é um dos aspectos. Os PCNs ainda acrescentam que alguns fatores interferem diretamente na disponibilidade para a aprendizagem, como: “conhecimento do objetivo da atividade, pelo aluno; atividades desafiadoras e com nível de complexidade adequado; tempo adequado para realização de atividades.” (p. 94) Tais aspectos devem ser norteadores no momento da elaboração das questões das provas escolares, uma vez que, se eles não forem levados em consideração, a verificação da aprendizagem pode ser feita de maneira equivocada, sendo maquiada ou pouco efetiva.

2.1.3 – O tema da avaliação nos PCNs

Segundo os PCNs, a avaliação consiste em um meio integrador entre a aprendizagem e o ensino, envolvendo múltiplos aspectos, tais como:

o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; obtenção de informações sobre os objetivos que foram atingidos; obtenção de informações sobre o que foi aprendido e

como; reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades. (p. 97)

Além disso, entende-se que a avaliação consiste em um processo contínuo, não constituindo somente o final do processo educacional, devendo ser permanente e sob a forma de inúmeros suportes. De qualquer maneira, as provas escolares fazem parte desse conjunto de ferramentas utilizado com o fim de avaliar e merece atenção analítica no âmbito dos estudos sobre a educação, já que as provas ainda representam o instrumento de maior peso na aferição da nota do aluno, na maioria das instituições do país, como é o caso do contexto em que ocorre esta pesquisa. Destaca-se, na página 99 do primeiro volume dos PCNs, a consideração sobre a importância da “utilização de diferentes linguagens, como a verbal, a oral, a escrita, a gráfica, a numérica, a pictórica, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos.” Sendo assim, as provas escolares devem refletir esse fundamento, devendo ser diversificadas e propícias ao trato pelo aluno das diferentes linguagens.

No segundo volume dos PCNs, sobre a disciplina de Língua Portuguesa, afirma-se que a nova crítica ao ensino dessa matéria só aconteceria a partir dos anos 80, quando as pesquisas no âmbito da linguística independente da tradição normativa possibilitaram avanços nas áreas da educação e da psicologia da aprendizagem. Os PCNs, nesse trecho, apontam algumas reflexões que começaram a ser feitas naquela época acerca dos objetivos e dos conteúdos do ensino tradicional de língua materna. Esse conjunto de críticas pode servir de base para a análise das provas elaboradas até hoje, como se verifica a seguir:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; •
 - a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
 - o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; •
 - a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão; •
 - o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; •
 - a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente, uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.
- (p. 17 e 18 do segundo volume)

Nas páginas 37 e 38 do mesmo volume, abordam-se diversos aspectos do conhecimento discursivo e linguístico nas práticas de recepção e produção de linguagem, os quais influenciam diretamente no grau de complexidade e de dificuldade posta ao aluno no momento da realização de determinada tarefa. Esses aspectos levantados no volume destinado à disciplina de Língua Portuguesa podem ser aplicados aos enunciados de questões de qualquer disciplina, devido a um simples motivo: a língua portuguesa é usada nas aulas de todas as matérias, constituindo o código empregado no processo de ensino-aprendizagem em qualquer âmbito (não levemos em consideração escolas de ensino bilíngue nesse momento). A elaboração de enunciados de questões de qualquer disciplina, portanto, precisa considerar esses aspectos, de acordo com o nível de complexidade pretendido. Ao construir a tabela de critérios usados para a análise das questões das provas coletadas, foram levados em consideração os itens expostos nessa seção dos PCNs, os quais estão listados a seguir:

- determinações do gênero e das condições de produção do texto (maior ou menor familiaridade com o interlocutor, maior ou menor distanciamento temporal ou espacial do sujeito em relação ao momento e lugar de produção);
 - seleção lexical (maior ou menor presença de vocábulos de uso comum, maior ou menor presença de termos técnicos);
 - organização sintática dos enunciados (tamanho das frases, ordem dos constituintes, inversão, deslocamento, relação de coordenação e subordinação);
 - temática desenvolvida (relação entre tema e faixa etária, tema e cultura, vulgarização do tema, familiaridade com o tema);
 - referencialidade do texto (um diário íntimo de adolescente, que manifesta uma percepção da realidade ancorada no cotidiano, é, frequentemente, mais simples do que a definição de um objeto dada por um dicionário);
 - explicitação das informações (maior ou menor exigência de operar com pressuposições e subentendidos);
 - recursos figurativos (uso de elementos conotativos, metafóricos, metonímicos, entre outros).
- (p. 37 e 38 do segundo volume)

Nesta pesquisa, é importante analisar as questões das provas levando em conta esses aspectos (entre outros), uma vez que um diagnóstico sobre o grau de complexidade presente nos enunciados pode indicar ou não a falta de adequação ao período de escolaridade dos alunos. Outro aspecto a ser verificado nas provas é a possibilidade de demonstração de autonomia pelos alunos. Segundo os PCNs, de uma forma geral, a avaliação precisa ser compreendida como reflexiva e

autonomizadora, sem compreender o aluno como um ser passivo no processo educacional.

2.1.4 – Sobre os critérios de avaliação expostos por disciplina

Nos PCNs, são apresentados, em cada disciplina, critérios que têm como referência os objetivos especificados para o terceiro e quarto ciclos e representam as aprendizagens imprescindíveis ao final desse período, possíveis e desejáveis à imensa maioria dos alunos submetidos a um ensino como o proposto. Os objetivos de ensino, propostos no volume de introdução, referem-se às possibilidades de aprendizagem de uma forma genérica; já os critérios se referem àquilo que é necessário aprender no âmbito de cada matéria.

Em Língua Portuguesa, por exemplo, coadunando-se com o proposto pela LDB e pelos PCNs em seus objetivos, tem-se o seguinte no volume 2: “ler de maneira independente textos com os quais tenha construído familiaridade; atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles” (p. 95), entre outros critérios.

Em Matemática, no volume 3, afirma-se que é preciso repensar ideias que predominam sobre o significado da avaliação nessa disciplina, como as que concebem como prioritário avaliar apenas se os alunos memorizam as regras e esquemas, “não verificando a compreensão dos conceitos, o desenvolvimento de atitudes e procedimentos e a criatividade nas soluções, que, por sua vez, se refletem nas possibilidades de enfrentar situações-problema e resolvê-las.” (p. 54). Nesse volume, destaca-se o critério seguinte de avaliação: “Construir, ler e interpretar tabelas e gráficos e escolher o tipo de representação gráfica mais adequada para expressar dados estatísticos.” (p. 77), presente tanto no terceiro quanto no quarto ciclos. Por conseguinte, presume-se que as avaliações de matemática devam apresentar esse tipo de linguagem visual também, e não somente linguagem verbal em seus enunciados.

Em Geografia, no volume 5, também se apresenta a necessidade de o aluno dominar a linguagem não verbal: “Reconhecer a importância dos mapas temáticos para a leitura das paisagens e suas diferentes escalas.” (p. 88), além de reforçar a

finalidade de formação crítica do corpo discente: “Desenvolver uma postura crítica em relação ao comportamento da sociedade diante das diferenças entre o tempo social ou histórico e o natural.” (p. 89)

No volume 6, destinado à disciplina de História, a expressão do aluno é valorizada no quarto ciclo: “Organizar ideias articulando-as oralmente, por escrito e por outras formas de comunicação.” (p. 75). As questões das provas, portanto, devem, de alguma forma, dar espaço para que o aluno desenvolva essa capacidade.

Em Artes, no volume 7, o senso crítico e a autonomia também são objeto de destaque, o que pode ser ratificado pelo seguinte critério: “Estar capacitado a emitir opiniões sobre a atividade teatral, com clareza e critérios fundamentados, sem discriminação estética, artística, étnica ou de gênero.” (p. 93)

Os critérios mencionados acima são considerados de extrema relevância no que concerne à análise do *corpus* coletado. Com embasamento teórico nos PCNs, portanto, o diagnóstico das provas coletadas deve informar se, na instituição em que se situa a pesquisa, (1) o poder crítico dos alunos é objeto de avaliação; (2) se as provas fazem uso de linguagens diversificadas; (3) se há espaço para o desenvolvimento da expressão escrita pelo discente; (4) se a autonomia e a criatividade dos alunos podem ser verificadas; entre outros aspectos detalhados no capítulo de análise.

2.2 – A escola brasileira e seus docentes

2.2.1 – Observações sobre o Ensino Fundamental no Brasil

Antes da análise das avaliações escolares, faz-se necessário o estudo do panorama da escola brasileira na contemporaneidade, bem como da situação docente. De acordo com o MEC (2008), O Ensino Fundamental foi, durante a maior parte do século XX, o único grau de ensino a que teve acesso a grande maioria da população brasileira. Em pleno século XXI, essa continua sendo a realidade de muitos habitantes do país. Em 2009, entre os 52,6 milhões de alunos da Educação Básica, cerca de 66,4% estavam no Ensino Fundamental, o que correspondia a 35 milhões de alunos, incluídos entre eles os da Educação Especial e os da EJA (cf. a sinopse Estatística da Educação Básica, MEC/INEP 2009). Segundo o censo demográfico de 2010 do IBGE, no Brasil, os grupos mais novos frequentam mais a escola do que os grupos mais velhos. Um dos maiores avanços foi entre as crianças de 7 a 14 anos de idade: quase 97% das crianças dessa faixa etária estão na escola.

Entretanto, apesar dos inegáveis avanços no sentido de universalizar o acesso à escola para crianças nessa faixa etária, a evasão escolar ainda é um problema grave em nosso país: um a cada quatro alunos que inicia o Ensino Fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar o último ano, conforme indica o Relatório de Desenvolvimento 2012, divulgado pelo Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Com a taxa de 24,3%, o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Indiscutivelmente, o quadro da desigualdade social no país pode ser apontado como uma das causas para esse problema:

A garantia do Ensino Fundamental de qualidade para todos está intimamente relacionada ao caráter inclusivo da escola e à redução da pobreza, ao mesmo tempo em que tem um papel importante nesse processo. As políticas educacionais só surtirão efeito se articuladas a outras políticas públicas no campo da saúde, habitação emprego, dentre outros, porque essas políticas dependem umas das outras, pelo estreito relacionamento que mantêm entre si. (DCNs, p. 107)²

² Tópico 2 das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*.

Essa realidade aplica-se à instituição em que ocorreu esta pesquisa de mestrado. A evasão escolar é notável nesse contexto, podendo ser explicada por diversos aspectos: desde a necessidade de o aluno ajudar em casa, não restando tempo para os estudos, até uma gravidez inesperada, o que corrobora a ideia de que as políticas educacionais não podem ser pensadas isoladamente. Apesar de, sozinhas, não terem tanta efetividade, elas são primordiais para o êxito de um plano de diminuição da desigualdade no país.

A prova escolar, nesse contexto, precisa ser objeto de reflexão permanente, uma vez que constitui instrumento decisivo para a promoção ou não do estudante e, conseqüentemente, pode influenciar em sua permanência na instituição de ensino. Uma formulação inadequada da prova pode aprofundar a distância entre aquele aluno pouco familiarizado com o ensino formal e a instituição que ele se vê obrigado a frequentar.

Além de perceber que a prova não pode servir como ferramenta exclusiva de avaliação da aprendizagem, o docente deve compreender que ela precisa ser elaborada cuidadosamente, tendo em vista que pode constituir a fonte de frustrações no âmbito escolar e, mais ainda, pode dar pistas falsas sobre desenvolvimento do estudante.

2.2.2 – Os docentes da contemporaneidade

Para fins de elaboração de um diagnóstico da prática docente em uma escola pública brasileira, é indispensável abordar a atual situação de formação dos professores no país. Segundo Gustavo Loschpe, em artigo publicado na *Revista Veja*³, “os professores saem da faculdade sem os instrumentos necessários para dar uma aula eficaz”. O articulista cita a obra *A escola vista por dentro*, que expõe uma pesquisa cujos resultados mostram que 80% dos professores alfabetizadores afirmam ter aprendido a profissão na prática. É possível concluir que esses dados não se restrinjam apenas aos cursos de pedagogia, mas também a outras licenciaturas. Diante dessa situação, é complicado exigir de um professor que ele domine, de imediato, todas as estratégias de domínio de classe, de didática na

³ em 22 dezembro de 2010.

apresentação dos conteúdos, de elaboração de materiais e de formulação de avaliações. Para esse indivíduo, que, de acordo com estatísticas, sai da graduação sem preparo suficiente para a vida profissional e, além disso, depara-se com uma situação muitas vezes precária ou não muito colaborativa em várias instituições de ensino, resta aprender por meio de suas experiências no magistério, as quais, em muitos casos, poderão ter resultados decepcionantes.

Além disso, outro aspecto negativo presente na escola brasileira foi identificado por Santos (2013), em artigo presente na obra de Machado (2013). Em seu estudo, Santos (op. cit.) trata de escassa ou até mesmo da ausência de discussão sobre currículos, planejamento, avaliação e trabalho interdisciplinar. Diante de suas pesquisas, ele pôde concluir que não existem diálogos suficientes entre os professores para melhorar o ensino, principalmente em decorrência da falta de compatibilidade de horário entre os docentes, os quais, em muitos casos, trabalham em locais diversos, assim como não há um histórico relevante de trabalhos interdisciplinares.

Na instituição em que houve a coleta das provas, ocorre exatamente o que está descrito no artigo supracitado. Por mais que se perceba um esforço por parte dos professores em debater assuntos pedagógicos – possíveis projetos interdisciplinares; currículo das disciplinas; elaboração dos instrumentos de avaliação –, esse momento acaba ficando restrito aos Conselhos de Classe (COCs) que acontecem bimestralmente, ou às reuniões pedagógicas, que ocorrem esporadicamente. Ainda assim, nos COCs ou nas reuniões pedagógicas, os assuntos mais técnicos, considerados emergenciais, acabam tornando-se o foco das discussões, como a falta de canetas de quadro para a utilização do corpo docente ou a restrição de cópias, em função da falta de verba para a compra de folhas e de tinta para a máquina fotocopadora.

A não valorização salarial do professor nas esferas estadual e municipal (âmbito desta pesquisa) acarreta a falta de dedicação exclusiva desse profissional a uma instituição. Esse desdobramento do professor em mais de uma escola, por sua vez, propicia a escassez de momentos de reflexão em conjunto com os colegas de trabalho sobre as práticas docentes, como, por exemplo, a elaboração de questões para as provas escolares. Essa troca seria bastante útil no sentido de estabelecer objetivos específicos dos instrumentos de avaliação; de analisar a adequação das

questões desses instrumentos; e de investigar possíveis problemas nos enunciados das questões.

Além dessa troca entre os docentes no âmbito do próprio magistério, a pesquisa acadêmica é uma forte aliada contra a manutenção das metodologias arcaicas e inadequadas. Portanto, a academia deve ter o docente tanto como agente quanto como foco de suas pesquisas, como se propõe a fazer este mestrado profissional e como corrobora Gerhardt (2010):

o professor é peça-chave na construção de uma nova forma de aprender. Essa ideia nos leva a compreender que a ponte entre pesquisa e escola é o professor, cuja formação tem sido tão negligenciada. Ao professor precisa ser possibilitada a avaliação crítica das atividades de leitura dos materiais didáticos, para se transpor o abismo e percorrer caminhos pedagógicos definidos pelas instituições comprometidas com a melhoria da qualidade do ensino. Sem deixar de olhar com atenção e interesse para o aluno, escola e pesquisa precisam, de uma vez, também passar a olhar, e com claros e urgentes projetos de mudança, para o professor. (p. 163)

Em outras palavras, Gerhardt (op. cit.) ressalta a necessidade de se criar um espaço no âmbito acadêmico para se olhar, verdadeiramente, para o papel do docente, incluindo o que atua no Ensino Fundamental, e também para dar voz a ele. Aliar pesquisa e prática no magistério é justamente a proposta deste mestrado acadêmico, e este trabalho não poderia deixar de seguir essa diretriz.

2.2.3 – Sobre mecanismos pedagógicos arcaicos empregados pelos professores

Além da desigualdade social que contribui para promover a evasão escolar, dos problemas quanto à formação do docente e da baixa valorização desse profissional, outro problema que atinge o ensino brasileiro está centrado em aspectos qualitativos do sistema, em que se pode destacar, como consequência, o índice de analfabetismo funcional: 17,8% em 2013, segundo PNAD⁴, divulgada pelo

⁴ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

IBGE. Os dados apresentados pelo INAF⁵, coletados até 2011, são mais alarmantes ainda, conforme a tabela abaixo:

Quadro 1: Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional (Fonte: INAF BRASIL 2001 a 2011)

Tabela I							
Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional							
população de 15 a 64 anos (%)							
	2001/2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2007	2009	2011- 2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (analfabeto+rudimentar)	39	39	38	37	37	27	27
Alfabetizados funcionalmente (básico+pleno)	61	61	62	63	66	73	73
BASE	2002	2002	2002	2002	2002	2002	2002

Para a investigação das motivações desses problemas, os mecanismos pedagógicos utilizados nas instituições de ensino do país precisam ser objeto de análise. Josetti (2009, *apud* Machado, 2013), faz menção às práticas de copiar, parafrasear e memorizar que estão presentes na escola brasileira desde o tempo das missões jesuíticas, o que justifica a opção da pesquisadora de categorizar os adeptos contemporâneos dessas práticas como “geração jesuítica”. Pode-se afirmar que, até atualmente, há forte presença dessa prática nas aulas de diversas disciplinas, o que é corroborado pelos pesquisadores. O verbo “copiar” é um dos mais recorrentes nas aulas apresentadas na pesquisa de Josetti (2009), portanto o paradigma conservador ainda permanece nas escolas brasileiras em pleno século XXI.

Carnoy, Gove e Marshall (2003) realizaram uma pesquisa (em que a coleta de dados ocorreu de 2000 a 2003, patrocinada pela Fundação Ford) sobre práticas de ensino de matemática cujos resultados permitem que se conheçam alguns efeitos da utilização das atividades mecânicas, ou seja, sem o estímulo à reflexão do aluno. No

⁵ Instituto de Alfabetismo Funcional

Brasil, constataram-se atividades ligadas à memorização e à cópia; aulas centradas mais em dar a resposta correta do que em chegar à compreensão; procedimentos sem explicação; modo estático das aulas usado para manter a disciplina; privilégio da cópia, e não da compreensão.

O estímulo à cópia sem a reflexão também faz parte da rotina da instituição onde se situa esta pesquisa. Não podemos julgar os docentes como exclusivos culpados por esse problema sem compreender o contexto em que ele ocorre: uma instituição em que há limitação para cópias de materiais; em que não há livros didáticos suficientes para todos os alunos; em que as salas são superlotadas, sendo praticamente impossível uma atenção mais individualizada a cada aluno. Uma das alternativas para esse quadro é lançar mão da aula tradicional, com a exposição de conteúdos no quadro para que o aluno copie, o que, sem dúvidas, pode ser muito prejudicial ao estudante, se feito preponderantemente, em detrimento de outros métodos didáticos.

Levando em consideração que o aluno, muitas vezes, não recebe estímulo para que desenvolva autonomia e raciocínio crítico durante as aulas, pode-se esperar que os instrumentos de avaliação representem um reflexo desse complexo cenário. Nesta pesquisa de mestrado, um dos critérios desenvolvidos para a análise das provas versa justamente sobre esse tema, pretendendo-se investigar em que medida se busca desenvolver e avaliar o poder crítico dos estudantes.

2.2.4 – Responsabilidades compartilhadas pelos docentes

Silva e Silva (2013) citam o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no qual o Brasil apresenta índices muito baixos. Por meio da aplicação de provas em larga escala com conteúdos que abrangem conhecimentos de ciências, matemática e leitura, são avaliados alunos de 15 anos, idade média com que concluem o Ensino Fundamental II. Segundo as autoras, o fraco desempenho do Brasil está ligado a vários fatores sociais, políticos e educacionais. Um deles é fato de as práticas de leitura e escrita serem competências delegadas somente ao professor de Língua Portuguesa, o qual já

ocupa grande parte de seu tempo se dedicando a questões gramaticais. Além disso, alegam que esse professor, muitas vezes, desenvolve produções textuais pré-elaboradas pelo livro didático, cujas atividades podem não fazer sentido para os alunos.

Marcuschi (2008) também cita a avaliação internacional feita pela PISA/OECD, para destacar a má colocação do Brasil – entre os cinco últimos países com uma nota média inferior a 4 pontos numa escala de 1 a 8. Além disso, afirma que resultado similar ocorre no teste do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), avaliação de compreensão realizada pelo INEP. Segundo o autor, esse não é um assunto só escolar ou acadêmico, tendo em vista que fazer-se entender e compreender o outro são tarefas cotidianas.

Retomando Silva e Silva (2013), elas alegam que em um contexto político-social que exige cada vez mais o exercício pleno da cidadania, atividades de leitura e escrita precisam ser conduzidas de forma contínua e sistematizada.

As autoras, contudo, indicam que há muitas barreiras que impedem uma realização saudável dessas atividades, como o número muito elevado de alunos em sala de aula, ou a atribuição de maior importância aos estudos de gramática. O fato de as leituras, os debates, as produções argumentativas, entre outras, ficarem somente a cargo da disciplina de Português prejudica o aluno, o qual tem saído da escola sem as competências necessárias. As autoras, portanto, apontam para os benefícios de outras disciplinas escolares fazerem-se presentes nesse processo de letramento dos alunos, como forma de estímulo à produção textual.

Para Kleiman e Moraes (1999), todo professor é formador e também professor de leitura, uma vez que, em sua respectiva área de domínio, utiliza textos na realização do trabalho pedagógico. Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) acrescentam que “todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora.”

Nesta dissertação, analisaram-se avaliações de cinco disciplinas presentes no Ensino Fundamental II (excetuando-se três, por motivos detalhados no capítulo de metodologia), visto que se verificou unânime, na instituição em que ocorreu a coleta das provas, a angústia dos professores em relação à dificuldade que os alunos apresentam no momento de interpretar os enunciados de provas, tal como citado na

introdução. Pretendeu-se apontar, conforme corroboram os estudiosos citados, para a importância de um trabalho em equipe na tentativa de reparar esse problema, incluindo os docentes de todas as áreas, e não só os professores de Língua Portuguesa.

2.2.5 – A avaliação na escola brasileira

Ao falar sobre avaliação, deve-se ter em mente que ela não se restringe às provas escolares aplicadas dentro da instituição. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu tópico 2.6.2, indicam que a avaliação, no ambiente educacional, compreende três dimensões básicas, a saber: (I) avaliação da aprendizagem; (II) avaliação institucional interna e externa; (III) avaliação de redes de Educação Básica. A primeira dimensão tem como referência o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si (no qual as provas escolares servem apenas como um dos instrumentos); a avaliação interna é uma autoavaliação que deve ser realizada anualmente, e a avaliação externa é promovida pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais, incluindo pesquisas, provas (tais como as do SAEB, Prova Brasil, ENEM e outras), dados estatísticos (como os resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB), entre outros instrumentos; a terceira dimensão é feita por órgãos externos às escolas e engloba os resultados da avaliação institucional interna e externa, sinalizando para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando.

Todos esses instrumentos podem ser considerados úteis no sentido de apresentarem um diagnóstico da situação institucional, se aplicados adequadamente. Contudo, não podemos deixar de levar em consideração que a ainda atual valorização excessiva da prova escolar como instrumento de avaliação da aprendizagem e, conseqüentemente, da nota contribui para um contexto de opressão para o estudante.

Segundo Luckesi (2005), o processo pedagógico brasileiro é mais voltado à “pedagogia do exame” do que à pedagogia do ensino-aprendizagem. O autor aponta uma série de indicadores no exercício dessa pedagogia que têm, segundo ele,

prevalecido na educação brasileira, com destaque para: (1) a atenção dos alunos na promoção (focados exclusivamente na obtenção das notas para serem promovidos de ano); (2) atenção dos professores nas provas (que as utilizam como instrumentos de ameaça e tortura); (3) foco do estabelecimento de ensino nos resultados (para exibir dados estatísticos positivos em relação ao rendimento de seus alunos).

Além disso, o estudioso aponta que ainda há o uso da avaliação da aprendizagem como disciplinamento social dos alunos. Isto é, os discentes devem obedecer aos professores por receio de serem reprovados no exame escolar. Desde os Jesuítas, que iniciaram o processo de educação no Brasil, no século XVI, tinha-se uma atenção especial com o ritual de provas: eram solenes nessas ocasiões, nos procedimentos de realização e na comunicação dos resultados. O que vemos, atualmente, nas salas de aula do país, ainda apresenta aspectos dessa mentalidade conservadora.

Ter a prova escolar como objeto central de avaliação deve ser considerado um erro: segundo Perrenoud (1999), o professor não pode permitir que os resultados dessas avaliações periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico. Contudo, como esse instrumento apresenta ainda significativo peso na vida acadêmica dos indivíduos brasileiros – na instituição em que se situa esta pesquisa, representa 50% do conceito por bimestre –, considera-se de extrema importância analisar como ele vem sendo utilizado pelos docentes. Segundo o MEC (2008)⁶,

“um instrumento mal elaborado pode causar distorções na avaliação que o professor realiza e suas implicações podem ter consequências graves, uma vez que todo ato avaliativo envolve um julgamento que, no caso da educação escolar significa, em última instância, aprovar ou reprovar.” (p. 29)

Os mecanismos que são usados no processo de avaliação, por conseguinte, devem partir de uma especificação muito clara do que pretendem avaliar. O MEC (2008), para esclarecer esse tópico, apresenta alguns aspectos importantes que

⁶ Livro *Currículo e avaliação*, integrante da coletânea intitulada *Indagações sobre o currículo* - material elaborado pela Secretaria de Educação Básica/ Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica.

devem ser levados em consideração pelos professores no ato de elaborar um instrumento de avaliação:

- a) A linguagem a ser utilizada: clara esclarecedora, objetiva;
 - b) A contextualização daquilo que se investiga: em uma pergunta sem contexto podemos obter inúmeras respostas e, talvez, nenhuma relativa ao que de fato, gostaríamos de verificar;
 - c) O conteúdo deve ser significativo, ou seja, deve ter significado para quem está sendo avaliado;
 - d) Estar coerente com os propósitos de ensino;
 - e) Explorar a capacidade de leitura e de escrita, bem como o raciocínio.
- (p. 29)

Alguns desses aspectos serviram de base para a construção da tabela de critérios utilizados para a análise do *corpus* coletado para esta pesquisa. Esses aspectos são retomados e aprofundados ao lado de outros no capítulo 3, sobre as questões de provas escolares, ao se explicar a tabela de critérios.

Presume-se, por conseguinte, que a prova escolar, um dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, não pode representar um documento alienígena para o aluno. As práticas pedagógicas, de uma forma geral, segundo Veruska Machado (2013), “precisam ir ao encontro do aluno, tê-lo como sujeito, tomando sua cultura, seu modo de ver para ampliar suas habilidades”, o que vai ao encontro do que sugere Gerhardt (2013), segundo a qual é fundamental olhar para o discente em primeiro lugar, tomando-o como ponto de partida (o que inclui suas necessidades, seus saberes, seu conhecimento prévio, suas preferências, sua situação social) para desenvolver tanto as atividades em sala de aula quanto as avaliações. De uma forma geral, o foco do ensino deve ser o estudante, visto como um indivíduo complexo com necessidades específicas, e não somente o conteúdo da disciplina. A maneira como será transmitido esse conteúdo dependerá, dentre outras coisas, de análise prévia feita sobre o corpo discente.

2.3 – A avaliação da aprendizagem e seus instrumentos

2.3.1 – Conceitos e sentidos

Avaliar remete a julgar procedimentos, conceitos e atitudes, procurando verificar conhecimentos, competências e habilidades dos alunos, a fim de, se necessário, reorientar o trabalho escolar com vistas à aprendizagem, de acordo com Perrenoud (1999). Pesquisar sobre a prática avaliativa contribui para a análise e para a verificação de como tornar as atividades mais eficientes para avaliar a aprendizagem dos alunos.

Segundo o MEC (2008), a avaliação é uma atividade orientada para o futuro, na tentativa de manter ou melhorar nossa atuação futura, constituindo aí a distinção entre medir e avaliar. Medir é uma tarefa relacionada às dimensões do presente e do passado, visando a obter informações a respeito do desenvolvimento dos estudantes; avaliar, por sua vez, refere-se à reflexão sobre as informações conseguidas, com a finalidade de planejar o futuro. Por conseguinte, como afirma o MEC, medir não é avaliar, embora medir faça parte do processo de avaliação. A respeito da confusão que muitas pessoas fazem, ao aproximar esses dois conceitos, o MEC (2008) faz pertinente consideração:

Nossa cultura meritocrática naturaliza o uso das notas, a fim de classificar os melhores e os piores avaliados. Em termos de educação escolar, os melhores seguirão em frente, os piores voltarão para o início da fila, refazendo todo o caminho percorrido ao longo de um período de estudos. Essa concepção é naturalmente incorporada em nossas práticas e nos esquecemos de pensar sobre o que, de fato, está oculto e encoberto por ela. (...) Avaliar, para o senso comum, aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito. Porém, nós, professores, temos o compromisso de ir além do senso comum e não confundir avaliar com medir. (p. 19)

A prova escolar é um instrumento que não pode se restringir à função de medir; a análise sobre o desempenho do aluno e da turma, de uma forma mais ampla, é o que constitui o ato de avaliar a aprendizagem. Além da prova, há inúmeros outros instrumentos de avaliação de que os professores podem fazer uso, desde trabalhos e testes diferenciados até observações e anotações diárias acerca

do desenvolvimento do discente. Nesta pesquisa de dissertação, fez-se um recorte com relação aos instrumentos avaliativos existentes: as avaliações mencionadas no título do trabalho restringem-se às provas escolares, as quais foram coletadas para fins de análise de suas questões e enunciados.

2.3.2 – Objetivos e modalidades da avaliação

Existem, segundo Bloom (1956 *apud* Haydt, 2004) três modalidades de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa, cada uma com propósitos distintos. A primeira, que serve para “diagnosticar”, é realizada no início do período letivo, com a finalidade de verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens, ou seja, serve para conhecer o aluno. Também pode ser usada para identificar dificuldades específicas de aprendizagem e suas possíveis causas. A modalidade chamada de formativa acontece durante todo o ano letivo, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, com a pretensão de constatar se os objetivos estabelecidos estão sendo alcançados pelos alunos, assim como fornecer dados para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. A última modalidade, chamada somativa, é aplicada ao final de período letivo ou de uma unidade de ensino, com o objetivo de classificar resultados de aprendizagem, de acordo com níveis de aproveitamento preestabelecidos.

O MEC (2008) ressalta a avaliação formativa, a qual acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo, e também menciona a avaliação somativa, que ocorre no final do processo, com o objetivo de apreciar os resultados. Ele pondera que a avaliação não deve ser usada com o objetivo de punir, meramente classificar ou excluir e acrescenta: “avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo, sob pena de perder seu propósito.” (p. 21). Portanto, o uso exclusivo da chamada avaliação somativa é considerado prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem, devendo aliar-se às outras duas modalidades de avaliação.

Segundo Haydt (2004), existem variados propósitos para que se avalie, a saber: para conhecer os discentes; para determinar se os objetivos previstos para o processo de ensino-aprendizagem foram ou não atingidos; para aperfeiçoar o

processo de ensino-aprendizagem; para diagnosticar dificuldades de aprendizagem; para identificar a possibilidade de promoção dos alunos. Sobre os objetivos da avaliação, o MEC (2008) indica que há dois aspectos sobre os quais a escola precisa refletir. Um concerne justamente à não promoção do aluno, na medida em que pode realizar uma exclusão social desse estudante caso o afaste da cultura, do conhecimento escolar e da própria escola pela indução da evasão por meio da reprovação. O outro aspecto está ligado ao papel esperado dos alunos no que tange ao desenvolvimento de sua autonomia. Nesse caso, a avaliação pode ser usada para gerar a subordinação do estudante, e não para valorizar seu papel como indivíduo com capacidade para decidir. De acordo com o MEC (2008):

É sabido, por exemplo, que o professor procura respaldo na avaliação para exercer o controle sobre o comportamento dos estudantes na sala de aula. Isso acontece porque a sala de aula isolou-se tanto da vida real que os motivadores naturais da aprendizagem tiveram que ser substituídos por motivadores artificiais, entre eles a nota. Assim, o estudante estuda apenas para ter a nota e não para ter suas possibilidades e leitura do mundo ampliadas. Isso, é claro, limita os horizontes da formação do estudante e da própria avaliação. O poder de dar uma nota não raramente é usado para induzir subordinação e controlar o comportamento do estudante em sala. (p. 24)

A respeito desse mecanismo de controle exercido pelo professor em sala de aula, Brito (1983 *apud* Gerhardt, 2006) indica que as questões mais problemáticas da produção de textos na escola relacionam-se à forte presença da imagem do interlocutor, que é constituído por imagem institucional que o professor corporifica, por ser o transmissor de todas as regras de comportamento escolar linguístico e não linguístico. O aluno acaba reconhecendo que, para ter sucesso na sala de aula, deve, sobretudo, atender aos padrões de avaliação reconhecidos na prática do professor. Além disso, Brito (op. cit.) indica alguns aspectos que reforçam essa imagem institucional personificada pelo professor: (1) hipercorreções; (2) uso de palavras “difíceis”, estranhas ao universo de alunos jovens e sem hábitos de leitura (revelando um “formalismo aparente”); (3) emprego equivocado do pronome relativo; (4) inversões sintáticas (“não queria ela”, “fácil ficaria”). Tais aspectos, muitas vezes, são empregados também nas avaliações formais, contribuindo para aumentar, mais ainda, a distância entre o discente e a instituição escolar.

Ainda conforme Gerhardt (2006), o professor alimenta a expectativa de que o aluno, ao responder uma questão, elabore apenas *uma* resposta, que não raro não é a que *ele*, o professor, supõe ser a certa. Ao responder, o aluno procura satisfazer “o que ele sabe que esperam dele, não apenas o professor, mas todo um sistema representado pelo professor e que será replicado em outros momentos da sua vida escolar, civil e profissional.” (p.1185).

2.3.3 – O efeito retroativo da avaliação

Um tema que não pode deixar de ser abordado quando se estuda sobre práticas docentes e métodos avaliativos é o chamado “efeito retroativo da avaliação”. De acordo com Scaramucci (2004), em seu artigo sobre esse tema, considerações sobre a influência que exames ou testes e avaliação em geral exerce nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem — o que se conhece como efeito retroativo (*backwash ou washback*) — têm sido numerosas no âmbito internacional na área de Educação e, principalmente, de Linguística Aplicada, há muitos anos. A autora afirma que, nos últimos tempos, embora pesquisas no campo da LA tenham oferecido contribuições importantes, a ponto de não haver mais dúvida de que efeito retroativo realmente existe, pode-se dizer que o debate ainda não está solucionado, pois não há uma teoria plenamente satisfatória para detalhar seus mecanismos até o momento. A inovação na literatura a respeito do tema é a consciência de que a única forma de se produzir essa teoria é através de evidências que possam opor-se à especulação de anos anteriores.

Indo ao encontro dos aspectos mencionados pelo MEC (2008) sobre os quais precisamos refletir, Scaramucci (2004) menciona traços negativos inerentes à avaliação formal que podem recair sobre os estudantes. Segundo a autora, a consideração dos impactos sociais, éticos e políticos da avaliação faz parte de uma tendência recente da pesquisa em contextos de ensino-aprendizagem de línguas, que reconhece o poder exercido pela avaliação nos participantes e sociedade em geral. Por outro lado, modaliza seu discurso, ao citar Alderson e Wall:

Embora seja desejável que elaboradores de testes se preocupem com os possíveis efeitos de seu exame no ensino e na aprendizagem, de forma a encontrar maneiras de potencializar os efeitos positivos, há limites com relação ao que podem fazer devido exatamente às outras forças operantes nesse contexto. Aceitar que todas as consequências de um teste possam ser controladas pelos seus elaboradores pressupõe uma visão determinista e ingênua de seus efeitos (Alderson e Wall, *apud* Scaramucci, 2004, p. 210)

A fim de potencializar os efeitos positivos dos exames, a autonomia do estudante e o poder de autoavaliação são aspectos que devem ser levados em consideração, de acordo com Scaramucci (2004), uma vez que “aprendizes autônomos desenvolvem seus próprios valores em relação ao julgamento de seu progresso nos materiais ou habilidades a serem aprendidos” (p. 212).

O maior valor desses estudos sobre o efeito retroativo da avaliação, para Scaramucci (2004), não está nas tentativas individuais desse empreendimento, mas nas descrições que, compostas por meio de estudos diferentes em contextos distintos, mostre padrões e regularidades que possam ser documentados, com o intuito de orientar-nos no sentido de fazer os testes serem instrumentos educacionalmente positivos. O objetivo desta dissertação é justamente este: documentar padrões que se repetem em contexto específico da escola brasileira, viabilizando análise de um método avaliativo, tanto em relação à formulação das questões de provas, quanto em relação às influências que essa prática de avaliação pode exercer sobre os discentes, conseqüentemente.

2.3.4 – Tipos de instrumentos, provas e questões

Ao falar de instrumentos de avaliação, fala-se sobre mecanismos elaborados com o intuito de dar suporte ao professor na tarefa de analisar a aprendizagem de seus estudantes. Há inúmeros instrumentos avaliativos referenciados nos programas gerais de ensino existentes para as redes escolares: trabalhos, provas, testes, relatórios, questionários, para citar alguns. Os resultados advindos da aplicação desses instrumentos são provisórios e nunca devem ser considerados estáticos, na medida em que os estudantes se modificam ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

O que significa um instrumento de avaliação mal elaborado? O MEC (2008) cita o seguinte exemplo de prática avaliativa inadequada: quando um professor retira uma tarefa de um livro didático, sem ter a clareza do que se estaria objetivando, para servir de questão para um teste ou prova. Isso porque, muitas vezes, uma excelente atividade de um livro didático não se enquadra no objetivo de avaliar um estudante simplesmente porque não foi pensada para essa finalidade. E finaliza alertando que um instrumento mal elaborado pode acarretar distorções na avaliação que o docente realiza. “O importante não é a forma, mas a prática de uma concepção de avaliação que privilegie a aprendizagem” (p. 31)

Haydt (2004) apresenta um conjunto de técnicas e instrumentos de avaliação baseado em Cols e Martí (1970). As estudiosas dividem as técnicas em: (1) aplicação de provas; (2) observação; (3) autoavaliação; (4) técnica sociométrica. A primeira técnica tem como seus instrumentos (a) a prova oral e (b) a prova escrita, a qual pode ser dissertativa ou objetiva. A observação tem como instrumentos (a) o registro anedótico (registro escrito que descreve a conduta dos alunos), (b) a lista de controle ou categorias (ficha contendo uma relação de comportamentos a serem observados, com espaço reservado para anotações) e (c) a escala de classificação (ficha de observação contendo o tipo de comportamento a ser avaliado e uma escala ou amplitude que indica o grau ou nível em que o comportamento se manifesta). A terceira técnica, a autoavaliação, tem como seu instrumento o inventário (descrição detalhada feita pelo próprio aluno); e a técnica sociométrica, o sociograma (criada pelo psiquiatra romeno J. L. Moreno, consiste em algumas perguntas a serem respondidas pelos alunos, as quais versam sobre o relacionamento do discente com os demais estudantes).

Para o MEC (2008), “a simples utilização de instrumentos diferenciados de provas ou testes (memorial, portfólio, caderno de aprendizagens etc) já propicia uma vivência de avaliação distinta da tradicional” (p. 28). Além disso, indica que o conhecimento aprendido pelo aluno e seu desenvolvimento, o comportamento do estudante e seus valores e atitudes são aspectos que devem ser avaliados tanto formalmente, como provas, quanto informalmente, no dia a dia. Investigar, portanto, como vem ocorrendo a avaliação, formal ou informalmente, é um bom começo para aprimorar as práticas avaliativas usadas – afirma-se no documento do Ministério da

Educação. Nesta pesquisa de mestrado, cf. já mencionado, o recorte recai sobre os instrumentos formais, mais especificamente a prova escolar.

Os testes ou provas, em geral, constituem o centro da avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental II do Brasil. Além das provas elaboradas pelos professores, que têm fins imediatos, sem experimentação prévia das questões, e, geralmente, são aplicadas bimestralmente (como na instituição em que ocorreu a coleta do *corpus*), há as provas padronizadas, isto é, elaboradas por especialistas. A Prova Brasil, o ENEM e o ENADE, por exemplo, enquadram-se nesse último grupo, são os chamados testes de aproveitamento ou escolaridade e tem o objetivo de medir a aquisição de conhecimentos ou o domínio de habilidades, como resultado de instrução.

A prova oral ou inquirição não é utilizada, de maneira formal, tão frequentemente quanto a prova escrita na maioria das matérias de Ensino Fundamental II, com exceção para a disciplina de língua estrangeira, que tem nesse instrumento um aliado muito importante. De qualquer maneira, informalmente, a expressão oral é avaliada no cotidiano escolar, na medida em que o professor faz indagações orais e dialoga com seus alunos ao longo do período letivo.

Em relação à prova escrita, podemos estabelecer vantagens e desvantagens de seus dois formatos: objetivo ou discursivo. O primeiro formato possibilita um julgamento mais rápido, diminui o aspecto subjetivo da correção e a interferência de juízos de valor, além de possibilitar que seus resultados sejam submetidos a um tratamento estatístico; entretanto não avalia habilidades de expressão e restringe as possibilidades de resposta dos alunos. O segundo formato, por sua vez, possibilita verificação da capacidade reflexiva dos estudantes e permite identificar se o discente é capaz de organizar suas ideias e expressá-las por escrito de forma clara e coerente – objetivos do Ensino Fundamental II explícitos nos PCNs e nos documentos do MEC; contudo também apresenta desvantagens, como o tempo necessário para a correção e a subjetividade no julgamento das respostas – o que pode ser encarado, por outro lado, de forma positiva: como um maior grau de flexibilidade na correção.

As questões discursivas podem apresentar diversos comandos em seus enunciados, os quais permitem ao professor uma análise de habilidades distintas desenvolvidas pelos alunos, como relacionar informações; organizar; selecionar;

descrever; discutir; definir; exemplificar; explicar; comparar; sintetizar; esquematizar; interpretar e criticar. Há estudos que apontam as questões objetivas como adequadas para processos seletivos, por possibilitar julgamento fácil, atribuição rápida de notas e verificação extensa de matéria. De qualquer maneira, no âmbito escolar, considera-se importante o uso de questões discursivas, visto que elas são capazes de revelar habilidades dos alunos que não podem ser analisadas a partir de itens objetivos. É consenso entre estudiosos que as questões discursivas devem ser elaboradas com contextualização, devem ser operatórias, isto é, exigir operações mentais compatíveis com o desenvolvimento do discente, e devem apresentar claros os critérios de correção, explorando a capacidade de leitura e de escrita dos alunos. Os enunciados das questões constituem o assunto do próximo capítulo e, portanto, serão explorados mais profundamente mais adiante.

2.3.5 – A avaliação das habilidades de leitura e de escrita

Segundo Gerhardt (2010)

dentre todas as questões recorrentes no diálogo sobre os problemas educacionais no Brasil, é muito provável que a mais contundente e acaloradamente discutida seja a que reconhece a precária condição da leitura e da escrita do aluno brasileiro. (p. 146)

No Brasil, de acordo com a autora, a partir de 1980, esse tema tornou-se pauta de pesquisadores e professores, uma vez que os concursos vestibulares começaram a incluir questões discursivas em suas provas de seleção, rompendo com a tradição de exames conterem somente questões objetivas, que não exigiam dos candidatos a competência escrita. Com os resultados muito ruins acarretados por essa ação, o ensino de língua pautado pela nomenclatura gramatical tornou-se alvo de críticas mais contundentes.

A partir dessas constatações, aumentou consideravelmente o interesse de linguistas e de educadores preocupados com o ensino de escrita e de leitura em Língua Portuguesa. Esses estudiosos preocupavam-se em ofertar aos professores mecanismos para auxiliar os discentes no uso do texto escrito. No entanto, segundo

Gerhardt (2010), essa preocupação teórica, desde então, tem estado distanciada do contexto prático em que se situam os docentes, apresentando um abismo entre a pesquisa acadêmica e sua aplicabilidade nas salas de aula brasileiras. No caso da Língua Portuguesa, a autora cita o exemplo dos livros didáticos, no intuito de verificarmos a ausência de relação entre o âmbito da pesquisa e da sala de aula:

materiais de ensino do português apresentam tarefas de leitura limitadas ao nível linear do texto, que solicitam ao aluno tão-somente um recorte-colagem de material explícito (APPLEGATE e COLS., 2002, apud GERHARDT, 2010, p. 146); o mesmo se pode dizer em relação aos livros didáticos de outras disciplinas (BOTELHO, 2009, apud GERHARDT, 2010, p. 146)

Tendo em vista o contexto explicitado, são complicadas as tentativas de eliminar paradigmas arcaicos sobre o que representam as habilidades de leitura e escrita em sala de aula, bem como as maneiras de estimulá-las. Segundo a autora, essa mentalidade equivocada está tão enraizada nos docentes e nos alunos, que eles tendem a rejeitar novas metodologias antes mesmo de experimentá-las.

Sobre as percepções arcaicas no que tange à compreensão leitora perpetuadas até a contemporaneidade (apesar dos resultados insatisfatórios em termos da qualidade de leitura dos alunos), Gerhardt apresenta algumas delas, a saber:

1. Saber ler é saber repetir/transcrever material explícito do texto; a leitura inferencial não é identificada como tal;
2. Na falta de parâmetros objetivos para a avaliação em leitura, aceita-se toda resposta que for oferecida numa dada atividade;
3. Ou, ao contrário, aferra-se ao gabarito do livro ou outro material disponível, tido como certo, e tratam-se como erradas as respostas diferentes;
4. Não se consideram os saberes prévios do aluno na leitura de um texto, os quais poderiam levar à compreensão sobre como ele elabora suas respostas;
5. As aulas de leitura (e também de escrita) são completamente apartadas das de gramática, o que demonstra falta de percepção de que, nos textos, os conteúdos estruturais tratados nos estudos gramaticais estão sendo efetivamente usados, e poderiam ser explorados nas atividades de leitura e produção textual. (GERHARDT, 2010, p. 153)

A autora acrescenta que as aulas de leitura não devem restringir-se às disciplinas de língua materna ou estrangeira, mas sim a todas as matérias da grade curricular. Além disso, afirma que é preciso desenvolver, na busca de eliminar os pensamentos equivocados acerca desse tema e de enriquecer, de uma forma geral, a discussão sobre o ensino na escola brasileira, o entendimento acerca do funcionamento da mente humana e implementar, conseqüentemente, atividades que se coadunem com isso.

As provas escolares, nesse contexto, não podem refletir as sofríveis percepções mencionadas acima e se isentarem da tarefa de verificar as habilidades de leitura e de escrita nos alunos. Em um contexto em que o estudo ainda é muito voltado à obtenção de notas, faz-se pertinente – e até essencial – que as competências de ler e escrever autonomamente e com viés crítico sejam cobradas nas avaliações formais. Essa é uma maneira de reforçar a importância do desenvolvimento dessas habilidades e de atestar se elas estão, de fato, sendo estimuladas ao longo do processo de ensino-aprendizagem nos estudantes.

2.4 – Enunciados de questões escolares e os processos de compreensão

2.4.1 – Breves notas sobre enunciados

Recuperando uma concepção abrangente de “enunciado”, sem restringir-se aos enunciados das questões de provas, segundo Marcuschi (2008), nós pretendemos que o enunciado seja compreendido sempre que o produzimos, mas não exercemos, em situação alguma, controle total sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter. Segundo o teórico, isso deve-se à própria natureza da linguagem, que não é transparente, nem funciona como “uma fotografia ou xerox da realidade”. Além disso, o autor emenda:

a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural. (MARCUSCHI, 2008, p.231)

Ainda segundo Marcuschi (2008), uma das críticas aos atuais descritores de língua portuguesa do SAEB é “sua tendência absoluta a imaginar que a compreensão se manifesta na resposta a perguntas”. O autor critica o fato de não haver um único descritor que se dedique a sugerir produções textuais como formas de evidenciar compreensão, o que é um erro porque, no cotidiano, ninguém vive respondendo a perguntas sobre textos, mas sim “falando sobre eles, resumindo-os, reportando-os ou opinando”. Marcuschi questiona: “por que não se dedicar a essas tarefas da vida real?” Essa reflexão leva à tona uma realidade possivelmente também da sala de aula. A possível falta do trabalho com produções textuais pode ter como uma de suas consequências a dificuldade em interpretar e expressar-se diante de questões dissertativas mais longas nas avaliações.

Indo ao encontro da ideia de Marcuschi sobre enunciados, Maingueneau (2001), anteriormente, expôs que o termo enunciado se refere a uma sequência textual que expressa a intenção do enunciador e que se organiza linguisticamente de forma convencionalizada. Essa organização é considerada como um fenômeno

discursivo, visto que se manifesta como uma decisão do enunciador, orientada pela representação que tem do destinatário e do objetivo a ser alcançado. Nos enunciados das questões de provas, esse objetivo é fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção, caracterizando a sequência chamada injuntiva, que determina o conhecimento que o examinando deverá demonstrar.

Verifica-se a importância de o aluno centrar-se em processos de interpretação, em vez de preocupar-se, exclusivamente, em memorizar conceitos e procedimentos. Esta pesquisa pretende analisar se ainda há práticas avaliativas que priorizam o segundo ato, em detrimento do primeiro. Ao finalizar o Ensino Fundamental, assim como corroboram os documentos oficiais sobre a educação, com destaque para os PCNs, é necessário que o aluno seja capaz de pensar de forma abstrata, de racionar e de aplicar seu conhecimento. Para isso, tanto os procedimentos de ensino quanto as avaliações aplicadas no âmbito escolar devem estar de acordo com esse propósito.

2.4.2 – A compreensão leitora no âmbito da escola brasileira

Além do olhar voltado para aspectos relacionados à avaliação e seus efeitos, julgou-se necessário, para o desenvolvimento desta dissertação, um estudo sobre a compreensão leitora uma vez que, ao elaborar as questões de provas, os docentes devem levar em consideração os processos de compreensão ativados pelos alunos, sabendo quais caminhos devem seguir para não prejudicar os aprendizes. Uma gama de autores versa sobre essa tema, portanto foram definidos alguns para servir como base teórica desta pesquisa, com destaque para Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias e Luiz Antônio Marcuschi. Segundo Koch e Elias (2012), os fatores de compreensão da leitura concernentes ao autor/leitor referem-se a conhecimento dos elementos linguísticos (uso de determinadas expressões, léxico antigo etc.), esquemas cognitivos, bagagem cultural, além das circunstâncias em que o texto foi produzido.

Para as estudiosas, o autor mobiliza um conjunto de conhecimentos – de língua, de gênero textual e de mundo – para a produção do enunciado. Espera-se, assim, que o leitor considere esses conhecimentos no processo de leitura e

construção de sentido. Ou seja, pode-se dizer que “os conhecimentos selecionados pelo autor na e para a construção do texto criam um leitor-modelo” (Koch e Elias, 2012, p.27), podendo-se exigir mais ou menos conhecimento prévio de seus leitores. Ainda segundo Koch e Elias (*op. cit.*), além de fatores materiais (como tamanho e clareza das letras; cor e textura do papel; comprimento das linhas; fonte empregada; variedade tipográfica; constituição de parágrafos muito longos), há fatores linguísticos que podem dificultar a compreensão, tais como: o léxico; estruturas sintáticas complexas, caracterizadas pela abundância de elementos subordinados; orações supersimplificadas, marcadas pela ausência de nexos para indicar relações de causa/efeito, espaciais, temporais; ausência de sinais de pontuação ou inadequação no uso desses sinais. Todos esses aspectos foram levados em consideração na análise das questões de provas, objetivando-se identificar o que pode transformar-se em obstáculo para os alunos.

Para aprofundar um pouco mais a questão de compreensão leitora em âmbito escolar, é necessário também que se analise brevemente processo de aquisição de conhecimento durante uma aula. Oliveira e Antunes (2013), afirmam que o processo de leitura só é completado quando se alcança a compreensão, contudo indicam que não é suficiente que essa compreensão seja “entregue” pelo educador mediador. Para as autoras, não basta que os alunos assistam à construção do conhecimento feita pelo professor. Oliveira e Antunes (*op. cit.*) são categóricas:

os educandos devem participar ativamente da elaboração de previsões do texto, de estratégias para confirmá-las ou refutá-las, da construção de interpretações e, assim, terão sido atores da compreensão leitora, que é uma habilidade de um leitor competente. (p.78)

Dessa forma, pode-se concluir que as estratégias usadas pelos professores em sala de aula são influenciadoras diretas da maneira como o aluno irá se comportar ao realizar as provas. É extremamente prejudicial ao aluno o professor que desconsidera a importância de os educandos participarem ativamente no processo de construção do conhecimento, ou seja, aquele docente que antecipa as respostas dos exercícios, sem oferecer tempo suficiente para os alunos chegarem às respostas e sem promover discussões sobre o tema em pauta, entre outras atitudes. Não estando acostumados a construir um raciocínio para se chegar a

conclusões ao realizar os exercícios em sala de aula, os alunos poderão apresentar a mesma dificuldade nas avaliações formais. As metodologias usadas cotidianamente pelo corpo docente e as avaliações formais aplicados por ele são, portanto, aspectos do processo de ensino-aprendizagem intrinsecamente relacionados, podendo estar nessa relação uma das causas para as dificuldades apresentadas pelos discentes no momento de realizar as provas escolares.

Analisando livros didáticos de Português, Marcuschi (1996) constatou que existem alguns tipos de questões, como as de identificação, que exigem apenas a indicação ou a cópia de um elemento explícito no texto; questões de inferência, que requerem operação cognitiva por meio da associação de informações presentes no texto a outras do conhecimento de mundo do leitor, para se inferir uma terceira; e de avaliação, que exigem uma opinião sobre determinado tópico. Presume-se que o professor deve estar consciente do nível cognitivo de seus alunos, aplicando questões que correspondam ao desenvolvimento intelectual do corpo discente, sem, contudo, subestimá-lo.

Cada docente, portanto, deve levar em consideração algumas estratégias no ato da elaboração das questões, tendo em mente justos objetivos avaliativos, sem a pretensão de facilitar ou até mesmo de prejudicar o estudante. Pensando linguisticamente, é notório que se deve adequar o enunciado de acordo com o léxico do aluno, mas, para além disso, muitos estudiosos recomendam que não haja muita discrepância entre a linguagem usada nas propostas de produção textual ou de exercícios/questões de provas e a linguagem usada em situações concretas de comunicação. Outra sugestão é não desvincular os saberes, isto é, tentar aliar temas e trazer à tona assuntos da realidade que cerca o aluno, propiciando uma familiaridade que pode auxiliá-lo nas tarefas de interpretação e de produção de textos.

É imprescindível não desvincular a linguagem da situação concreta de sua produção, ou seja, do contexto da interação verbal dos interlocutores. E mais, não se devem desvincular os saberes, portanto é indispensável utilizar textos de outras disciplinas e das situações da atualidade, a fim de tornar as produções textuais mais verdadeiras e comprometidas com a cidadania". (SILVA e SILVA, 2013, p.86)

Retomando Marcuschi, o autor faz algumas considerações muito pertinentes sobre livros didáticos de Língua Portuguesa, as quais podem ser relacionadas ao trabalho em sala de aula feito pelo docente, quando esse não estimula o raciocínio crítico dos alunos. Pode-se fazer uma inter-relação entre a ausência de atividades que estimulem a compreensão e a realização de inferências de maior complexidade (o que é corroborado por Marcuschi, ao analisar os livros didáticos de LP) e o insucesso dos alunos na tarefa de interpretar as questões de provas escolares.

Ao fazer essa apurada investigação, Marcuschi (1996, 1999) constatou que, em sua maioria, os exercícios não passavam de uma descomprometida atividade de “copiação” e, na melhor das hipóteses, se prestavam como exercícios de caligrafia, mas não estimulavam a reflexão crítica. O estudioso também verificou que, em geral, os exercícios de compreensão resumem-se a indagações objetivas do tipo “o quê?”, “quem?”, “quando?”, “onde?”, “qual?”, “como?”, “para quê?”, perdendo-se a oportunidade de incentivar a formação de opinião. Marcuschi afirma que eles não podem ser considerados exercícios de compreensão, uma vez que se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem o trabalho à identificação de informações objetivas e superficiais.

Podemos estender as considerações acima sobre a elaboração de questões para outras disciplinas além de Língua Portuguesa, o que é extremamente prejudicial para o aluno, visto que o desenvolvimento da capacidade crítica dos aprendizes é um dos pressupostos de disciplinas como História, Geografia e Artes, o que deixa de acontecer com o uso massivo do tipo de exercícios citado. Além disso, devemos questionar e investigar as consequências do uso dessas tarefas, que se refletem no momento da interpretação das questões presentes nas avaliações. As estatísticas são preocupantes: ao analisar as questões dos livros didáticos, Marcuschi identificou que um quinto delas é pura cópia e mais da metade só precisa de uma olhada em informações textuais para resposta. Além disso, somente um décimo das questões está situada na classe de perguntas que exigem alguma reflexão mais apurada para responder, ou seja, algum tipo de inferência ou raciocínio crítico.

Entende-se, então, que o trabalho com a compreensão não deve restringir-se à disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que ele contribui para o desenvolvimento da competência leitora de uma forma geral, o que inclui a leitura

dos enunciados de questões de todas as matérias. A presença de questões que estimulam o desenvolvimento do raciocínio complexo no aluno possivelmente reflete esse trabalho feito na sala de aula rotineiramente; além disso, a verificação do desenvolvimento dessa habilidade é extremamente importante para a avaliação global da aprendizagem. Uma das finalidades desta pesquisa é justamente identificar a presença de questões desse tipo nas provas escolares – e com que frequência elas são usadas.

2.4.3 – Os níveis de letramento e os horizontes de compreensão

Soares (2000), uma das maiores estudiosas no campo do letramento no Brasil, afirma que alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio do conjunto de técnicas para exercer a ciência da escrita. No entanto, ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.

Tedesco e Andrade (2007), ao abordarem os cinco “níveis de letramento em leitura e escrita”, propõem que o aprendiz deve passar pelos seguintes níveis de letramento, resumidamente:

- NÍVEL 1: localização de informações explícitas;
- NÍVEL 2: compreensão global do texto;
- NÍVEL 3: identificação de relações entre informações e realização de inferências de baixa complexidade;
- NÍVEL 4: estabelecimento de comparação entre textos ou partes do texto e criação de hipóteses mais complexas;
- NÍVEL 5: estabelecimento de relações entre o que se lê e conhecimentos extratextuais, emissão de opinião e avaliação crítica.

As questões formuladas pelos professores de Língua Portuguesa foram analisadas também com base nesses níveis, a fim de investigar, na instituição em que se dá a pesquisa, em que proporção os estágios de letramento estão sendo

exigidos; portanto os níveis de letramento serão retomados no capítulo de análise das questões de provas.

As autoras (op. cit.) indicam que o processo de letramento pode extrapolar o período escolar da vida do aluno, uma vez que ele é contínuo. Além disso, também afirmam que

a leitura deve servir como um instrumento poderoso que auxilie o leitor a adquirir conhecimentos e habilidades nas mais diversas áreas, ultrapassando o conceito de decodificação e compreensão de informações literais, envolvendo a compreensão e utilização de textos escritos e a reflexão sobre eles. (p.13)

Dessa forma, fica evidente que a proficiência leitora, subentendendo-se compreensão e interpretação de textos, é pressuposto para a realização de avaliações de qualquer disciplina, por menor que seja o enunciado.

Na terceira parte de seu livro, Marcuschi (2008) aborda os aspectos ligados à compreensão e expõe os chamados cinco “horizontes de compreensão textual”, algo similar ao apresentado pelas autoras Tedesco e Andrade (op. cit.), especialmente no que tange aos três primeiros horizontes. Resumidamente, os 5 horizontes⁷ são os seguintes:

- 1: Falta de horizonte – uma leitura nessa perspectiva apenas repete ou copia o que está dito no texto;
- 2: Horizonte mínimo – há a *leitura parafrástica*, uma espécie de repetição com outras palavras, com grau de inferência mínimo;
- 3: Horizonte máximo – considera as atividades inferenciais no processo de compreensão, ou seja, a geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto ou pela introdução de conhecimentos pessoais não contidos no texto;
- 4: Horizonte problemático: situa-se no limite da interpretabilidade; são leituras de caráter pessoal.
- 5: Horizonte indevido: é a área da *leitura errada*, motivada pela necessidade de leitura das *intenções* do texto.

⁷ Listados de forma mais descritiva nas páginas 258 e 259 da obra.

Para Marcuschi (*op. cit.*), no que tange ao trato com a compreensão discente de uma forma geral, ainda há muito para se evoluir na maioria das salas de aula brasileiras:

compreender não é o mesmo que decodificar palavras e frases do texto. A noção de compreensão como simples decodificação só será superada quando admitirmos que a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual. (...) o trabalho com a compreensão dentro de um paradigma que se ocupa com a interpretação e análise mais aprofundada exige que se reflita e discuta o tema e isto não é uma prática comum em sala de aula. (p. 269)

Os professores devem ter consciência do exposto acima, para que as avaliações, as atividades, os materiais propostos por eles sejam bem elaborados e benéficos aos alunos, sem subestimar o aprendiz e levando-o a um aprendizado efetivo. Entre o *corpus* coletado para esta pesquisa, foram analisadas, nesse sentido, as questões de Língua Portuguesa que apresentavam textos, com a finalidade de delinear um panorama da exigência quanto aos níveis de letramento dos alunos.

2.4.4 – Da teoria para a prática

Feitas as considerações teóricas sobre a escola brasileira, seus docentes, os processos de compreensão e a avaliação escolar, pode-se presumir que esta deve ser utilizada para verificar se os conteúdos transmitidos pelo professor estão sendo bem assimilados pelos alunos e se estes estão se desenvolvendo cognitivamente.

Nesta pesquisa, investigou-se, entre outras coisas, se, em algumas avaliações, exige-se do aluno somente uma demonstração passiva de conhecimentos, como consequência de uma aprendizagem constituída por um acúmulo de informações. Reconhece-se, também, a importância da estrutura física e pedagógica da escola no que se refere ao êxito do corpo docente em tornar os alunos detentores e transformadores do conhecimento. Ineficientes práticas de avaliação, muitas vezes, podem ser um reflexo da ausência de suporte ao docente dentro dessas instituições, o que não exime o professor de buscar o aperfeiçoamento, visando, sempre, à

elaboração de questões que correspondam ao estágio de desenvolvimento do aluno e ao efetivo reconhecimento de suas habilidades.

Para a elaboração de um diagnóstico sobre as provas escolares aplicadas na instituição em que leciono, foi feita uma análise desse material, a qual está embasada nas leituras teóricas expostas até aqui. Os tópicos mais relevantes dessa análise estão detalhados no capítulo 4, e a explicação dos critérios utilizados está no capítulo 3.

3- METODOLOGIA

3.1 – Contexto de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental II da rede pública do município de Queimados, parte integrante da chamada Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, onde eu leciono desde março de 2013. A escola tem quase quinze anos de existência e situa-se no bairro de São João, região distante do centro do município, na qual muitas ruas se encontram sem asfalto. A instituição oferece Ensino Fundamental I e II, sendo este no turno da manhã e aquele no turno da tarde. Além disso, também são oferecidas duas turmas de educação infantil. No Ensino Fundamental II, há duas turmas para cada ano de escolaridade – exceto o sexto ano, que apresenta três turmas – contabilizando um total de nove turmas de, em média, 40 alunos cada. Trata-se, portanto, de uma escola de pequeno porte, havendo em torno de 360 alunos no turno da tarde.

A estrutura da escola não é básica: há ventiladores nas salas; quadros brancos, colocados há pouco tempo; carteiras também recentes. No entanto, quatro aspectos negativos podem ser levantados: a péssima acústica do espaço, que atrapalha as aulas; a pouca disponibilização de aparato tecnológico; a ausência de livros didáticos para algumas turmas; além da grande limitação para tirar cópias de materiais para os alunos. Dar aulas de Língua Portuguesa sem textos impressos é, no mínimo, desafiador.

Sobre o público alvo, ele reside nas imediações da escola. São meninos de baixa renda cujas famílias, em sua maioria, são beneficiárias do Bolsa Família, o que garante – sem entrar no mérito da validade do auxílio governamental – a frequência e a permanência de muitos alunos. As turmas são heterogêneas no que tange ao desempenho do alunado. No sexto ano, por exemplo, alguns já são leitores de obras literárias relativamente extensas (há grande incentivo, na instituição, ao uso da modesta biblioteca pelos alunos), enquanto outros ainda não conseguem escrever frases completas e leem com muita dificuldade.

O corpo docente do Ensino Fundamental II é formado, atualmente, por vinte professores, em média dois ou três por disciplina. Todos são concursados e exercem a carga horária de 16 horas semanais (sendo 12 tempos de 50 minutos na

escola, distribuídos em três dias letivos, e restando, portanto, 6 horas de planejamento em casa, por semana). A grande maioria dos professores concilia outra(s) matrícula(s), seja em escolas públicas (de outros municípios ou da rede estadual), seja em escolas particulares. Esse quadro pode explicar alguns aspectos, como, por exemplo, a falta de tempo para trocas de experiência entre os docentes – alguns, inclusive, quase não se encontram na escola.

A equipe docente, de uma forma geral, mantém bom relacionamento entre si e com os demais funcionários da escola, que conta, no EF II, com uma orientadora pedagógica, uma orientadora educacional, uma dirigente de turno, uma pedagoga responsável pela biblioteca, dois inspetores, dois funcionários da secretaria, duas cozinheiras, dois faxineiros, um porteiro, uma responsável pela cantina, três acompanhantes de alunos com necessidades especiais (porém sem formação na área), além do diretor.

Para este estudo foram analisadas provas de cinco disciplinas distintas, portanto os professores das disciplinas supracitadas são objeto de pesquisa. Todos os professores cujas provas foram coletadas para análise assinaram, voluntariamente, uma autorização, a qual está presente nos anexos desta dissertação.

3.2 – O corpus

A presente investigação lança luzes sobre as provas escolares elaboradas por professores do Ensino Fundamental II, para as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e Matemática. O enfoque da análise são os enunciados das questões propostas pelos professores, sejam elas discursivas ou objetivas, fazendo-se, inclusive, uma comparação entre os dois modelos.

Decidi priorizar as disciplinas da área de humanas, deixando de fora da análise as matérias de Ciências e de Educação Física. Optei, no entanto, pela investigação de provas de Matemática, em função da presença de questões cujos enunciados apresentam problemas em formato de pequenas histórias, o que foi considerado produtivo para esta análise. Por outro lado, resolvi desconsiderar a disciplina de Inglês, uma vez que não seria muito elucidativo para a pesquisa enveredar pelo

campo da língua estrangeira neste momento. Portanto, das oito disciplinas presentes na grade curricular da escola em que ocorreu a coleta do *corpus* cinco foram selecionadas para esta pesquisa.

Foram coletadas avaliações dos quatro bimestres do ano letivo de 2014. Além disso, a coleta cobre todos os anos de escolaridade do Ensino Fundamental II – do 6º ao 9º ano. É importante ressaltar que, por falta de professor responsável em algumas disciplinas, não havia provas para serem coletadas em determinados momentos. Além disso, não entraram no *corpus* as provas elaboradas por mim, uma vez que não faria sentido analisar o material desenvolvido pela própria pesquisadora, que já estava envolvida com leituras específicas sobre o tema na época em que montou as avaliações. Portanto, as provas de Língua Portuguesa do sexto ano foram excluídas.

No segundo bimestre, a direção e a coordenação pedagógica estabeleceram que fosse aplicado um “provão” em cada ano de escolaridade, somente com questões objetivas, ou seja, os alunos fizeram uma única prova, contendo questões de todas as disciplinas (dez de Língua Portuguesa, dez de Matemática e trinta das demais matérias, cinco de cada). Fica explícita, nesses “provões”, a falta de professores de diversas disciplinas, problema grave enfrentado na rede municipal em questão.

Foram analisadas, no total, 472 questões, sendo 248 objetivas – o elevado número de questões objetivas é alvo de análise crítica em capítulo posterior. Considerei questão objetiva todo comando que não exige que o aluno elabore resposta própria, como questão de completar lacunas com palavras já mencionadas, questão de marcar verdadeiro ou falso, entre outras que seguem a mesma lógica. É importante frisar: todo item que apresenta um comando para o aluno foi contabilizado como questão, o que inclui as subdivisões. A seguir, está a quantidade de questões, discriminadas de acordo com as disciplinas.

Quadro 2: Quantidade de questões

	Língua Portuguesa		Matemática		História		Geografia		Artes	
Provas	9		10		10		12		11	
	DISC.	OBJETIVAS	DISC.	OBJETIVAS	DISC.	OBJETIVAS	DISC.	OBJETIVAS	DISC.	OBJETIVAS
6º. Ano	Sem análise		15	14	1	5	16	6	9	2
7º. Ano	14	9	15	0	11	16	21	5	13	1
8º. Ano	14	6	10	5	7	8	9	11	16	2
9º. Ano	9	34	26	3	3	16	7	9	8	6
Total parcial 1	37	49	66	22	22	45	53	31	46	11
Total de questões do provão	-----	30	-----	20	-----	5	-----	15	-----	20
Total parcial 2	37	79	66	42	22	50	53	46	46	31
Total 1	$37 + 66 + 22 + 53 + 46 = 224$ questões									
Total 2	$79 + 42 + 50 + 46 + 31 = 248$ questões objetivas									
Total geral	$224 + 248 = 472$ questões									

Conforme exposto na tabela 2, apresentada acima, as provas de Língua Portuguesa do sexto ano não entraram no *corpus*, pois eu mesma as elaborei. As provas contabilizadas são do 1º, 3º, e 4º bimestres, já que no 2º bimestre foi aplicado o chamado “provão”. A quantidade de questões do provão por disciplina está exposta em linha específica e deve ser somado ao número das demais questões.

3.3 – Caracterização do tipo de pesquisa

Para o desenvolvimento mais direcionado da pesquisa, criou-se, a partir dos estudos teóricos e da leitura dos PCNs e de outros textos oficiais da educação, uma tabela com critérios específicos de análise, a qual serviu de base durante a fase de análise do *corpus*. Além disso, as questões de Língua Portuguesa que exigiam

compreensão textual do aluno foram analisadas, também, por meio dos níveis de letramento propostos por Maria Teresa Tedesco e por Gisele Andrade (2007). Foram aplicados, portanto, tanto o método quantitativo quanto o qualitativo de pesquisa, ao investigar, detidamente, variados aspectos apresentados nas questões selecionadas para a investigação. Pode-se classificar o estudo como longitudinal, na medida em que a progressão das questões, de acordo com o ano de escolaridade, foi objeto de pesquisa, com base nos níveis de letramento e nas diretrizes apontadas pelos documentos oficiais.

Pretendi realizar um cruzamento dos resultados da análise com as diretrizes propostas pelos órgãos oficiais, com especial atenção para os Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de verificar possíveis convergências e divergências. Nos PCNs, na parte destinada a cada disciplina, são estabelecidos “critérios para avaliação da aprendizagem”.

Em Língua Portuguesa, por exemplo, um dos critérios é o seguinte: “atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles”, pois “espera-se que o aluno, a partir da identificação do ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, possa confrontar o texto lido com outros textos e opiniões, posicionando-se criticamente diante dele” (1998, Volume 02 – Língua Portuguesa, p. 95). Esse e outros critérios reconhecidos como significativos foram levados em consideração no momento da análise do *corpus*, com vistas a compreender se, no contexto da pesquisa, a elaboração das questões de provas atende às expectativas das diretrizes estabelecidas pelo Estado.

Na disciplina de História, por sua vez, um dos critérios é “Organizar ideias articulando-as oralmente, por escrito e por outras formas de comunicação.”, segundo o documento, “este critério pretende avaliar se o aluno é capaz de organizar os conteúdos e conceitos apreendidos e expressá-los de maneira a se fazer compreender.” (1998, Volume 06 – História, p. 75). Esse tópico é muito importante de se considerar, ao comparar a quantidade de questões objetivas e discursivas, tendo em vista que, ao final do Ensino Fundamental, se pressupõe que o aluno apresente essa habilidade descrita e que ela deve ser avaliada pelo professor.

Na medida em que o estudo descrito se dá no âmbito de um Mestrado Profissional, foi desenvolvida uma pesquisa no contexto de trabalho da mestranda. Após as fases de fundamentação teórica, de análise do objeto de estudo (provas

escolares das disciplinas mencionadas) e de obtenção de conclusões, havendo uma correlação entre os teóricos estudados, os documentos oficiais e os materiais analisados, objetivou-se expor os problemas e os aspectos relevantes examinados e as conclusões acerca do conteúdo investigado. Dessa forma, pretende-se contribuir para a formação de um docente atento à elaboração de questões de provas escolares, sugerindo-se algumas estratégias para tal tarefa.

Com esta pesquisa busca-se, então, investigar como se apresentam as questões das provas escolares no cenário em foco, além de identificar se a gestão educacional concernente à rede municipal pública de ensino, campo de trabalho em que se situa este estudo, deve repensar as provas presentes em suas escolas, de forma a incentivar melhores maneiras de desenvolver as avaliações. Este estudo, de uma forma geral, pretendeu investigar se há a necessidade de uma reorientação metodológica da prática docente, com o foco na formulação e na adequação das questões de provas.

3.4 – Etapas

A pesquisa foi desenvolvida em quatro principais etapas. Após a coleta do *corpus*, a primeira etapa consistiu na elaboração da tabela com os critérios que serviram de base para a análise das questões, os quais abordam desde aspectos gráficos até temáticos – de acordo, principalmente, com as diretrizes verificadas nos documentos oficiais, em especial os PCNs. A segunda etapa, por sua vez, constituiu a efetiva análise das questões das provas, conforme os diversos critérios presentes na tabela desenvolvida.

A terceira etapa desta pesquisa consistiu na análise de enunciados de questões de provas de Língua Portuguesa com base nos “níveis de letramento em leitura e escrita” formulados por M^a Teresa Tedesco e Gisele Andrade (2007). Cabe ressaltar que, apesar de as autoras mencionarem “ensino médio”, elas também afirmam que é possível trabalhar todos os níveis de letramento em todos os anos do ensino regular (fundamental e médio). Os critérios primordiais para a análise dos enunciados são os propostos por elas, contudo os “5 horizontes de compreensão”, elaborados por Luiz Antônio Marcuschi (2008), também foram levados em

consideração nessa etapa da pesquisa. A partir da análise, foi desenvolvida uma tabela com a porcentagem de questões pertencentes aos níveis de letramento, o que mostra onde está o maior foco dos professores.

Por fim, após criteriosa análise de todo o material coletado, a última etapa desenvolveu-se com a finalidade de elaborar conclusões acerca das questões das provas investigadas e de apresentar algumas sugestões de estratégias para o desenvolvimento de questões de avaliações escolares.

3.5 – A definição dos critérios para a análise

Ao se fazer a primeira análise do *corpus*, os critérios ainda não haviam sido preestabelecidos. Para o exame de qualificação deste mestrado, uma análise parcial foi feita: apenas as provas do terceiro bimestre foram objeto de análise. Nesse caso, as provas foram construídas de maneira diferenciada, constituindo “provas” por ano. Desse modo, cf. exposto anteriormente, cada ano de escolaridade possuiu uma prova, em que se reuniram todas as disciplinas presentes⁸.

Essa análise inicial propiciou as primeiras impressões sobre o *corpus* e a identificação de alguns aspectos mais significativos nas questões. O estudo dos documentos oficiais e dos teóricos selecionados, feito tanto prévia quanto posteriormente a essa primeira análise, influenciou diretamente na escolha dos critérios. Portanto, o cruzamento entre os apontamentos teóricos e a análise parcial das provas do terceiro bimestre foram decisivo para a elaboração da tabela.

Julgou-se necessário elaborar tal tabela, para que a análise total tivesse um olhar mais direcionado e padronizado, acarretando a formulação de um diagnóstico sobre como as provas se apresentam – e se elas refletem, em algum grau, o que dizem os documentos oficiais e alguns teóricos da educação. Os tópicos específicos que pertencem à tabela, portanto, foram escolhidos com embasamento na leitura desses documentos e teorias e serão explicados a seguir.

Alguns teóricos foram considerados mais pertinentes no momento da criação da tabela com os critérios, uma vez que, em suas obras, apontam para aspectos que julgam essenciais no momento de elaborar questões ou apresentam considerações

⁸ Todas as presentes, uma vez que algumas disciplinas não estavam sendo oferecidas no período, em decorrência de falta de professores na instituição.

importantes sobre o assunto. Foram fundamentais as obras já citadas de Marcuschi; Koch e Elias; Van Dijk e Kintsch; Gerhard, Albuquerque e Tedesco e Andrade.

Com relação aos documentos oficiais sobre a educação no Brasil, merecem destaque os Parâmetros Curriculares Nacionais; o livro publicado pela Secretaria de Educação Básica, a qual faz parte do MEC, intitulado 'Currículo e avaliação', da coletânea 'Indagações sobre o currículo', além do livro explicativo sobre a Prova Brasil, publicado pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (também integrante do MEC), em parceria com o Inep⁹.

A questão dos níveis de letramento teve papel especial na análise, na medida em que a aplicação de questões que não correspondam ao nível em que se encontra o aluno pode constituir grave entrave à sua realização. Além disso, uma mostra dos níveis em que se situam as questões elaboradas pode indicar que níveis de letramento estão sendo priorizados em sala de aula ao longo do período letivo.

Como os cinco níveis de letramento, elaborados por Tedesco e Andrade (2008), foram idealizados pelas autoras para a elaboração de questões de Língua Portuguesa que versam sobre textos, podendo ser aplicados tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental, somente as questões de LP que apresentavam textos foram analisadas de acordo com esse critério. Os demais critérios, então, foram utilizados para a análise das provas de todas as disciplinas.

Sobre a organização dos critérios, é preciso ressaltar, para a sua compreensão, que a ideia inicial desta pesquisa era a análise das questões de provas escolares, com o foco nos enunciados das questões, para que se pudessem identificar aspectos problemáticos para o aluno no momento de sua resolução. Ou seja, não se pretendia ter um olhar global para o conjunto da prova. Contudo, à medida que as leituras teóricas e dos documentos oficiais foram sendo feitas, surgiu a necessidade de uma análise que contemplasse toda a prova. Resolveu-se, mais do que identificar possíveis obstáculos para o estudante, identificar se as provas constituem, efetivamente, um reflexo do que tais documentos entendem como essencial em uma avaliação escolar.

Além disso, ao se analisar uma questão isoladamente, torna-se impossível julgar se alguns tópicos declarados como primordiais estavam sendo contemplados, pelo simples motivo de que nem todas as questões de uma prova necessariamente

⁹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

precisam apresentá-los. Nem todas as questões de uma prova escolar, por exemplo, precisam exigir que o aluno desenvolva raciocínio crítico, na medida em que é plenamente possível que o professor formule questões sobre conhecimentos mais técnicos. No entanto, a aplicação de uma prova que não apresente em momento algum uma questão que estimule o senso crítico do aluno pode ser considerada problemática; ou, pior ainda, várias provas durante um bimestre inteiro sem a inclusão de questões desse tipo.

Com base no que foi exposto, decidiu-se dividir a tabela dos critérios em dois grandes grupos: (3.6) aspectos para a análise das questões e (3.7) aspectos globais para a análise das provas. Nesse primeiro grupo, no entanto, ainda foi feita uma subdivisão: (3.6.1) aspectos linguísticos e (3.6.2) aspectos extralinguísticos, para separar os itens verbais dos não verbais. Decidiu-se que esses últimos itens não deviam ser preteridos, uma vez que podem ser determinantes para a resolução de questões – o que ficou evidente na primeira análise do *corpus*. Na sequência são apresentados e explicitados os critérios adotados.

3.6 – Aspectos para análise das questões

3.6.1 – Aspectos linguísticos

3.6.1.1 – Itens lexicais

O vocabulário utilizado pode constituir grande barreira no momento de compreender um enunciado. Koch e Elias (2012) apresentam uma lista de fatores linguísticos que podem dificultar a compreensão, entre os quais está o léxico (p.28). Os PCNs também indicam a seleção lexical como um aspecto determinante: “maior ou menor presença de vocábulos de uso comum, maior ou menor presença de termos técnicos” (volume II, p.37).

Albuquerque (1993) afirma que a presença de termos ambíguos como “ordem”, cujo significado depende do contexto, pode interferir negativamente na interpretação de uma questão. Uma das hipóteses da autora é a de que o uso de certos termos ou expressões, especialmente os que tem diferentes acepções, tende a ser um complicador na leitura. Albuquerque cita as Máximas da conversação, de Grice (1982), dentre as quais está a “máxima da maneira – seja claro, evite ambiguidade,

seja breve, seja ordenado, evite obscuridades de expressão” (86-7), embasando sua teoria de que as dificuldades com itens lexicais e a equivalência semântica (ambiguidade) são determinantes para a má leitura de um enunciado de prova.

3.6.1.2 - Sintaxe dos períodos

A sintaxe de um período é outro fator que pode propiciar problemas de leitura. Para Koch e Elias (p.28) um dos obstáculos para a boa leitura são as estruturas sintáticas complexas utilizadas, caracterizadas pela abundância de elementos subordinados.

Albuquerque (1993), por sua vez, ao estudar as dificuldades de leitura em enunciados de problemas de matemática, enumera alguns fatores que podem interferir na compreensão escrita dos enunciados, como enunciados longos; presença de sintaxe invertida; antecipação da pergunta em relação à apresentação de todos os dados; descontinuidade de tópicos; inversão da ordem linear na sequência das orações em relação à ordem cronológica de ocorrência dos fatos e eventos.

Os PCNs também são categóricos, ao citarem como um dos itens primordiais a “organização sintática dos enunciados (tamanho das frases, ordem dos constituintes, inversão, deslocamento, relação de coordenação e subordinação)” (volume II, pg. 37).

3.6.1.3 – Elos coesivos

O bom uso dos elos coesivos é, inegavelmente, aspecto decisivo para a compreensão de uma sentença. Koch e Elias (*op. cit.*) mencionam que um dos complicadores da leitura pode ser o uso de “orações supersimplificadas, marcadas pela ausência de nexos para indicar relações de causa/efeito, espaciais, temporais” (p.28)

Segundo Marcuschi (2008),

os fatores que regem a conexão referencial (realizada por aspectos mais especificamente semânticos) e a conexão sequencial (realizada mais por

elementos conectivos) em especial no nível da cotextualidade, geralmente conhecidos como coesão, formam parte dos critérios tidos como constitutivos da textualidade. (p. 99)

Albuquerque (*op. cit.*) também indica as dificuldades com elos coesivos os fatores que interferem na leitura de enunciados. Na página 68, a autora cita Halliday e Hasan, segundo os quais coesão significa “uma relação semântica entre um elemento no texto e algum outro elemento que é crucial para a sua interpretação” (p.8) Segundo eles, a coesão pode dar-se através de cinco elos coesivos: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical.

3.6.1.4 – Correção gramatical

A análise parcial do *corpus* indicou que algumas questões presentes nas provas do segundo bimestre apresentavam inadequações gramaticais, o que se considera um problema grave, pois, além de se ensinar de forma equivocada ao aluno, a falta de correção gramatical pode constituir uma barreira ao entendimento do enunciado. Koch e Elias (*op. cit.*), por exemplo, apresentam a ausência de sinais de pontuação ou inadequação no uso desses sinais como um dos fatores linguísticos que podem dificultar a compreensão leitora.

3.6.1.5 – Clareza e coerência do comando

Para haver clareza dos objetivos de um enunciado, é necessário que ele seja coerente, por isso esses dois aspectos estão agrupados. No livro do MEC, alguns aspectos considerados importantes para a elaboração de um instrumento de avaliação são listados, entre os quais está “a linguagem a ser utilizada: clara, esclarecedora, objetiva” (2008, p. 29). Também versando sobre a clareza, os PCNs, em seu segundo volume, ressaltam como aspecto determinante a “explicitação das informações (maior ou menor exigência de operar com pressuposições e subentendidos)” (p.37).

Koch e Elias (2012) apresentam explicação muito pertinente a respeito da distinção entre coesão e coerência, a saber:

As noções de coesão e coerência foram sofrendo alterações significativas no decorrer do tempo. Inicialmente, os dois conceitos praticamente se confundiam e, por isso, os dois termos eram, muitas vezes, usados indiferentemente. Mas, à medida que se modificava a concepção do texto, eles passaram a diferenciar-se de forma decisiva. O primeiro passo foi constatar que a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência: as marcas de coesão encontram-se no texto (“tecem o tecido do texto”), enquanto a coerência não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, em dada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional. (p. 186)

Charolles (1983, *apud* Koch; Elias 2012) afirma que sempre que se faz necessário realizar algum cálculo do sentido, com apelo a elementos contextuais – em particular os de ordem sociocognitiva e interacional -, já estamos entrando no domínio da coerência. Além disso, Koch e Elias (2012) mencionam os tipos de coerência segundo Van Dijk e Kintsch (1983), os quais foram úteis para a análise das questões, a saber:

- Coerência sintática (relacionada ao conhecimento linguístico dos usuários, diz respeito ao uso adequado das estruturas linguísticas, em termos de ordem dos elementos, seleção lexical, bem como dos recursos coesivos que facilitam a construção da coerência semântica);

- Coerência semântica (relação de sentido entre as estruturas: princípio da não contradição);

- Coerência temática (exige que todos os enunciados de um texto sejam relevantes para o tema ou tópico discursivo em desenvolvimento);

- Coerência pragmática (relacionada aos atos de fala que o texto pretende realizar e as condições necessárias para sua realização);

- Coerência estilística (uso da variedade de língua adequada);

- Coerência genérica (exigências do gênero textual).

3.6.1.5 – Quantidade de comandos

Alguns professores, além de relatarem a dificuldade dos alunos no momento de interpretar enunciados, também indicaram que muitos estudantes deixam de responder a mais de um comando, caso a questão faça mais de uma solicitação. Como se pôde observar, na análise parcial do *corpus*, que algumas questões apresentavam mais de um comando em seu enunciado, resolveu-se analisar se essa é uma prática comum nas avaliações.

3.6.1.6 – Nível de letramento exigido

A não adequação ao nível de letramento do discente pode acarretar grave entrave para a compreensão da questão. Além disso, como já foi dito, a formulação de questões que se enquadrem apenas nos níveis mais baixos pode indicar uma falha no processo de ensino-aprendizagem, podendo constituir uma das causas para a suposta dificuldade que os alunos sentem, ao interpretar textos, no que se incluem as questões de provas. Os cinco níveis de letramento formulados por Tedesco e Andrade (2008) e já apresentados são, resumidamente, os seguintes:

- NÍVEL 1: localização de informações explícitas;
- NÍVEL 2: compreensão global do texto;
- NÍVEL 3: identificação de relações entre informações e realização de inferências de baixa complexidade;
- NÍVEL 4: estabelecimento de comparação entre textos ou partes do texto e criação de hipóteses mais complexas;
- NÍVEL 5: estabelecimento de relações entre o que se lê e conhecimentos extratextuais, emissão de opinião e avaliação crítica.

3.6.2 – Aspectos extralinguísticos:

Os aspectos relativos aos itens não verbais foram divididos em três tópicos, a

saber: legibilidade, diagramação e iconografia.

3.6.2.1 – Legibilidade

Na análise parcial dos dados, verificou-se que muitas questões apresentavam falhas de impressão, principalmente quando havia a inserção de imagens, como história em quadrinhos, charges ou propagandas.

Segundo Koch e Elias (2008),

além de fatores da compreensão da leitura derivados do autor e do leitor, há os derivados do texto que dizem respeito à sua legibilidade, podendo ser materiais, linguísticos ou de conteúdo (cf. ALLIENDE E CONDEMARÍN, 2002). Dentre os aspectos materiais que podem comprometer a compreensão, os autores citam: o tamanho e a clareza das linhas, a fonte empregada a variedade tipográfica, a constituição de parágrafos muito longos; e, em se tratando de escrita digital, a qualidade da tela e uso apenas de maiúsculas ou de minúsculas ou excesso de abreviações.

A difícil visualização de qualquer item pertencente à questão pode ser determinante para a falta de compreensão.

3.6.2.2 – Diagramação

A diagramação da questão, ou seja, a disposição gráfica de seus elementos, também é um item importante a se analisar, uma vez que pode confundir o aluno. Uma questão para ligar colunas, por exemplo, com parte dos itens em uma página e a outra parte na outra, por exemplo, pode levar o estudante ao erro.

3.6.2.3 – Iconografia

Os benefícios do uso de imagens – sejam elas integrantes de uma HQ, de um anúncio publicitário, de uma mapa ou de um gráfico – não se restringem à função lúdica. Um dos objetivos do Ensino Fundamental II, segundo os PCNs, é levar o aluno a

utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas

idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; (volume I, p.55)

Portanto, considera-se essencial que as provas apresentem linguagem não verbal, com o intuito de avaliar a habilidade do aluno de interpretá-la e de fazer bom uso dela; por conseguinte, a inserção de iconografia nas questões foi objeto de análise também.

3.7 – Aspectos globais para a análise das provas;

3.7.1 – Presença de textos

A competência leitora é mencionada como um dos objetivos a serem alcançados ao final do Ensino Fundamental II, em vários documentos oficiais da educação, bem como em obras teóricas sobre o assunto.

Na matriz de referência de Língua Portuguesa para o 9º ano da Prova Brasil¹⁰, por exemplo, alguns dos tópicos (e suas respectivas habilidades/descriptores) versam diretamente sobre essa capacidade, como se vê a seguir:

- Procedimentos de leitura:
 - Localizar informações explícitas em um texto;
 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
 - Inferir uma informação implícita em um texto;
 - Identificar o tema de um texto;
 - Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato.

- Relação entre textos:
 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema (...);
 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou a mesmo tema.

- Coerência e coesão no processamento do texto:
 - Estabelecer relações entre partes de um texto (...);

¹⁰ A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, foi criada em 2005 e passou a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Saeb é realizado pelo Inep desde 1990 com o objetivo de fazer um diagnóstico do sistema educacional brasileiro. A Prova Brasil produz informações a respeito da qualidade do ensino público dos municípios e em cada unidade escolar. Ela é aplicada a cada dois anos e avalia o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa, com foco em leitura, e em Matemática, com ênfase na resolução de problemas.

- Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos (...);
- Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.

Apesar de essas habilidades serem objeto de cobrança na prova de Língua Portuguesa, considera-se fundamental que a capacidade leitora dos alunos seja estimulada por professores de diferentes disciplinas, como já se explicou no capítulo sobre a escola brasileira e seus docentes, ao se falar de responsabilidade compartilhada.

3.7.2 – Presença de diferentes gêneros textuais

É importante identificar, na análise do *corpus*, não só a presença de textos, mas também de textos de variados gêneros, uma vez que os documentos oficiais sobre a educação mencionam a importância de o aluno conseguir dominar os diferentes suportes e formatos textuais. Um dos tópicos presentes na matriz de referência de LP da Prova Brasil é o seguinte:

- Implicações do suporte, do gênero, e/ou enunciador na compreensão do texto:
 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinho, fotos etc);
 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Além disso, nos PCNs, como já foi mencionado na seção de aspectos extralinguísticos, uma das habilidades requeridas no aluno ao final do Ensino Fundamental é a utilização de “diferentes linguagens (...) como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais (...), atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (volume I, p.55)

3.7.3 – Presença de questões que estimulam a escrita

A capacidade de escrita também é mencionada nos documentos sobre a educação, como uma das habilidades fundamentais a serem desenvolvidas pelos alunos no E.F. Segundo o MEC (2008), um dos aspectos importantes que devem ser levados em consideração, ao se elaborar um instrumento de avaliação, é o seguinte:

“Explorar a capacidade de leitura e de escrita, bem como o raciocínio.” (p. 29).

3.7.4 – Presença de questões que estimulam o senso crítico

Nos documentos oficiais, mais que o estímulo à escrita autônoma dos alunos, apresenta-se a necessidade de estimular o senso crítico deles, em questões que não exigem somente a exposição de informações memorizadas. Os PCNs indicam que duas das habilidades que o aluno deve apresentar ao final do Ensino Fundamental são as seguintes:

- “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; (Volume I, p.55)
- “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.” (Volume I, p. 56)

Gerhardt (2010) aponta alguns pensamentos equivocados que se conservam no contexto educacional, dentre os quais se destacam:

1. Saber ler é saber repetir/transcrever material explícito do texto; a leitura inferencial não é identificada como tal;
2. Na falta de parâmetros objetivos para a avaliação em leitura, aceita-se toda resposta que for oferecida numa dada atividade;
3. Ou, ao contrário, aferra-se ao gabarito do livro ou outro material disponível, tido como certo, e tratam-se como erradas as respostas diferentes;
4. Não se consideram os saberes prévios do aluno na leitura de um texto, os quais poderiam levar à compreensão sobre como ele elabora suas respostas. (...) (p. 153)

Dessa forma, entende-se que o estímulo à escrita crítica – isto é, que não seja completamente orientada ou manipulada pela questão – em uma prova escolar é item essencial ao desenvolvimento cognitivo do aluno, inclusive para auxiliar a avaliar se a leitura realizada está sendo feita de maneira efetiva ou apenas superficial. Portanto, considera-se importante a presença de questões que exigem o

desenvolvimento de raciocínio, e não somente a exposição de informações específicas.

Marcuschi (2008), ao analisar exercícios de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos 80 e 90 do século passado, identificou que 70% das questões eram fundadas exclusivamente no texto, sendo que quase um quinto das perguntas era pura cópia e mais da metade só precisava de uma olhada em informações textuais para resposta. Além disso, identificou que somente um décimo das questões se situava na classe de perguntas que exigem alguma reflexão mais acurada para responder, isto é, algum tipo de inferência ou raciocínio crítico. Os tipos de perguntas encontradas por ele estão listados na página 271 e 272 e são os seguintes (explicados resumidamente):

- 1) A cor do cavalo branco de Napoleão...
(autorrespondidas pela própria formulação)
- 2) Cópias
(sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras)
- 3) Objetivas
(indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto, numa atividade de pura decodificação)
- 4) Inferenciais
(mais complexas, exigem conhecimentos textuais e outros, além de análise crítica)
- 5) Globais
(levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos)
- 6) Subjetivas
(em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, não havendo como testar a validade das respostas)
- 7) Vale-tudo
(questões que admitem qualquer resposta; a ligação com o texto é apenas um pretexto; distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual)
- 8) Impossíveis
(exigem conhecimentos externos e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos)
- 9) Metalinguísticas
(indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico).

3.7.5 – Presença de questões contextualizadas

A contextualização das questões também é um aspecto ressaltado nos documentos oficiais. Na análise parcial do *corpus*, verificou-se que muitas questões de Matemática, por exemplo, não apresentavam contexto no enunciado, restringindo-se à exigência de resolução de contas. Para o MEC, é importante, no momento de elaborar um instrumento de avaliação, “a contextualização daquilo que se investiga: em uma pergunta sem contexto podemos obter inúmeras respostas e, talvez, nenhuma relativa ao que de fato, gostaríamos de verificar.” (2008, p. 29)

Albuquerque (1993) também se coaduna com esse pensamento e ressalta as dificuldades com esquemas (conhecimento de mundo do leitor), em função de questões pouco contextualizadas. A autora levanta a seguinte hipótese: “a dificuldade de resolução de problemas não se prende, necessariamente, ao fato de a pessoa ser ou não um leitor competente. A falta de um contexto pode propiciar um índice razoável de erros”.

3.8 – Tabela com critérios utilizados para a análise

Quadro 3: Critérios utilizados para análise

1) ASPECTOS ESPECÍFICOS PARA ANÁLISE DAS QUESTÕES:
1) A - ASPECTOS LINGUÍSTICOS:
• Itens lexicais
• Sintaxe dos períodos
• Elos coesivos
• Correção gramatical
• Clareza e coerência do comando
• Quantidade de comandos

<ul style="list-style-type: none">• Nível de letramento exigido (somente para a análise das questões Língua Portuguesa referentes a textos)
1) B - ASPECTOS EXTRALINGUÍSTICOS:
<ul style="list-style-type: none">• Legibilidade
<ul style="list-style-type: none">• Diagramação
<ul style="list-style-type: none">• Iconografia

2) ASPECTOS GLOBAIS PARA ANÁLISE DAS PROVAS:
<ul style="list-style-type: none">• Presença de textos
<ul style="list-style-type: none">• Presença de diferentes gêneros textuais
<ul style="list-style-type: none">• Presença de questões que estimulam a escrita
<ul style="list-style-type: none">• Presença de questões que estimulam o senso crítico
<ul style="list-style-type: none">• Presença de questões contextualizadas

4 – ANÁLISE DOS DADOS

4.1 – Comentários prévios

A coleta do *corpus* para a análise parcial ocorreu no final de julho de 2014, e a coleta total ocorreu em dezembro do mesmo ano. Com a anuência de todos os professores, mediante autorização formalizada por escrito, disponível nos anexos, recolhi as provas elaboradas por eles, em primeiro lugar, para semana de avaliações ocorrida no segundo bimestre do ano passado. Para este bimestre, tinha sido decidido, de acordo com sugestão da direção e da coordenação pedagógica e aprovação da maioria dos professores, que seriam aplicados “provões”. Isso significa que haveria uma prova única por ano de escolaridade, incluindo todas as disciplinas e apenas questões de múltipla escolha. Dessa forma, na primeira coleta, recolhi quatro provas, do 6º, do 7º, do 8º e do 9º anos, contendo, respectivamente, 35, 30, 35 e 45 questões. Em dezembro, houve a coleta total das provas, incluindo-se os demais bimestres (1º, 3º e 4º).¹¹

Sobre as provas aplicadas no 2º bimestre, é necessário problematizar a opção por esse modelo no Ensino Fundamental. A união de várias disciplinas em uma prova única é prática recorrente em cursos pré-vestibulares ou em turmas do final do Ensino Médio, visto que os chamados “simulados” propiciam maior intimidade do aluno com esse modelo, o qual é utilizado no ENEM e em vestibulares de universidades. Contudo, é preciso verificar se há benefícios, ao se aplicar esse modelo em turmas do Ensino Fundamental. Mesmo o SAEB – Sistema Nacional de

¹¹ Em alguns bimestres, nota-se a ausência de provas de determinadas matérias, assim como a quantidade de questões em cada provão do 2º bimestre varia. Isso ocorre em decorrência da falta de professores de algumas disciplinas, em determinados anos de escolaridade. No 2º bimestre, a prova do sétimo ano, por exemplo, não apresenta questões de Matemática, de História e de Geografia, porque, naquele momento, não havia professor para lecionar essas matérias na escola – mesmo com o prazo do último concurso municipal ainda em vigência. Não entrarei nesse mérito no decorrer da dissertação, uma vez que os trâmites burocráticos para a contratação ou para a convocação de professores que passaram no concurso não são o foco desta pesquisa. De qualquer forma, essa é uma situação que serve para ilustrar o contexto em que ocorre a investigação e o aparente descaso com o ensino público.

Avaliação da Educação Básica – abarca apenas duas áreas de conhecimento: Matemática e Língua Portuguesa, com o foco em leitura.

Além do fato de todas as matérias serem condensadas em uma avaliação, a opção por aplicar somente questões objetivas deve ser questionada, tendo em vista que os documentos oficiais deixam explícita a necessidade de estimular e avaliar a escrita ao longo do Ensino Fundamental.

Na instituição enfocada, a prova escolar corresponde a 50% da nota final do aluno no bimestre; 30% da nota podem ser atribuídos por meio de trabalhos ou testes, somando mais 20% de participação do aluno (critério bastante subjetivo). Portanto, caso o professor não tenha a preocupação de aplicar atividades discursivas, com o intuito de avaliar a habilidade de expressão escrita do discente, uma avaliação de caráter objetivo pode ocultar a real situação em que o aluno se encontra. Sem a avaliação dessa capacidade, o professor fica impossibilitado de buscar formas para auxiliar seu aluno.

Outro ponto importante a se analisar é a quantidade de textos presentes em cada prova, já que o trabalho com a compreensão textual também é ressaltado nos documentos oficiais que versam sobre a educação. Como ficou evidente na fundamentação teórica, essa não é uma tarefa restrita à disciplina de Língua Portuguesa, portanto a presença ou ausência de textos foi objeto de análise nas provas de todas as disciplinas, exceto na de Matemática – no entanto, considerou-se, nessa matéria, a contextualização das questões.

Constituem, então, conforme exposto anteriormente, o *corpus* desta pesquisa as provas aplicadas nos quatro bimestres 2014, em 5 disciplinas diferentes (Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e Matemática), nos quatro anos de escolaridade do Ensino Fundamental II.¹² As provas e suas questões foram analisadas sob a ótica de uma professora de Língua Portuguesa, verificando-se, do ponto de vista linguístico, os seguintes aspectos: itens lexicais; sintaxe dos períodos; elos coesivos; correção gramatical; clareza e coerência do comando; quantidade de

¹² Em Língua Portuguesa, foram analisadas provas de três e quatro anos de escolaridade (7º, 8º e 9º), visto que eu lecionava para o 6º ano, e não seria produtivo para a pesquisa a análise de questões formuladas por mim. O paradigma do pesquisador deve ser considerado: já que estou estudando o tema, as questões que elaboro em fase inicial não devem constituir o *corpus* deste trabalho.

comandos e níveis de letramento exigido (utilizados para embasar a análise das questões de Língua Portuguesa do 7º, do 8º e do 9º anos). Aspectos materiais também foram analisados, como legibilidade; diagramação; e iconografia. Além disso, com base nas orientações observadas nos documentos oficiais, atentou-se para os seguintes aspectos globais das provas: presença de textos; de diferentes gêneros textuais; de questões que estimulam a escrita; de questões que estimulam o senso crítico; e de questões contextualizadas. Ao final desta dissertação, na parte destinada aos anexos, está uma mostra das provas utilizadas como objeto de estudo para esta análise de dados. A seguir, organizadas de acordo com os critérios estabelecidos, estão as informações consideradas mais relevantes (assim como alguns dados numéricos obtidos, apresentados na forma de tabelas) que foram identificadas durante a análise. Posteriormente, conclusões gerais estão expostas.

4.2 – Aspectos relevantes da análise por critério

4.2.1 – Itens lexicais

O vocabulário empregado não pode constituir para o aluno barreira ao entendimento da questão. O uso de um termo que não faz parte do léxico do corpo discente ou de palavra ambígua no enunciado pode constituir falso indício sobre o aprendizado do aluno, uma vez que ele pode não conseguir respondê-la pelo obstáculo lexical, e não por não dominar o conteúdo ou a habilidade exigida. No *corpus* analisado, muitas questões de Língua Portuguesa, por exemplo, não só fazem uso de termos que podem ser um complicador para o aluno, mas, inclusive, exigem justamente esse conhecimento vocabular dele, como a que se vê a seguir, presente na prova do 3º bimestre do 7º ano:

5. * Qual das características do texto a seguir pode ser atribuída à galinha:

- (a) avareza (c) ingratidão
- (b) conformismo (d) revolta

Além de o enunciado apresentar uma incoerência (o adjunto adnominal “do texto” não faz sentido, já que as características apresentadas são passíveis de

serem atribuídas à galinha), os adjetivos apresentados podem não ser do domínio de alunos do 7º ano, induzindo o aluno ao erro.

Outra questão de LP (9º ano, 1º bimestre) que exige o domínio de um léxico possivelmente pouco comum para os discentes é a seguinte:

4. A expressão no 2º parágrafo “Convocou ela o marido para o conciliábulo apartado no quarto” significa:

Por mais que o contexto propicie a interpretação do excerto, há de se convir que a cobrança pelo entendimento de passagens cujas palavras são ininteligíveis pelos alunos causa uma dificuldade. Aumentar o léxico do aluno é tarefa da escola sim, porém há de se questionar se isso deve ser objeto de avaliação.

Outro problema relativo ao léxico é o uso de termos técnicos, voltados para o universo gramatical. Na prova de LP do 7º ano para o 4º bimestre, temos um exemplo disso:

4 – Analise morfologicamente as frases:

A – O pobre menino correu de você.

B – Fui à praia mas choveu muito.

Além de apresentar um termo técnico (“morfologicamente”) que pode dificultar a compreensão, não especifica que cada palavra deve receber uma classificação. Uma sugestão de adaptação do enunciado é a seguinte: “Escreva a classe gramatical de cada palavra das frases abaixo.”

A ambiguidade de um vocábulo pode ser observada na seguinte questão de Matemática (prova do 1º bimestre do 6º ano):

5 – No mercado da Cidade, chegaram as frutas do dia para serem vendidas. 560 maçãs, 800 bananas, 385 peras, 600 laranjas. As frutas devem ser expostas em bancadas, com quantidades iguais. Determine como devem ser divididas, ou seja, quantas frutas devem ser agrupadas em cada bancada.

A palavra “iguais” pode referir-se tanto à igualdade do número total de frutas em cada bancada (não importando, nesse caso, a quantidade de cada tipo) quanto à quantidade específica de cada tipo de fruta em cada bancada, podendo acarretar, portanto, um problema de interpretação.

O uso de termos abrangentes também pode complicar o desenvolvimento de uma questão. É preciso delimitar o que se pretende que o aluno responda. Do contrário, as respostas podem escapar ao que foi imaginado pelo professor, ao elaborar o item. Na prova de Geografia do 6º ano do último bimestre, tem-se um exemplo disso:

2 – Resposta: (2,0)

b) Comente sobre o fuso horário do Brasil.

O emprego de vocábulo tão abrangente (“comente”) dá margem a respostas variadas, podendo não atender às expectativas do professor.

No “provão” do 9º ano, as questões de número 3 e 4, ambas de Língua Portuguesa, apresentam problema quanto ao vocabulário:

Questão 3

Assinale o período em que ocorre a mesma relação significativa existente entre os termos grifados em: “a atividade científica é tão importante quanto qualquer outra atividade econômica.”

- (A) o rapaz era tão aplicado, que em pouco tempo foi promovido;
- (B) quanto mais estuda, menos aprende;
- (C) tenho tudo quanto quero;
- (D) sabia a lição tão bem como eu.

Questão 4

“Choveu, portanto haverá boas colheitas.” Em qual das orações abaixo, a conjugação tem o mesmo valor do exemplo acima?

- a. saí, logo que ele entrou;
- b. apressa-te, pois o tempo é pouco;
- c. vives mentindo, logo, não mereces fé;
- d. leve-lhes flores, pois ela aniversaria amanhã;
- e. não veio, que não estava disposto.

Nas duas questões, empregaram-se uma expressão e um termo abrangentes, não se especificando o que se pede. A expressão “relação significativa” poderia ser

substituída por outra mais esclarecedora para os aprendizes. Além disso, essa questão não apresenta os grifos sugeridos, um problema recorrente nas provas analisadas, o que pode refletir uma falta de zelo e revisão. Já na questão 4, o termo “valor” pode referir-se a inúmeros aspectos, devendo ser acompanhado de um especificador, como “valor semântico” ou “valor de sentido”.

4.2.2 – Sintaxe dos períodos

A sintaxe, isto é, a maneira como apresentam e se relacionam os termos dentro de uma oração ou período, é elemento muito importante na construção de um enunciado, podendo constituir obstáculo para a compreensão do comando. Enunciados que não se apresentam na ordem canônica estabelecida para uma oração (sujeito + verbo + complemento verbal) podem dificultar a interpretação. Em uma questão de Matemática (prova do 3º bimestre do 6º ano), a sintaxe invertida pode provocar esse efeito:

1 – Paula e Pedro fizeram uma viagem de motocicleta. Pedro guiou 694 quilômetros a mais que Paula. Quantos quilômetros guiaram os dois?

O simples fato de alterar a ordem “normal” dos termos na pergunta pode acarretar uma confusão, levando-se em consideração um baixo nível de letramento dos alunos. Quem seria o sujeito da oração: os “quilômetros” ou “os dois”? Outro exemplo de inversão sintática foi encontrado na última prova do 9º ano:

5) Um ciclista, em uma pista circular de 24m de raio, dá 10 voltas. Quantos metros percorreu esse ciclista?

Na prova de na prova de Geografia do 1º bimestre do 7º ano, uma oração apresenta a ausência de um vocábulo, podendo acarretar confusão:

5 – Os atuais limites e extensão do território brasileiro resultaram de um processo de construção e reconstrução do espaço geográfico. Comente sobre se deu a construção. (grifo nosso)

A ausência de um termo pode propiciar equívocos: pede-se pra comentar como ocorreu a construção ou se ela de fato aconteceu?

No “provão” do 8º ano, uma questão de Língua Portuguesa apresenta um enunciado mal formulado, uma vez que também há supressão de um termo, dessa vez do verbo da oração:

Questão 10

De acordo com a figura acima:

- (A) Convite para uma partida de futebol
- (B) Propaganda de um Jogo da Copa do Mundo
- (C) Convite para participação em um seminário
- (D) Anúncio de venda de uma bolsa

Entende-se que a não supressão de um termo essencial ou integrante de uma oração é importante para evitar problemas de compreensão ao aluno do Ensino Fundamental.

4.2.3 – Elos coesivos

Caso o enunciado de uma questão não apresente boa coesão, pode induzir ao erro. Além disso, mesmo o que pode parecer perfeitamente coeso para alguém que domine o último nível de letramento, em alguns casos, pode não ser tão claro assim. É o caso de construções com elipses e referências com pronomes, por exemplo, como já foi explicado no capítulo anterior. A seguinte questão de Matemática (9º ano, 4º bimestre) contém tanto uma elipse (do vocábulo “turistas”) quanto uma referência pronominal (com o pronome indefinido plural “demais”), podendo dificultar a compreensão de um aluno pouco letrado:

- 1) Um ônibus de excursão partiu com 40 turistas a bordo, dos quais 20 reservaram a viagem com antecedência e pagaram, cada um, R\$10,00. Os demais pagaram, cada um, R\$15,00 pela viagem. Qual foi o preço médio que cada turista pagou nessa excursão?

Outro problema relativo à coesão que pode ocorrer é quando se emprega um pronome possessivo que gera ambiguidade, como na questão de História abaixo

(“provão” 8º ano), em que o “suas” pode referir-se à “produção industrial” ou ao “artesanato”:

Questão 12

O artesanato foi uma forma de produção que aconteceu na produção industrial. Suas principais características foram:

O uso do pronome oblíquo átono também pode ser um item a dificultar a interpretação de questões, levando em consideração que alunos pouco íntimos com a variedade urbana de prestígio não costumam fazer uso desse recurso da língua. Um exemplo desse uso está na seguinte questão de Geografia (“provão” 8º ano):

Questão 19

Observe a gravura e marque a alternativa que melhor a explica:

Outro elo coesivo que, notoriamente, pode representar um obstáculo ao entendimento do aluno é o pronome relativo “cujo(a)”, o qual, praticamente, só integra a variedade urbana de prestígio de nossa língua. Um exemplo de questão que o inclui é a seguinte, de Matemática (“provão” 9º ano):

Questão 14

Oswaldo decidiu construir um galinheiro de formato retangular cuja área será 32 m². Quantos metros de tela ele terá de comprar para cercar o galinheiro se um dos lados terá 4m a mais que o outro?

Essa questão apresenta, além do termo “cuja”, que pode ser um empecilho, outras referências pronominais: o emprego dos pronomes “ele” e “outro”.

O termo “tal” é conhecido como um pronome que pode gerar imprecisão e, portanto, pode ser uma barreira ao entendimento também. Na questão de Artes do 7º ano abaixo, temos dois exemplos:

1 – Sabemos que o Teatro é uma arte que precisa ser compartilhada para acontecer como tal. Quais são os 2 elementos fundamentais para que o Teatro aconteça?

4 – Em que lugar surgiu o Teatro, tal como conhecemos hoje?

4.2.4 – Correção gramatical

As provas de Língua Portuguesa não apresentaram inadequações significativas em suas questões com relação ao critério da correção gramatical, no entanto, em outras disciplinas, isso ficou mais evidente. Em uma prova de Geografia (do último bimestre do 9º ano), a incorreção de um vocábulo pode provocar erro de interpretação:

4. Qual país possui grande influência política e economia na América Latina desde o final do século XIX, já intervindo militarmente em alguns países?

- a) Canadá
 - b) França
 - c) Inglaterra
 - d) Estados Unidos da América
- (grifo nosso)

O país focado apresenta influência de sua economia na América Latina ou sua economia está situada nela? A inadequação do termo empregado pode gerar tal ambiguidade.

Na prova de História do primeiro bimestre do 7º ano, a incorreção gramatical fica por conta da pontuação, como se vê a seguir:

4 – Com a invasão dos povos bárbaros ao Império Romano. As populações que viviam na cidade foram para o campo. Esse processo ficou conhecido como:

- () acampamento () expedição () ruralização () invasão

A ausência de pontuação constitui problema na seguinte questão do 6º ano de Artes, podendo acarretar um equívoco sobre quais cores utilizar nos quadros:

1ª Questão – USE CORES PRIMÁRIAS E CORES SECUNDÁRIAS PARA PINTAR OS QUADROS (A) E (B) NO QUADRO (A) USE VERMELHO,

AMARELO E AZUL NO (B) USE PRIMÁRIAS INTERCALADAS COM CORES SECUNDÁRIS. (sic)

A)

B)

Uma questão de História presente no “provão” do 8º ano apresenta uma incorreção que não necessariamente irá prejudicar no acerto da alternativa, mas pode fazer o aluno assimilar de forma inadequada uma informação. A questão contém verbos no pretérito perfeito e imperfeito, sugerindo, portanto, que o artesanato não existe mais, cf. exemplo que se segue:

Questão 12

O artesanato foi uma forma de produção que aconteceu na produção industrial. Suas principais características foram:

- a) processo de produção mecânico
- b) o artesão só fazia uma parte da produção, dificilmente ele seguia todos os processos da produção.
- c) o consumidor possuía os meios de produção; a atividade era manual; a produção tinha caráter independente e o artesão fazia todas as etapas da produção.
- d) nenhuma das alternativas anteriores.

Na questão 30, de Geografia, presente no “provão” do 9º ano, a primeira alternativa apresenta problema de pontuação, bem como a falta do acento indicativo de crase, podendo causar problemas de leitura:

() Em relação a linha Equador o continente Europeu, localiza-se totalmente no Hemisfério Norte.

A concordância é um dos itens básicos de correção gramatical, mas, em alguns casos, observou-se que ela não é respeitada, como na seguinte questão de História (8º ano, 3º bimestre), em que se pede para relacionar colunas, mas dois itens da primeira coluna estão no plural (“Direitos”), enquanto seus itens correspondentes estão no singular, como se vê a seguir:

4) Relacione a 2ª coluna de acordo com a 1ª

- (a) Principais pensadores iluministas
 - (b) Direitos exigidos pela burguesia
 - (c) Direitos exigidos pelos camponeses
 - (d) Mais importante princípio iluminista
 - (e) Fato importante que marcou o movimento da revolução francesa
-
- () Livrar-se das condições servil e da submissão aos senhores da terra
 - () A queda da Bastilha
 - () John Lock, Rousseau, Voltaire e Barão Montesquieu
 - () fim dos monopólios que os impediam de exercer suas atividades comerciais.
 - () Razão

4.2.5 – Clareza e coerência do comando

Alguns enunciados apresentaram-se confusos. Foram considerados aqui aqueles enunciados que apresentaram, após análise, falta de clareza ou problemas internos de coerência ou ainda falta de coerência entre a proposta do enunciado e os propósitos da disciplina. Para exemplificar, algumas questões foram selecionadas, como se vê a seguir.

Um possível problema identificado em alguns enunciados é o uso de comandos imprecisos, apresentando falta de clareza. Na questão nº 3 na prova do terceiro bimestre do 7º ano, por exemplo, há o seguinte enunciado:

3. Que elementos demonstram que a galinha passou a ter um tratamento diferenciado das demais após botar o primeiro ovo de ouro?

O vocábulo “elementos” denota um horizonte muito amplo de possibilidades, podendo direcionar-se mais a questão, com a substituição pelo termo “atitudes”.

Na mesma prova, um dos itens da questão 5 apresenta-se de maneira confusa, uma vez que as opções não completam de forma coerente o enunciado:

5. * Era uma vez é uma expressão que indica:

- (a) bem localizado (c) preciso
(b) determinado (d) indefinido

Considerou-se incoerente com os propósitos da disciplina um item de LP (prova do 4º bimestre do 8º ano) em que, para respondê-lo corretamente, seria necessário dominar habilidades matemáticas:

1 – b – A partir da leitura do texto, é INCORRETO afirmar que

- a) A procura pelo Celpe-Bras aumentou em mais de 500% nos últimos dez anos.

Uma questão de Matemática (do terceiro bimestre do 6º ano), por sua vez, apresenta ausência de uma informação que seria importante para responder a questão:

13 – Leia o texto:

Abelarda é uma abelha. Ela mora em uma colmeia. Abelarda corre cinquenta quilômetros por dia procurando flores. Aos domingos ela é centroavante do time Zum Zum Borboletas e corre duzentos quilômetros por jogo, contando que são 4 domingos por mês. Abelarda corre por mês

- (A) 2000 quilômetros
(B) 2500 quilômetros
(C) 2300 quilômetros
(D) 250 quilômetros

Quantos dias, afinal, tem o mês? Se considerarmos um mês com trinta dias, podemos ter a letra C como resposta ($30 \times 50 = 1500 / 4 \times 200 = 800 / 1500 + 800 = 2300$). Entretanto, outro questionamento pode ser feito: a abelha também procura flores aos domingos? Considerando que o mês tenha 28 dias e que a abelha não procure flores aos domingos, pode-se chegar à letra A como resposta ($24 \times 50 =$

1200 / 1200 + 800 = 2000). O enunciado, portanto, não apresenta todas as informações necessárias para que se chegue à resposta.

Na prova de Geografia do 4º bimestre do 6º ano, uma questão apresenta-se da seguinte forma:

1 – Marque com um X a resposta certa: (1,5)

b) É a teoria que tenta explicar a origem do Universo. Segundo essa teoria o Universo teria surgido a partir de várias explosões.

(a) Teoria da Acreção (b) Big Bangs (c) as faixas longitudinais

Em decorrência da ausência de paralelismo nas opções, há falta clareza na questão. Não fica explícito a que as opções fazem referência: a uma teoria? A várias explosões? Em questões como essa, deve ficar evidente o que as opções estão completando. Do contrário, pode induzir-se ao erro.

Um problema similar foi identificado em uma questão de Artes (do 4º bimestre do 6º ano). Há duas afirmações no enunciado, e, a seguir, pede-se para marcar a opção correta, contudo não se deixa completamente explícito sobre o que a opção marcada está falando:

3) A origem da palavra MAMULENGO se perde na história e não é comprovada sua aparição por documento, mas sim, pelas próprias teorias populares. Uma das mais comuns é a teoria de que MAMULENGO viria de uma expressão popular. Marque com um (X) na questão correta. (0,5)

() Lengomania () Mão-molenga () Manga Mole () Lengolengo

Na questão nº9, da disciplina de Língua Portuguesa, do “provão” do 9º ano, o termo “palavra” é usado sem que se faça referência explícita:

Questão 9

(Bombeiros, 1998) Leia os versos:

O teu sorriso é uma revelação
O mundo inteiro tu terás na mão
Vou me alistar no corpo de
bombeiros

Pra apagar o “fogo” do teu coração;
(Hervé Cordovil)

A alternativa em que a palavra foi usada em sentido conotativo, como no texto acima é:

- (A) “Por onde o fogo passa, deixa um rastro cinzento de destruição.” (O Globo 29/03/98)
- (B) “A casa de palha do negro Damião, o fogo comeu num instante.” (José Lima do Rego)
- (C) “Enquanto esperam os bombeiros contemplavam o fogo.” (Gerald Du)
- (D) “Homens e mulheres dançavam em torno do fogo.”
- (E) “Brinque com meu fogo. Venha se queimar.” (Chico Buarque)

Nesse caso, bastaria a inserção do termo “fogo” ao lado de “palavra”, para conferir sentido mais preciso ao enunciado.

4.2.6 – Quantidade de comandos

De todos os itens analisados, apenas 30 apresentaram mais de um comando em seu enunciado, quantidade considerada inexpressiva, contrariando, portanto, a hipótese de que essa fosse uma prática comum entre os professores. A título de exemplificação, está a questão a seguir:

4. A quem se refere a expressão sublinhada no primeiro parágrafo? Qual a função dos equipamentos levados por eles?

(prova de LP 8º ano, do 1º bimestre)

4.2.7 – Nível de letramento exigido

Como já havia ficado evidente por ocasião da análise parcial dos dados, as questões de Língua Portuguesa de compreensão textual concentram-se, predominantemente, nos primeiros níveis de letramento, sendo raras as questões que exigem análise crítica ou inferências mais complexas. Além disso, o número de questões que exigem conhecimentos gramaticais apenas pode ser considerado muito elevado.

Na tabela 4, são apresentados, então, os percentuais de questões por nível de letramento nas provas analisadas, bem como o percentual de questões que exigem apenas conhecimentos linguísticos.¹³

Tabela 1: Análise das questões sob a ótica dos níveis de letramento

EXIGÊNCIA DA QUESTÃO	QUANTIDADE DE QUESTÕES	PERCENTUAL
Nível de Letramento 1	36	31,03%
Níveis de Letramento 2 e 3	33	28,44%
Níveis de Letramento 4 e 5	7	6,03%
Gramática / Estilística ¹⁴ / Prod. Textual ¹⁵	40	34,48%
Total	116	100%

Na prova do 8º ano do 3º bimestre, temos o seguinte exemplo de uma questão situada no primeiro nível de letramento:

02. A parte do texto que nos indica que o narrador é um filho ou filha é

- | | |
|--|--|
| (A) “A rua é de todos!” | (C) “Ora, ora (...), a rua é para isso |
| (B) “(...) não se pode deixar a sujeira no meio da rua...” | (D) “Meu pai me olhou torto, torto.” |

Nessa questão, o aluno deve localizar uma informação isolada que está explícita no texto, sem o auxílio de informações concorrentes. Basta identificar a palavra “pai” para resolver a questão.

Outro bom exemplo de questão que se situa nesse primeiro nível de letramento está na prova do terceiro bimestre do 7º ano:

¹³ Como é muito tênue a linha de diferenciação entre os níveis 2 e 3, bem como entre os níveis 4 e 5, ficou resolvido agrupar as questões consideradas desses níveis (2+3 / 4+5).

¹⁴ Ramo da Linguística que estuda a língua em sua função expressiva, analisando o uso dos processos fônicos, sintáticos e de criação de significados que individualizam estilos.

¹⁵ Identificaram-se cinco questões de produção textual, mas uma delas pressupõe compreensão do texto lido previamente; portanto apenas quatro entraram nessa contagem.

1. Por que o texto tem como título “O homem e a galinha”?

O texto inicia-se pela seguinte frase: “Era uma vez um homem que tinha uma galinha”, bastando, portanto, que o aluno leia o primeiro período para responder a questão.

As questões pertencentes aos níveis 2 e 3, por sua vez, exigem que o aluno faça inferências de baixa complexidade, levando-o, por exemplo, a explicar o significado de um trecho limitado do texto, quando a informação não está evidente. No nível 3, segundo Tedesco e Andrade (2007), “o aluno deve integrar partes diversas de um texto com o intuito de identificar a ideia principal, compreender uma relação ou explicar o significado de partes (palavras ou frases) do texto”. Um exemplo de questão desse tipo encontra-se na mesma prova:

1. A segunda frase do texto diz ao leitor que a galinha era uma galinha como as outras. Qual o significado dessa frase?

Já as questões que se enquadram nos níveis 4 e 5 exigem um alto grau de inferência. Nesse caso, o aluno consegue lidar com ideias ambíguas e utiliza conhecimentos formais ou públicos para formular hipóteses sobre um texto ou avaliá-lo criticamente. No nível 5, segundo as autoras, o aluno consegue explicar o significado da linguagem utilizada e demonstrar compreensão plena e detalhada do texto. Além disso, deve estar apto a avaliar criticamente, recorrendo a conhecimentos especializados, demonstrando, portanto, total autonomia leitora. Um exemplo de questão que pode ser enquadrada nesse nível é a seguinte, presente na prova do 1º bimestre do 8º ano:

2. Um texto jornalístico, por exemplo, a reportagem, caracteriza-se por apresentar um texto claro, objetivo e neutro, para que o leitor tenha acesso à informação e possa tirar suas próprias conclusões acerca do que foi veiculado.
Em sua opinião, por que o jornalista empregou uma linguagem incomum a textos jornalísticos em sua reportagem?

Nessa questão, podemos problematizar o emprego da expressão “em sua opinião”, pois faz parecer que a resposta é de cunho unicamente subjetivo, pessoal. Além disso, o uso do adjetivo “incomum” não se considera o mais apropriado, visto que imprime certa abstração ao enunciado, devendo-se deixá-lo mais específico. No entanto, é inegável que essa questão exige que o aluno estabeleça uma relação entre a afirmação feita no enunciado e a linguagem utilizada no texto lido, devendo fazer uso de conhecimentos formais para formular sua hipótese.

As questões gramaticais ocupam parte significativa das avaliações de Língua Portuguesa, como a prova do 1º bimestre do 8º ano, a qual possui 10 itens, sendo 60% de conteúdos gramaticais, como demonstra a seguinte questão:

6. Divida os períodos abaixo em orações e classifique-as:

- a) A Terra ficava mais distante, à medida que a nave rumava em direção à luz.
- b) Gosto mais da Terra que da Lua.
- c) Embora os cientistas procurem, está difícil encontrar vida em outros planetas.
- d) Foram à lua, a fim de conhecer sua geologia.
- e) A nave estava pousada porque havia chegado ao seu destino.

É preciso compreender que a inserção de questões de cunho gramatical não é objeto de crítica, mas sim a predominância da cobrança por esse conteúdo formal (de identificação e classificação). Questões que visam à taxionomia não se restringem à gramática da língua, podendo ser encontradas nas demais disciplinas. O foco nesse tipo de questão, portanto, deve ser motivo de reflexão na instituição da pesquisa.

Além das questões gramaticais e relativas à estilística, as questões de produção de texto foram isoladas, visto que não exigem compreensão textual. É importante ressaltar que quase todas as questões que solicitam a elaboração de um texto não apresentam os chamados textos “motivadores” ou sequer um contexto para o desenvolvimento de um raciocínio sobre o tema da redação.¹⁶

¹⁶ A esse respeito, cf. o critério “presença de questões contextualizadas”, no final do capítulo.

4.2.8 – Legibilidade

A falta de legibilidade pode provocar a invalidação de questões e não é um problema incomum nas avaliações analisadas. Na prova de Geografia do 1º bimestre do 9º ano, por exemplo, a terceira questão, cf. figura 1, apresenta uma tirinha cujas falas aparecem com letras muito pequenas, dificultando a leitura.

Figura 1: Falta de legibilidade em questão de Geografia



A questão 10 de Língua Portuguesa do “provão” para o 7º ano (aplicado no 2º bimestre), cf. figura 2, também apresenta falta de legibilidade da imagem, o que compromete a resolução do item:

Figura 2: Falta de legibilidade em questão de LP

Questão 10

Este figura refere-se :

- a- Jogo de video game
- b- novela
- c- venda
- d- convite

A questão 7 de LP do “provão” para o 8º ano, cf. figura 3, apresenta problemas na tirinha da Mafalda, uma vez que ela está muito escurecida, dificultando a visualização tanto da parte verbal quanto da parte não-verbal, dando margem para o aluno assinalar duas respostas concorrentes, já que ele não consegue visualizar plenamente a expressão da personagem.

Figura 3: Falta de legibilidade em questão de LP2



Toda Mafalda. Joaquim Salvador Lavado, (Quino), São Paulo: Martins Fontes 1993, p.111

Questão 7

A menina do texto :

- (A) chora de tristeza ao verificar que está trocando dentes.
- (B) está trocando seus dentes de leite e não gosta disso.
- (C) reclama da dor que sente ao trocar os dentes.
- (D) usa o espelho para observar a beleza dos seus dentes.

A questão 19, de geografia do provão do 8º ano, cf. figura 4, apresenta uma gravura com letras minúsculas, impossibilitando sua leitura completa.

Figura 4: Falta de legibilidade em questão de Geografia2

Questão 19

Observe a gravura e marque a alternativa que melhor a explica:



4.2.9 – Diagramação

A diagramação variou bastante de prova para prova, não havendo um padrão a se seguir. Na prova de Português do 3º bimestre do 7º ano, a questão número 5 apresenta um enunciado principal e vários subitens, podendo levar o discente a um equívoco. Cada subitem deveria manter sua autonomia, constituindo, na verdade, uma questão diferente, para não haver equívocos.

5. Assinale com um X a resposta correta:

- O homem ficou contente. O conteúdo desta frase indica um (a):
 - (a) causa (c) explicação
 - (b) modo (d) consequência
- A presença de travessões no texto indica:
 - (a) a admiração da mulher (c) a fala das personagens
 - (b) a surpresa do homem (d) a autoridade do homem
- Qual das características do texto a seguir pode ser atribuída à galinha:
 - (a) avareza (c) ingratidão
 - (b) conformismo (d) revolta
- Era uma vez é uma expressão que indica:
 - (a) bem localizado (c) preciso
 - (b) determinado (d) indefinido
- “E a mulher soltou a galinha no quintal.” O termo sublinhado pode ser classificado gramaticalmente como:
 - (a) adjetivo (c) verbo
 - (b) substantivo (d) pronome

A prova do 4º bimestre, do 7º ano de LP, cf. se observa na imagem 5 a seguir, também apresenta problemas quanto à diagramação: as questões 1 e 2 não apresentam numeração, além de não haver espaço algum entre os textos e as questões, dificultando a visualização. Nessa mesma prova, a última questão exige a elaboração de um texto, porém não apresenta as linhas para que ele seja escrito. O mesmo ocorre na avaliação do 8º ano para 4º bimestre e na do 9º ano para o 3º bimestre.

Figura 5: Problema de diagramação em prova de LP

PREFEITURA MUNICIPAL DE QUEIMADOS Escola Municipal Professor Joaquim de Freitas		QUEIMADOS PREFEITURA EDUCAÇÃO
Professor: _____		
Ano de Escolaridade: 7ª Turma: _____		
Aluno (a): _____		Nº _____
Data: ____/____/2014		Nota: _____
AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS		
<p>Texto 1:</p> <p>PARE! ATENÇÃO! Joãozinho é distraído. Em nada presta atenção. Mas Totó, o seu amigo, É um excelente cão. Lá vem os dois na calçada. E agora, olhem só! Na hora de atravessar, Morde a calça do menino! “Ficou louco este meu cão?” Não Joãozinho! O amarelo mostra: Pare! Atenção!</p> <p>(Luciana Passos).</p> <p>De acordo com o Texto – Pare! Atenção!, qual é o assunto principal do texto?</p> <p>(A) Amizade. (B) A atenção no trânsito. (C) A cão está louco. (D) Totó é o melhor cão do mundo.</p> <p>Texto 2 :</p> <p>VILA DOS PÁSSAROS 2 QUARTOS</p> <p>Alugo um apto c/ sala, cozinha, banheiro e área de serviço, localizado na beira mar. Fone – 3456 - 7890</p> <p>O objetivo deste texto é:</p> <p>A) avisar. (B) anunciar. (C) convidar. (D) comemorar</p> <p>Texto 3 :</p> <p>O que é daltonismo?</p> <p>É uma deficiência na visão que dificulta a identificação das cores. O olho humano tem células que separam as cores em três grupos: verde; amarelo e vermelho; azul e violeta. Os daltônicos têm poucas dessas células ou têm alterações em parte delas.</p> <p>Por isso eles não conseguem perceber cor nenhuma ou confundem algumas delas como vermelho e o verde, por exemplo.</p> <p>De acordo com o texto, a deficiência do daltônico está relacionada com :</p> <p>(A) a cor. (B) o som. (C) o paladar. (D) o tato.</p> <p>4- Analise morfologicamente as frases:</p> <p>a- O pobre menino correu de você.</p> <p>b- Fui à praia mas choveu muito.</p> <p>5- De acordo com os projetos realizados em sala de aula, faça um texto falando sobre o preconceito.</p>		

Outro problema relativo à diagramação são os grifos. Em uma questão da prova de LP do 3º bimestre do 8º ano, tem-se o seguinte:

05 – Classifique morfologicamente as palavras destacadas:

a – A linda boneca foi jogada no lixo.

b – O primeiro a chegar ganhou um lindo prêmio.

c – Ele é meu melhor amigo.

As palavras que deveriam estar ressaltadas não receberam o destaque, invalidando a questão. Ocorre o mesmo nas questões 5 e 6 da prova de LP do 1º bimestre do 9º ano.

4.2.10 – Iconografia

O trabalho com diferentes gêneros textuais, com diversos formatos de textos verbais e não verbais e com imagens em geral também é ressaltado nos documentos oficiais sobre a educação. Portanto, a iconografia, ou seja, o repertório de imagens presentes nas provas, também foi objeto de análise, acarretando a elaboração da seguinte tabela (com base nas provas do 1º, 3º e 4º bimestres):

Tabela 2: Percentual de questões que não apresentam imagem por disciplina (1º, 3º e 4º bimestres)

	Português Nº/Percentual	Matemática Nº/Percentual	História Nº/Percentual	Geografia Nº/Percentual	Artes Nº/Percentual
Total de provas	9 100%	10 100%	10 100%	12 100%	11 100%
Provas SEM questões com imagens ¹⁷	7 77,7%	5 50%	7 70%	5 41,66%	9 81,81%

Para os “provões” do 2º bimestre, formulou-se a tabela que está a seguir:

¹⁷ Entende-se como imagem ilustrações pertinentes para a questão, tirinhas, charges, mapas, gráficos, formas geométricas etc.

Tabela 3: Percentual de questões que não apresentam imagem por ano de escolaridade no 2º bimestre

	6º ano		7º ano		8º ano		9º ano	
	Nº/Percentual							
Nº total de questões	30	100%	15	100%	25	100%	30	100%
Analisadas								
Nº de questões SEM imagens	28	93,33%	14	93,33%	20	80%	27	90%

Nota-se, portanto, que a preocupação com a inserção de imagens (sejam mapas, gráficos, formas geométricas, charges, tirinhas ou qualquer tipo de ilustração) está presente em todas as disciplinas verificadas e nas provas de todos os anos de escolaridades de forma sensível. Os percentuais confirmam que as referidas imagens estão presentes apenas em um reduzido número de questões.

A seguir, cf. figuras 6 e 7, estão alguns exemplos de questões com imagens, mas que são utilizadas de formas diferentes. A pintura presente na questão de Artes (questão 23 do “provão” do 8º ano – 2º bimestre) serve apenas de mote para a cobrança do nome da pintora. Já a questão de Geografia (questão 3 da prova do 4º bimestre do 7º ano) exige a interpretação da imagem para que se respondam os itens a, b e c, relacionando-se a pintura aos conhecimentos de Geografia apresentados naquele bimestre.

Figura 6: Exemplo de questão com imagem

Questão 33

A pintura abaixo “Jovem Mulher” foi criada por uma pintora Argelina. Marque a alternativa que corresponda ao nome dela.



A – Leila Ahmed
 B – Baya Mahieddine
 C – Vandri Belestá
 D – Lina Mohe
 E – Inouva Vava

Figura 7: Exemplo 2 de questão com imagem

3- Apesar de a Região do Nordeste ter apresentado nos últimos anos razoável desenvolvimento socioeconômico, com inclusão social apresenta ainda muitos problemas sociais. No passado, a situação foi muito pior e dramática. Observe o quadro Retirantes, de 1944, do pintor brasileiro Candido Torquato Portinari (1903 – 1962) e responda às questões.



a) A paisagem retratada pode ser associada a que sub-região nordestina? Justifique.

b) Quais características da família demonstram a dificuldade de sobrevivência dessa população?

c) O que representam os sacos carregados pela mulher e pelo homem?

4.2.11 – Presença de textos¹⁸

O trabalho com a leitura durante o Ensino Fundamental II está explícito nos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como em outros documentos oficiais da educação. As provas escolares não podem, portanto, deixar de inserir textos, para que se possa verificar o desenvolvimento dessa habilidade dos alunos. Não se pretende afirmar que toda questão formulada em uma prova deve, necessariamente, estar embasada em um texto ou fazer menção a ele. Contudo, julga-se importante que textos estejam presentes de alguma forma nas avaliações escolares. O que se pode constatar nesta pesquisa não é muito animador, como se verifica na tabela¹⁹ a seguir (referente ao 1º, ao 3º e ao 4º bimestres).

Tabela 4: Percentual de provas sem textos nas disciplinas de História, Geografia e Artes (1º, 3º e 4º bimestres)

Disciplina	História		Geografia		Artes	
	Nº	Percentual	Nº	Percentual	Nº	Percentual
Nº total de provas	10	100%	12	100%	11	100%
Nº de provas sem texto	5	50%	10	83,3%	10	90,90%

Nos provões do segundo bimestre, a presença de textos nas partes destinadas às mesmas disciplinas configurou-se da seguinte forma:

¹⁸ Os textos referidos os verbais ou que mesclam conteúdo verbal e não verbal, como as HQs, por exemplo.

¹⁹ A disciplina de Língua Portuguesa não entrou na tabela, visto que, por motivos evidentes, todas as provas apresentavam textos. A de Matemática também não entrou, uma vez que a inserção de textos não é considerada essencial como nas disciplinas da área de humanas; entretanto a contextualização das questões de Matemática foi objeto de análise a motivou a elaboração de outra tabela, que se verá no tópico destinado ao critério.

Tabela 5: Percentual de provas sem textos por ano de escolaridade no 2º bimestre

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
História	X ²⁰	X	100%	X
Geografia	100%	X	100%	100%
Artes	100%	100%	100%	100%

Nota-se, cf. tabelas 7 e 8, a ausência de preocupação dos docentes em inserir qualquer tipo de texto em suas provas bimestrais.

4.2.12 – Presença de diferentes gêneros textuais

Os documentos oficiais ressaltam a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais. A habilidade de lidar com esses variados gêneros, inclusive, é muito cobrada na Prova Brasil, aplicada no início (6º ano) e no final (9º ano) do Ensino Fundamental II, a cada dois anos.

Verificou-se nesta análise, de uma forma geral, que os textos quase não são empregados nas provas de todas as disciplinas, com exceção da matéria de Língua Portuguesa. Nesta disciplina, os gêneros identificados foram organizados na seguinte tabela²¹:

²⁰ Não há questões de algumas disciplinas na prova por falta de professores no bimestre de aplicação do “provão”.

²¹ O 6º ano não está na tabela porque todas as questões foram formuladas por mim e, como já se explicou anteriormente, o material que eu produzi não entrou no *corpus* desta pesquisa.

Quadro 4: Gêneros dos textos identificados nas provas de LP conforme os anos de escolaridade e os bimestres

	7º ano	8º ano	9º ano
1º bimestre	- crônica - tirinha	- reportagem	- poema - conto - texto informativo - reportagem - fábula
2º bimestre	- texto informativo - texto opinativo - reportagem - anúncio	- crônica - reportagem - conto - texto publicitário - tirinha - convite	- crônica - poema
3º bimestre	- conto	- conto	- conto
4º bimestre	- conto educativo - anúncio - texto informativo	- notícia	- artigo de opinião

A presença de 15 gêneros diferentes nas provas de Língua Portuguesa demonstra um esforço da equipe em apresentar a diversidade existente. Não se verifica, contudo, uma lógica no trabalho com os gêneros, já que eles aparecem indiscriminadamente nos quatro bimestres e nos três anos de escolaridade analisados.

4.2.13 – Presença de questões que estimulam a escrita

Assim como a presença de textos nas provas escolares é importante para verificar o desenvolvimento da habilidade da leitura, a presença de questões discursivas²² é necessária para avaliar o desenvolvimento da habilidade da escrita.

Em Língua Portuguesa, entre as nove provas analisadas²³, duas não apresentam qualquer tipo de questão discursiva, ambas do nono ano – justamente o ano de escolaridade de encerramento do Ensino Fundamental II e em que, supostamente, é necessário verificar se o aluno conseguiu desenvolver, ao longo desse ciclo, as habilidades básicas de leitura e escrita. Outras três provas de Língua Portuguesa, uma do sétimo e as outras do oitavo ano, apresentam, cada uma, apenas uma questão discursiva. Além disso, as únicas questões discursivas presentes exigem a elaboração de pequenos textos, contudo os enunciados são demasiadamente abrangentes e não apresentam textos motivadores ou instruções sobre o desenvolvimento do texto.²⁴

A finalidade desta pesquisa não é criticar o uso de questões objetivas, uma vez que também há vantagens pedagógicas na aplicação desse modelo de prova, como se expôs em capítulos anteriores. Contudo, enxerga-se como um problema a utilização excessiva de questões desse tipo, em detrimento de itens que estimulam a habilidade escrita dos alunos. É evidente que o estímulo à escrita e a avaliação dessa habilidade podem ser feitos em outros momentos; somente uma investigação do trabalho total do docente nos mostraria o diagnóstico completo. Contudo, a escassa presença de questões discursivas pode constituir um reflexo do que é feito cotidianamente nas salas de aula e deve motivar pesquisas futuras.

Além de Língua Portuguesa, as demais disciplinas (com exceção de Matemática) também foram investigadas nesse aspecto, propiciando a formulação da seguinte tabela:

²² Entende-se questão discursiva como toda questão que exige o desenvolvimento de uma resposta escrita completa, excluindo-se as questões para completar lacunas, de classificar gramaticalmente etc.

²³ Sem contar com os provões do 2º bimestre, que só apresentam questões objetivas.

²⁴ Cf. critério “Presença de questões contextualizadas”

Tabela 6: Percentual de provas sem questões discursivas por disciplina (com exceção de Matemática)

	Português		História		Geografia		Artes	
	Nº/Percentual		Nº/Percentual		Nº/Percentual		Nº/Percentual	
Total de provas	9	100%	10	100%	12	100%	11	100%
Provas sem questões Discursivas	2	22,22%	7	70%	4	33,33%	0	0%

A disciplina de História – tão importante para formar cidadãos ativos, críticos e conscientes – foi a que mais surpreendeu nesse critério, visto que 70% de suas provas não apresentam questões discursivas (além do provão). Além disso, as outras três provas apresentam predominância de questões objetivas. Em Geografia, a situação não é tão preocupante, porém além das quatro provas que não apresentam questões discursivas, duas outras apenas solicitam informações específicas, sem a exigência do desenvolvimento autônomo de raciocínio. Em Artes, a situação parece ser bem melhor, no entanto oito das onze provas analisadas têm o foco na cobrança de conhecimentos objetivos (quem, qual, o quê...), como nas seguintes questões:

4 – Em que lugar surgiu o Teatro, tal como conhecemos hoje?
(prova do 3º bimestre do 7º ano)

2 – Quem é o autor da Trilogia Tebana?
(prova do 1º bimestre do 9º ano)

A presença predominante de questões discursivas como essas também é preocupante, uma vez que impossibilita a verificação do desenvolvimento de habilidades essenciais a um aluno do Ensino Fundamental II, além da leitura e da escrita. Por isso, o critério a seguir também foi utilizado.

4.2.14 – Presença de questões que estimulam o senso crítico

Como se pode verificar nos documentos oficiais que versam sobre a educação, o estímulo ao senso crítico deve estar presente no Ensino Fundamental – e as provas não podem eximir-se de identificar essa habilidade nos alunos. Em contrapartida, esta análise apresentou um panorama que em nada se coaduna com as orientações desses documentos. Além de muitas não apresentarem texto nem questões discursivas, a grande maioria apresenta um número escasso de questões que estimulam o raciocínio crítico nos alunos, priorizando-se a exposição de informações memorizadas e de informações específicas assimiladas durante o bimestre, como mostra a seguinte questão:

4) Relacione a 2ª coluna de acordo com a 1ª:

- (a) 19 de abril () Dia em que se comemora a proclamação da República
- (b) 21 de abril () Dia em que se comemora a Independência do Brasil
- (c) 22 de abril () Dia em que se comemora o dia do índio.
- (d) 7 de setembro () Dia em que se comemora a morte de Tiradentes
- (e) 15 de novembro () Dia em que se comemora o descobrimento do Brasil

A avaliação de Geografia do último bimestre do 8º ano é um exemplo de prova composta somente por questões que solicitam a exposição de conhecimentos específicos decorados. As cinco questões que compõem a prova seguem esse padrão, como no exemplo seguinte:

5. Entre os rios principais que formam a bacia da Prata, podemos marcar:

- a) Rio de Assunção
- b) Rio Paraná
- c) Rio Tietê
- d) Rio do Sul

Não se objetiva criticar a simples inserção de questões desse tipo em provas escolares, mas sim o foco das provas voltado para elas.

Além de questões que não estimulam o senso crítico, verificou-se que algumas provas apresentam questões cujas respostas podem ser depreendidas de outros itens da prova, como na de História do 3º bimestre do 7º ano:

1) Complete com as palavras do quadro abaixo:

ESCAMBO	BURGUESES	PAU-BRASIL	COLONIZAÇÃO	INGLESA
PLANTATION	RELIGIOSO	ESPECIARIAS	PERÍODO	PRÉ-COLONIAL

(...)

c) troca de produtos e serviços indígenas por mercadorias _____

d) período compreendido entre 1500 a 1530.

(...)

3) Marque V para verdadeiro e F para falso:

() Escambo era a troca de serviços indígenas por mercadorias.

() O período compreendido entre os anos de 1500 a 1530 se chamou período Pré-colonial.

Outra questão que induz o aluno ao acerto, sem que ele precise demonstrar conhecimento sobre o assunto solicitado, foi encontrada na avaliação de Geografia do 6º ano do 4º bimestre:

1 – Marque com X a resposta certa: (1,5)

a) Para facilitar as comunicações entre os diferentes lugares da superfície terrestre, foi instituída:

(a) O uso do relógio solar (b) a hora legal (c) as faixas longitudinais

O aluno consegue acertar essa questão se observar a concordância no feminino singular, excluindo duas opções (uma no masculino singular e a outra no feminino plural).

Em História, na prova do 1º bimestre do 8º ano, há uma questão cujos objetivos de avaliação não ficam claros, constituindo uma questão de observação de elementos textuais (podendo-se inserir no nível 1 de letramento):

Complete a ficha:

	Texto 1	Texto 2
Autor		
Data		
Tipo de texto		
Ordem de publicação		

Outra questão cujo objetivo de avaliação não fica evidente, cobrando-se um conhecimento bastante peculiar está na prova de Artes do último bimestre do 6º ano:

4) Complete: O mamulengueiro é além de tudo, o artesão, o homem que confecciona seus próprios bonecos entalhando-os no _____, madeira leve extraída de grandes árvores dos brejos de alguns estados nordestinos.

Levando-se em consideração que a disciplina de Artes tem o propósito de aprofundar a visão do aluno sobre o mundo que o cerca, tornando-o um ser sensível e crítico, não se compreende por que seria produtiva a cobrança de informações desse tipo em suas avaliações.

Nas avaliações de Artes, de uma forma geral, identificou-se esse padrão de cobrança de exposição de conhecimentos específicos. As provas apresentam muitas questões com os pronomes interrogativos “quem”; “qual”; “o quê”, indicando o que se prioriza, em detrimento de questões mais voltadas para o desenvolvimento de raciocínio crítico. Um exemplo disso é a prova do último bimestre do 9º ano, cujas três primeiras questões (de quatro) apresentam-se nesse molde:

1 – (...) Quem é o escritor considerado o inventor de peças teatrais com personagens tipicamente brasileiros?

A – Martins Pena

B – Procópio Ferreira

C – Sófocles

D – Padre José de Anchieta

2 – Qual a peça mais conhecida do escritor que “criou” o teatro com tipos brasileiros?

- A – As rãs
- B – Édipo Rei
- C - O auto da Compadecida
- D – O Juiz de Paz na Roça

3 – Esse escritor (inventor do teatro com personagens tipicamente brasileiros) encontrou um ator que também estava disposto a treinar atores do Brasil para atuarem em peças escritas no Brasil. Quem era esse ator?

- A – França Junior
- B – Paulo Autran
- C – João Caetano
- D – Gláucio Gil

Um exemplo de temática que seria oportuna para verificar a habilidade crítica dos alunos é a que se mostra na seguinte questão (de História, presente no “provão” do 8º ano):

Questão 15

“Como não há poder político sem a vontade de Deus, todo governo, seja qual for sua origem, justo ou injusto, pacífico ou violento, é legítimo; todo depositário da autoridade, seja qual for, é sagrado; revoltar-se contra ele é cometer sacrilégio.” (Jacques Bossuet)

A citação acima demonstra que:

- a) o governo, através de seu representante, deve atender aos anseios da comunidade;
- b) a escolha do governante não deve obedecer à vontade de Deus;
- c) o povo é livre para escolher o chefe da nação;
- d) o poder do governante está baseado na Teoria do Direito Divino.

A questão apresenta uma citação embasada na Teoria do Direito Divino, mas não problematiza a mistura entre o estado laico e religioso. É evidente que, somente com a apuração de como a matéria foi desenvolvida em sala de aula, poderíamos tirar conclusões, sendo prematuro emitir juízos de valor quanto ao trabalho docente só com base na questão da prova.

4.2.15 – Presença de questões contextualizadas

Em todas as disciplinas, foram encontradas questões descontextualizadas, desde questões de Língua Portuguesa que só cobram conteúdos gramaticais de forma isolada do restante da prova, como em:

6 – Classifique as palavras destacadas em aposto ou vocativo:

A – Pedro, venha aqui imediatamente!

B – Naíza, a orientadora, está me chamando.

(prova do 8º ano do 4º bimestre)

Passando por questões de História que exigem conhecimentos específicos assimilados pelos alunos, como em:

5 – Responda:

a) Qual a única instituição que sobreviveu às invasões bárbaras? _____

(prova do 4º bimestre do 6º ano)

Até questões de matemática que só apresentam números ou fórmulas, como em:

6 – Resolva as seguintes expressões numéricas:

a) $10+2-(5+4)+3 \times 5 =$

(prova do 6º ano do 1º bimestre)

Questão 11

Qual é o resultado da multiplicação de 63 por 12?

a) 656

b) 756

c) 186

d) 75

(“provão” do 6º ano para o 2º bimestre)

Ao usar esse critério de análise, não há o intuito de recriminar simplesmente o uso de questões sem contexto, mas sim o emprego exagerado delas. Verificou-se que, nas provas de Matemática dos quatro bimestres, 45 itens não apresentavam contexto, principalmente os pertencentes às provas de 9º ano (devido,

provavelmente, ao conteúdo mais voltado a fórmulas). Se considerarmos os 108 itens do total desses quatro bimestres, constataremos que **48,6%** deles não apresenta contextualização, o que deve ser motivo de reflexão. Entre as questões de Matemática presentes no provão do 9 ano, por exemplo, apenas metade apresenta algum tipo de contexto, sendo que só três das dez têm alguma história narrada.

Além disso, quase todas as questões de Língua Portuguesa que exigem produções textuais (quatro de cinco no total) são completamente descontextualizadas, sem texto motivador, explicação sobre o que se deve fazer ou orientações formais, como se vê abaixo:

5 – De acordo com os projetos realizados em sala de aula, faça um texto falando sobre o preconceito. (7º ano, 4º bimestre)

06 – Disserte sobre o tema: A exploração de menores. (8º ano, 3º bimestre)

7 – Redija um texto usando de toda coesão, coerência, ortografia e pontuações corretas sobre o tema: O voto nulo. (8º ano, 1º bimestre)

9. Produção Textual:

“Sou a coisa mais valiosa do mundo.” (9º ano, 3º bimestre)

Esses exemplos comprovam que algumas provas estão em desacordo com as orientações dos documentos oficiais, no que diz respeito a contextualizar os enunciados de suas questões – principalmente as de produção textual.

4.3 – Aspectos gerais e breve conclusão sobre a análise

Ao final deste capítulo, cabe um esclarecimento: esta pesquisa não pretende fazer uma crítica isolada ao trabalho docente. Qualquer julgamento feito ao trabalho do professor deve ser examinado de maneira construtiva. Além disso, como profissional atuante na carreira docente, não me excludo das possíveis críticas direcionadas às práticas de minha classe. Sabe-se que o magistério é uma carreira que apresenta muitos óbices no Brasil. É notório também que há deficiências na

rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro, a começar pela falta de professores, problema mencionado nesta dissertação. O êxito ou o fracasso das práticas de cada professor não depende somente de um esforço individual, mas é consequência de inúmeros fatores que constituem a complexidade do ensino público no país. Cada docente tem seu modo de ensinar, de avaliar, prioriza alguns conhecimentos e formula exercícios e provas de uma forma específica, muitas vezes como reflexo do que ele assimilou enquanto era aluno, seja na escola ou na faculdade de licenciatura. Nesta pesquisa, propus-me a esmiuçar uma prática docente em específico – a formulação de provas escolares –, com o intuito de revelar um diagnóstico sobre essa prática e de promover uma reflexão acerca dos aspectos que envolvem essa atividade tão importante no sistema educacional vigente.

Sobre os níveis de letramento, a maioria das questões de Língua Portuguesa encontra-se no primeiro nível, isto é, requer apenas o reconhecimento de informações explícitas em textos. É necessária uma reflexão acerca do motivo da suposta dificuldade de compreensão dos alunos em relação às questões das provas, visto que foi comprovado que a maioria delas, pelo menos na disciplina de Língua Portuguesa, pode ser enquadrada no primeiro estágio de letramento em leitura. Levando em consideração esses dados, a situação de ensino e de avaliação no contexto investigado demonstra ser delicada.

Além disso, quarenta e uma questões não puderam ser classificadas, visto que abordam conteúdos gramaticais ou estilísticos. Se compararmos os objetivos dessas questões com os objetivos do SAEB ou até mesmo do ENEM, veremos que há discrepâncias, uma vez que estas avaliações prezam pela capacidade leitora e de interpretação de textos e pelo desenvolvimento do raciocínio. Não se pretende menosprezar o trabalho com questões gramaticais no Ensino Fundamental II, mas é necessário que haja um equilíbrio entre a gramática e a compreensão textual, o que inclui a leitura, a escrita e inclusive o estudo da literatura.

Um aspecto que também merece destaque é a escassa quantidade de textos nas provas. No “provão” do 6º ano, por exemplo, no 2º bimestre, com exceção de Língua Portuguesa, apenas Artes Cênicas apresenta um texto. O “provão” do 9º ano, por sua vez, têm três textos em Língua Portuguesa (dois excertos de texto e um poema), sendo as outras questões constituídas por frases soltas. As demais

disciplinas não apresentam textos verbais, somente uma imagem (em Artes Cênicas) e mapas na parte de Geografia. Não se pretende apontar para uma obrigatoriedade de inserção de textos em avaliações, contudo é necessário atentar para a importância do trabalho com eles na formação de leitores proficientes. Deve ser investigado se a falta de textos e se a presença massiva de enunciados descontextualizados reflete um trabalho parecido feito em sala de aula, com exercícios similares.

Sobre a falta de contextualização das questões de Matemática, obteve-se a porcentagem de 48,6% de itens sem contexto. De maneira geral, no que concerne a todas as disciplinas, pôde-se observar que a maioria das questões das cinco disciplinas analisadas não apresenta contextualização, apresentando frases soltas, sem embasamento em textos. Além disso, as questões objetivas predominam, preterindo o trabalho com a escrita.

Por meio da análise das provas, ficaram evidentes alguns aspectos que podem ser considerados obstáculos para a compreensão dos alunos, entretanto, uma das impressões de maior importância que pudemos obter com esta análise é a excessiva exigência de conhecimentos de nomenclaturas, nomes e informações, em detrimento da busca pelo desenvolvimento de raciocínio. Deve-se refletir, portanto, se a falta de estímulo ao raciocínio dos alunos constitui uma das causas para as supostas dificuldades de compreensão enfrentadas por eles.

Em pleno século XXI, o fato de grande parte das questões analisadas exigir dos alunos conhecimentos decorados, e não desenvolvimento de raciocínio, deve ser questionado. Seria interessante investigar, portanto, para a elaboração de um diagnóstico mais preciso sobre a realidade da instituição, se as avaliações formais são um reflexo do ensino em sala de aula e se as aulas se baseiam em um repasse de informações. Está claro, na contemporaneidade, que, em vez de preocupar-se em lembrar conceitos e procedimentos, o aprendiz deve focar seu esforço em compreender o problema e formar relações. De acordo com os dados obtidos, contudo, podemos vislumbrar que o ensino atual, ou pelo menos a instituição focalizada, ainda prioriza a informação em detrimento da construção e da transformação dessa informação, contrariando os documentos oficiais da educação, os teóricos da área e exames como a Prova Brasil, por exemplo, que pretendem

verificar se o aluno é capaz de pensar abstratamente, de raciocinar e de aplicar seu conhecimento de forma autônoma.

5 – ALGUMAS SUGESTÕES

Feitas a análise das provas coletadas e as devidas reflexões sobre a formulação das questões, pode-se elaborar um conjunto de sugestões acerca da elaboração de provas escolares para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), as quais seguem os critérios estabelecidos para a análise. Essas sugestões visam a que os alunos não encontrem obstáculos no momento de compreender as questões das provas, levando em consideração que o objetivo dessas avaliações não é dificultar tal atividade para os estudantes, mas sim avaliá-lo quanto a seu desenvolvimento na disciplina. Os enunciados das questões, portanto, devem ser formulados de maneira a auxiliá-los nessa tarefa. Além disso, as provas devem estar em conformidade com as orientações presentes nos documentos oficiais sobre a educação, portanto as sugestões elaboradas estão alinhadas com esses propósitos. São elas:

I – Atentar ao léxico empregado nos textos e nos enunciados das questões. O professor deve considerar se o seu aluno consegue fazer uso da variedade urbana de prestígio. Caso o corpo discente ainda não consiga dominá-la, o professor deve estar mais atento ainda ao vocabulário utilizado em suas provas, visto que seu objetivo não é prejudicar o aluno, mas avaliar o desenvolvimento deste ao longo do ano letivo. Ao se deparar com termos que não fazem parte de seu universo, o aluno pode ser induzido ao erro – não por não saber o conteúdo exigido ou por não ser capaz de formular a resposta pretendida, mas simplesmente por não compreender as palavras escolhidas por seu professor. Sugere-se a inserção de um glossário após os textos, caso eles apresentem palavras poucos usuais para os alunos. Além disso, a escolha dos termos, no momento da formulação das questões, deve ser criteriosa e sensível à realidade dos estudantes. Sobre os itens lexicais, deve-se ter cuidado com o uso de:

- Termos rebuscados;
- Termos técnicos;
- Termos ambíguos;
- Termos abrangentes.

II – Elaborar enunciados cujas orações respeitem a ordem sintática canônica: sujeito + verbo + complementos verbais + adjuntos. Alguns enunciados analisados apresentam inversão sintática de seus termos, podendo constituir óbice à compreensão discente. Além disso, os termos essenciais e integrantes da oração não devem ser suprimidos, todos devem estar explícitos e ordenados.

III – Atentar para a referência pronominal e evitar a coesão por meio da elipse. O uso de pronomes possessivos como mecanismo de coesão pode gerar ambiguidade, portanto sugere-se a substituição por outro termo. Além disso, o uso de pronomes oblíquos átonos como ferramenta de coesão e dos pronomes “cujo” e “tal” deve ser feito somente se necessário.

IV – Prestar muita atenção à correção gramatical dos enunciados, com foco para a pontuação e para a concordância dos termos, visto que são aspectos que podem levar o aluno a uma equivocada interpretação da questão.

V – Elaborar comandos bem direcionados e adequados aos propósitos da disciplina. Isto é, deve-se deixar bem claro o que se pretende que o aluno responda, sem exigir conhecimentos aleatórios de outras áreas. Questões interdisciplinares são interessantes, contudo deve-se ter a certeza que o aluno foi apresentado aos conteúdos exigidos. Comandos imprecisos dão margem a respostas vagas e, muitas vezes, distintas do que se esperava. Nesse caso, acabam restando duas opções: aceitar todas as respostas, ou não aceitar quase nenhuma. Portanto, considera-se essencial o direcionamento dos enunciados.

VI – Caso haja mais de um comando no enunciado, deve-se separá-los graficamente, para que os dois (ou três...) sejam notados.

VII – Adequar os textos e as questões aos níveis de letramento dos alunos da turma. Para que isso aconteça, é necessário que seja feito um diagnóstico da turma. Além disso, é importante ressaltar que um trabalho gradativo com todos os níveis de letramento deve ser feito em sala de aula.

VIII – Atentar para os aspectos gráficos quanto à legibilidade. A falta de legibilidade pode invalidar uma questão, portanto apresentar textos e questões com letras grandes e imagens bem visíveis é essencial nas provas escolares. As provas devem ser analisadas após serem xerocadas, uma vez que o problema pode surgir justamente no momento de fazer as cópias.

IX – Diagramar respeitando os seguintes aspectos:

- manter cada item com sua autonomia, de forma destacada;
- apresentar uma numeração clara;
- espaçar bem as questões;
- apresentar grifos bem marcados;
- no caso de comandos com negativas, apresentá-las em caixa alta (NÃO / EXCETO);
- oferecer uma quantidade de linhas proporcional ao que se espera de resposta.

X – Fazer uso de imagens, não somente com o fim lúdico e motivador, mas também em decorrência das orientações presentes nos documentos oficiais – o aluno precisa familiarizar-se com diferentes linguagens e suportes.

XI – Inserir textos, a fim de situar o aluno quanto ao tema da questão (o que melhorará, conseqüentemente, o problema de contextualização das questões), para auxiliar a habituá-lo com a leitura e para avaliar essa habilidade dele. Fazer provas temáticas pode ser produtivo também.

XII – Utilizar diferentes gêneros textuais e suportes, com o objetivo de avaliar a capacidade do aluno de lidar com eles, assim como para dinamizar a prova.

XIII – Não preterir questões discursivas, uma vez que o desenvolvimento da habilidade escrita precisa ser estimulado, observado e avaliado, conforme os documentos oficiais.

XIV – Inserir questões que exijam o desenvolvimento de um raciocínio autônomo e crítico, principalmente nas disciplinas de humanas, observando as orientações oficiais sobre a formação de cidadãos conscientes.

XV – Procurar contextualizar as questões, preocupando-se, se possível, com a realidade dos alunos. Isto é, tornar a questão mais plausível e, conseqüentemente, mais inteligível para o estudante.

Espera-se que essas sugestões possam contribuir com o trabalho, pelo menos, do corpo docente da instituição em que ocorreu a coleta do *corpus* para esta investigação. Espera-se, de uma maneira geral, que esses profissionais tenham seus olhares direcionados no que tange à formulação de provas que atendam as expectativas dos documentos oficiais e de questões que não representem óbices à compreensão de seus alunos.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em março de 2012, comecei a lecionar no município de Queimados, no Ensino Fundamental II, pela primeira vez em uma escola pública. A adaptação não foi simples, frente a tantos problemas inerentes a uma rede pública de ensino – principalmente relativos à infraestrutura. Falta de materiais básicos; turmas com mais de quarenta alunos e muito heterogêneas no que concerne ao nível escolar dos estudantes; alunos analfabetos em pleno sexto ano (e outros tantos analfabetos funcionais) – esses são alguns dos obstáculos que encontrei pela frente, na tentativa de fazer um trabalho que fizesse sentido.

Entre as queixas dos docentes, uma se fazia unânime: “meus alunos não conseguem compreender sozinhos as questões que elaboro”. Seja nos conselhos de classe ou nos corredores da escola, desde que entrei na rede, ouvia lamentos parecidos, acrescidos, muitas vezes, de descrença em relação ao futuro e de sensação de impotência. Ora, essa suposta dificuldade dos alunos, na minha concepção, seria reflexo do panorama já descrito acima, o qual se repete na maioria das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. Como alunos que mal sabem ler e escrever vão conseguir compreender autonomamente enunciados de questões escolares? No entanto, simplesmente culpá-los pelo fracasso não pode ser o caminho a seguir, tendo em vista que eles constituem o resultado desse sistema educacional repleto de falhas.

Com essa situação em mente, comecei a pesquisar como nós, professores, poderíamos tentar reduzir esse óbice. Debrucei-me sobre algumas obras de estudiosos que investigavam questões escolares em livros didáticos, como Marcuschi; outros que teorizam sobre o letramento escolar, como Soares e Tedesco; sobre leitura e compreensão, como Koch e Elias; e outros tantos que pesquisam sobre a avaliação, como Perrenoud e Scaramucci. A partir das primeiras leituras, pude verificar que era possível tentar melhorar a situação apontada, que tanto angustia o corpo docente da instituição em que leciono.

É claro que, para resolver, verdadeiramente, a situação do ensino público, muitas medidas a longo prazo devem ser tomadas, a começar pela diminuição do número de alunos em sala, para que o professor consiga dar uma atenção mais individualizada a cada um. A suposta dificuldade dos alunos em relação às questões

das provas escolares é uma das consequências desse lamentável quadro em que ainda se encontra a educação pública, no entanto comecei a vislumbrar, por meio das leituras, a possibilidade de aperfeiçoar a formulação dessas questões, não no intuito de facilitá-las, mas a fim de que elas simplesmente não constituíssem um obstáculo ao entendimento do aluno.

Para chegar às conclusões sobre como aperfeiçoá-las, era preciso fazer uma investigação detalhada a respeito das questões aplicadas na instituição. Resolveu-se, portanto, que o *corpus da* pesquisa seria constituído pelas avaliações aplicadas durante os quatro bimestres de 2014, em cinco disciplinas eleitas por motivos já explicitados. Ao longo das leituras teóricas, verificou-se que um conjunto de textos extremamente importante para a pesquisa ainda não havia sido destrinchado: os documentos oficiais sobre a educação. Era preciso entender que orientações eles fazem no que tange à avaliação, para verificar se elas são pertinentes e se são cumpridas, na prática. Esses documentos oficiais, então, passaram a ser o cerne das leituras, com ênfase para os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Foi a partir daí que surgiu a ideia mais direcionada para esta dissertação de mestrado, delineando-se a seguinte pergunta de pesquisa: considerando a força que representam os documentos oficiais que regem o sistema de ensino de modo geral, seria possível verificar nas avaliações elaboradas pelos docentes o reflexo das diretrizes presentes em tais documentos? Portanto, mais do que analisar os enunciados e identificar possíveis barreiras ao entendimento dos alunos, resolveu-se analisar as avaliações como um todo, procurando verificar se elas refletem, efetivamente, as orientações presentes nos documentos oficiais que versam sobre a educação.

Além disso, uma investigação das provas escolares pode indicar um padrão de abordagem das matérias presente no cotidiano escolar, padrão esse que pode contribuir para a suposta dificuldade de compreensão que os alunos sentem, ao tentar interpretar os enunciados. Verificou-se, por exemplo, a importância que os PCNs conferem ao trabalho com a leitura e com a escrita no Ensino Fundamental II, além da ênfase dada aos procedimentos de leitura na Prova Brasil. Desconsiderar textos e questões de compreensão textual nas provas, portanto, não seria atitude condizente com as orientações oficiais. Outro aspecto ressaltado em muitas passagens dos PCNs é o estímulo ao senso crítico do aluno. Provas sem espaço

para o desenvolvimento desse raciocínio crítico seriam outro indício de descompasso com as diretrizes oficiais.

A análise das provas possibilitou a elaboração de um diagnóstico, isto é, um panorama sobre como se apresentam as avaliações formais das cinco disciplinas analisadas. De uma forma geral, verificou-se, em resposta à pergunta formulada no início desta pesquisa, que elas não refletem, de maneira exitosa, as diretrizes oficiais, com destaque para:

a) A ausência de textos: os PCNs abordam a necessidade de um aluno que conclui o Ensino Fundamental II ser um leitor proficiente, o que pode ser confirmado pela cobrança da Prova Brasil, cujos tópicos têm como prioridade a habilidade da leitura. No entanto, nas disciplinas de História, Geografia e Artes, ficou explícita a falta de preocupação com o uso de textos, já que 50%, 83,3% e 90,90% das provas analisadas²⁵, respectivamente, não têm sequer um texto.

b) A ausência de questões que estimulam a escrita: outra diretriz que não pôde ser identificada em muitas provas escolares é a necessidade de estímulo à habilidade escrita. É importante reforçar a ideia de que as provas constituem apenas uma das formas de avaliação do aluno, não representando, portanto, a totalidade do trabalho feito pelo docente. Contudo, a completa ausência de questões abertas em muitas provas escolares pode representar uma deficiência pedagógica nesse sentido. Além dos provões aplicados no 2º bimestre (inteiramente com questões objetivas), nas avaliações dos demais bimestres, em todas as disciplinas (com exceção de Artes), encontraram-se provas somente com questões objetivas: 22,22% das avaliações de Língua portuguesa; 70% das de História; e 33,33% das de Geografia.

c) A ausência de questões que estimulam o senso crítico: nos PCNs, a formação de indivíduos conscientes, analíticos e críticos é uma das diretrizes mais importantes, constando no texto de todas as disciplinas. No entanto, não se pôde verificar um reflexo dessa orientação nas provas analisadas. Muitas questões das provas de Artes, por exemplo, cobram apenas conhecimentos de nomes de artistas e de obras. Em História, demonstrou-se a mesma preocupação em exigir do aluno a exposição de informações específicas sobre datas, personalidades importantes ou

²⁵ No 1º, 3º e 4º bimestres.

acontecimentos. Em Língua Portuguesa, o número de questões de taxionomia, de identificação e de classificação pode ser considerado muito elevado, em detrimento de questões que levem o aluno a desenvolver um pensamento crítico.

d) A ausência de questões contextualizadas: a falta de contextualização das questões pôde ser notada em todas as disciplinas. Em Matemática, por exemplo, 48,6% das questões não apresentavam qualquer tipo de contexto. Esse aspecto pode estar intimamente relacionado à suposta dificuldade de compreensão dos alunos. Pode-se afirmar que, ao tornar a questão mais plausível, automaticamente, ela se torna, também, mais inteligível para o estudante.

Esses aspectos verificados podem ser relacionados à queixa dos professores, caso sejam um reflexo das atividades praticadas no cotidiano escolar, em sala de aula. O trabalho escasso com o texto, com a escrita e com o senso crítico mostra-se incompatível com a formação de um estudante esperada pelos PCNs. De qualquer maneira, como a prova escolar é o instrumento central avaliação dos alunos na instituição investigada, considera-se preocupante o diagnóstico exposto, mesmo que o trabalho feito em sala de aula seja distinto do que se apresentou nas provas. É importante reafirmar a necessidade de todas as disciplinas preocuparem-se com os aspectos acima, como ficou claro nos PCNs; a tarefa de tornar o aluno um leitor e um escritor proficiente, bem como um cidadão crítico, não pode restringir-se às aulas de Língua Portuguesa.

Sobre os níveis de letramento, diferentemente do que se chegou a cogitar – caso muitas questões se enquadrassem nos níveis mais altos, não sendo condizente com o nível dos alunos, essa seria uma das causas para a dificuldade de compreensão –, a maioria das questões se situa nos níveis mais baixos de letramento. A situação, portanto, pode ser considerada mais delicada do que se imaginava: se os alunos demonstram dificuldade de interpretação nos níveis 1 e 2, como alcançarão os demais níveis de letramento? Essa circunstância pode ser explicada pela possível ausência de um trabalho em sala com questões dos outros níveis, impedindo o aluno de desenvolver-se nesse sentido. Vale destacar, portanto, a importância de uma investigação completa das atividades aplicadas no cotidiano escolar.

Acerca dos aspectos que podem constituir uma barreira à compreensão do aluno, como léxico incomum ou ambíguo; ordem sintática invertida; elos coesivos

que podem gerar problemas; pontuação mal usada e outras inadequações gramaticais; falta de clareza e de coerência; mais de um comando em uma mesma questão; entre outros explicitados no capítulo anterior, todos eles foram identificados em um menor ou maior número de questões. A análise das provas pôde mostrar que a falta de cuidado e de atenção – tão criticada nos alunos – também pode ser característica do professor. Um olhar mais apurado sobre a formulação dos enunciados de provas é essencial, não para facilitar a tarefa, mas sim para não criar barreiras em sua realização – barreira que, muitas vezes, não conseguimos enxergar como tal. As sugestões para elaboração de provas foram formuladas com o intuito de esclarecer alguns aspectos que podem passar despercebidos para os docentes e, principalmente, para alertá-los de que é preciso um olhar apurado durante a elaboração das questões, que seja condizente com as diretrizes oficiais.

Voltando à motivação da pesquisa, é importante esclarecer o seguinte: apesar de sabermos que culpar o aluno por uma inabilidade não é o caminho a se seguir, tampouco é justo colocar o professor como réu. Como ficou explícito no capítulo sobre a escola brasileira e seus docentes, a realidade do ensino público no país ainda é lamentável. Na escola em que ocorreu a coleta das provas, não é diferente: a infraestrutura deixa a desejar; não há materiais básicos, como folhas para cópias; não há livros didáticos para todos os alunos; o número de alunos em cada turma é exorbitante. Além disso, devemos levar em consideração outros problemas relacionados a esse contexto: a baixa remuneração do docente no âmbito municipal, levando-o a desdobrar-se em várias instituições (e, conseqüentemente, tendo de lidar com uma carga horária excessiva); a falta de verba destinada à educação; a falta de compromisso dos governantes; a falta de apoio e de acompanhamento por parte das famílias dos estudantes; a precariedade das comunidades presentes no subúrbio do RJ e na Baixada Fluminense; a violência no entorno escolar; a ausência de reflexões sobre o fazer pedagógico entre os docentes.

Portanto, seria atitude extremamente leviana simplesmente eleger o professor como culpado por uma formulação de provas ineficiente, sem analisar o contexto em que ele está inserido; esse não era o propósito desta pesquisa. Pretendeu-se, com esta investigação, apontar para possíveis divergências entre as diretrizes oficiais da educação e as avaliações formais aplicadas ao longo de um ano letivo na instituição em que leciono, sem fazer acusações ou problematizar as causas para essas

divergências, tendo em vista o complexo cenário em que está inserida a escola em que ocorreu a coleta do *corpus*. Conforme os PCNs ratificam,

É preciso desenvolver políticas de valorização dos professores, visando a melhoria das condições de trabalho e de salário, assim como é igualmente importante investir na sua qualificação, capacitando-os para que possam oferecer um ensino de qualidade, ou seja, um ensino mais relevante e significativo para os alunos. Para isso, é necessário criar mecanismos de formação inicial e continuada que correspondam às expectativas da sociedade em relação ao processo de aprendizagem, estabelecendo metas a curto e longo prazos, com objetivos claros, que permitam avaliar, inclusive, os investimentos. (Volume I - Introdução aos PCNs, p.38)

A relevância desta pesquisa reside no alerta para uma formulação de provas que não apresente óbices ao entendimento do aluno e que seja condizente com as orientações presentes nos documentos oficiais sobre a educação, inserindo-se nessa proposta de capacitação docente. A elaboração das sugestões procura cumprir esse objetivo – elas certamente serão repassadas para os professores que, gentilmente, aceitaram participar desta pesquisa e para os demais que demonstrarem interesse.

Como desdobramentos futuros para esta pesquisa, ressaltamos a importância de um estudo que contemple, também, as atividades desenvolvidas em sala de aula durante o ano letivo e seu cotejo com as avaliações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, A.E.D. de; **Dificuldades de leitura em enunciados de problemas de matemática**. Dissertação de (Mestrado em Linguística) – Pós-graduação em Letras – UFRJ, Rio de Janeiro, 1993.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ARAÚJO, J.B.; SCHWARTMAN, S. **A escola vista por dentro**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2002..

BLOOM, B.S. **Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I, Cognitive Domain**. New York: Longmans, Green, 1956.

BORTONI-RICARDO, S.M.; MACHADO, V.R. (Org.) **Os doze trabalhos de Hércules** – do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, S.M.; MACHADO, V.R.; CASTANHEIRA, S. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BOTELHO, P. F. (2009). Conhecimento prévio e leitura - como os alunos acessam as informações do livro didático? In: **Anais do XV Congresso da Assel-Rio**. Rio de Janeiro: Associação de Estudos da Linguagem do Rio de Janeiro.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 2013.

_____. **Indagações sobre o currículo**. Volume: Currículo e Avaliação. Brasília, 2008.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Volume 01 – Introdução aos PCNs. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Volume 02 – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Volume 03 – Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Volume 05 – Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Volume 06 – História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Volume 07 – Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Prova Brasil** – Avaliação do Rendimento Escolar. Brasília: 2011.

_____. **Orientações curriculares do ensino médio.** Brasília, 2004.

CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA F.C.; GOVE, A.K.; MARSHALL, J.H. **As razões da diferença de desempenho na América Latina:** dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.84, n.206/207/208:7-33, jan./dez. 2003.

CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba:** por que seus alunos vão melhorar na escola. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

CHAROLLES, Michael. Coherence as a principle of interpretability of discourse. **Text** 3 (1), pp. 71-98, 1983.

COLS, S.N.A. de; MARTÍ, M, C, J. **Planeamiento y Evaluacion de La Tarea Escolar.** Buenos Aires: Troquel, 1970. t

GERHARDT, A.F.L.M. Comprometimento conjunto, normatividade e situatividade entre os muros da escola. **Educação e Realidade**, vol.39, n.3, 2014, pp. 887-906.

_____. Identidades situadas, documentos oficiais e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A.F.L.M.; AMORIM, M.A. de; CARVALHO, A.M. **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura.** Campinas: Pontes/ALAB, 2013.

_____. Uma visão sociocognitiva da avaliação em contextos escolares. **Educação e sociedade**, 27 (9), 2006, p. 1181-1203.

GERHARDT, A.F.L.M.; SILVA, A. B. A intersubjetividade referencial e o livro didático de português: os alunos leem o que o livro escreve? In: **XVII Congresso de Leitura**, 2009, Campinas. Anais do XVII COLE - Congresso de Leitura. Campinas : Unicamp - Associação de Leitura do Brasil, 2009.

GERHARDT, A.F.L.M.; VARGAS, D.S. **A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura**. Trab. Ling. Apl. vol.49 no.1. Campinas, Jan./June 2010.

HAYDT, R. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. Série Educação. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Curso de didática geral**. Série Educação. 7ª Ed. São Paulo: Ática, 2003.

HOFFMAN, J. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 35ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JOSETTI, C.C. **O arcaico e o moderno na escola brasileira: um enfoque da sociolinguística educacional**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

KLEIMAN, A.B.; MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I.V.; ELIAS, M.V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

LUCKESI, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 17ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, L. de. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília, 2005.

MACHADO, V.R. (Des)vantagens de atividades mecânicas e de trabalhos em grupos anódinos. In: BORTONI-RICARDO, S.M., MACHADO, V.R. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules – do oral para o escrito**. São Paulo: Editora Parábola, 2013.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L.A. **Compreensão ou cópiação? A propósito dos exercícios de leitura nos manuais de ensino de língua.** Em aberto. INEP, 69 (1996): 64-82, Brasília, 1996.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Editora Parábola, 2008.

_____. **O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto.** Cadernos do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste. Goiânia: UFGO, PP.38-71. 1999.

MORETTO, V.P. **Prova: um momento privilegiado de estudo.** 6ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, T.; ANTUNES, R. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, S.M., MACHADO, V.R. (Org.) **Os doze trabalhos de Hércules – do oral para o escrito.** São Paulo: Editora Parábola, 2013.

PAZ, A.M.O. **Enunciados em avaliações de língua portuguesa: a questão da produção e da legibilidade.** Dissertação de mestrado. Natal: UFRN/PpgEL, 2001.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, M.P.O. Pouca ou nenhuma discussão sobre currículos, planejamento, avaliação e trabalho interdisciplinar. In: BORTONI-RICARDO, S.M., MACHADO, V.R. (Org.) **Os doze trabalhos de Hércules – do oral para o escrito.** São Paulo: Editora Parábola, 2013.

SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, APLIESP, 1999.

_____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 43 (2), p. 203-226, 2004.

_____. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Linguarum Arena**, v. 2, p. 103-120, 2011.

SCHLATTER, M.; SCHOFFEN, J.R.; DILLI, C. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gênero do discurso. In: **Português como Língua Adicional**: reflexões para a prática docente. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

SILVA, A.M.M.; SILVA, L.M.L. Produção escrita assistemática, espontaneísta, improvisada, restrita às aulas de Português. In: BORTONI-RICARDO, S.M., MACHADO, V.R. (Org.) **Os doze trabalhos de Hércules** – do oral para o escrito. São Paulo: Editora Parábola, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**, um tema em três gêneros; Belo Horizonte: Autêntica, 2ª Ed., 2000.

TEDESCO, M.T.V.A. A questão do gênero na escola – um enquadramento no olhar. In: VALENTE, A.C.; PEREIRA, M.T.G. (Org.). **Língua Portuguesa**: descrição e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

TEDESCO, M.T.V.A; ANDRADE, G. G. *et al.* Níveis de letramento em leitura e em escrita. In: **Letramento**: leitura e escrita para o ensino médio. Secretaria do Estado do Acre: Editora Abaquar, 2007.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação**. São Paulo: Cortez, 1994.

VAN DIJK, T.A.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983, pp. 103-17.

VIANNA, H. M. **Avaliações nacionais em larga escala**: análises e propostas. São Paulo: Departamento de Pesquisas Educacionais/Fundação Carlos Chagas, 2003.

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO PARA OS PROFESSORES**AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____,
professor(a) de _____, autorizo a professora Laura
Candida Domingues de Lima (inscrita sob a matrícula de nº 10872/01) a utilizar
atividades e provas elaboradas por mim para a escola onde leciono no
município de Queimados, no ano de 2014, com a finalidade de analisá-las em
sua pesquisa intitulada “Um olhar investigativo sobre atividades e avaliações
aplicadas no Ensino Fundamental II da rede pública do RJ –a docência em
foco”, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal
do Rio de Janeiro – UFRJ.

Queimados, _____ de novembro de 2014.

Assinatura:

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO PARA O DIRETOR**AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____
(diretor), autorizo a professora Laura Candida Domingues de Lima (inscrita sob a matrícula de nº 10872/01) a utilizar atividades e provas aplicadas, no ano de 2014, na escola do município de Queimados dirigida por mim, com a finalidade de analisá-las em sua pesquisa intitulada “Um olhar investigativo sobre atividades e avaliações aplicadas no Ensino Fundamental II da rede pública do RJ –a docência em foco”, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Obs.: ressalta-se a necessidade da autorização individual dos professores também, para que as atividades e provas elaboradas por eles sejam utilizadas.

Queimados, _____ de novembro de 2014.

Assinatura:

ANEXO 3 – MOSTRA DE PROVAS ANALISADAS

PREFEITURA MUNICIPAL DE QUEIMADOS		QUEIMADOS PREFEITURA EDUCAÇÃO	
Escola Municipal Professor Joaquim de Freitas			
Professor:	_____		
Ano de Escolaridade:	6º ano	Turma:	_____
Aluno (a):	_____		Nº _____
Data:	___/___/2014	Nota:	_____

INSTRUÇÕES

Caro aluno,

Quando receber a prova, preste bastante atenção para ter certeza de que ela tem 35 questões que devem aparecer na seguinte ordem:

Questões 01-10: Português
Questões 11-20: Matemática
Questões 21-35: Conhecimentos Gerais (Geografia, Artes e Ed. Física).

ATENÇÃO

É importante lembrar:

1. Existe apenas uma resposta certa em cada questão.
2. Marque as respostas com caneta esferográfica azul ou preta com traços escuros conforme modelo .
3. Não será permitida qualquer espécie de consulta.
4. Você terá 2 (duas) horas para responder a todas as questões e fazer a marcação na FOLHA DE RESPOSTAS.
5. Marque as respostas primeiro na prova, em seguida na FOLHA DE RESPOSTAS.
6. Marque as suas respostas com calma, mas lembre-se que não poderá rasurar nenhuma questão.
7. Você não pode pedir outra folha de respostas.

Se tiver dúvidas, chame o professore aplicador.

Boa Prova! .

MATEMÁTICA**Questão 11**

Qual é o resultado da multiplicação de 63 por 12?

- a) 656
- b) 756
- c) 186
- d) 75

Questão 12

Marque a alternativa que mostre o resultado da divisão de 381 por 3.

- A) 130
- B) 128
- C) 127
- D) 125

Questão 13

Mariana tem 1,45 de altura e seu irmão tem 1,27. Quantos centímetros ela tem a mais que o irmão?

- a) 28
- b) 18
- c) 15
- d) 12

Questão 14

Tendo somente uma nota de R\$20,00, comprei um saquinho de pipoca por R\$2,75, um suco por R\$2,00 e quatro balas por R\$0,50. Quanto devo receber de troco?

- a) R\$14,15
- b) R\$14,25
- c) R\$14,50
- d) R\$14,75

Questão 15

Uma escola recebeu 150 cadernos. Contando somente com a distribuição para os alunos do período da tarde foram entregues 50% dos cadernos. Quantos sobraram?

- a) 60
- b) 65
- c) 70
- d) 75

Questão 16

Qual o resultado da subtração 907 de 3.153?

- a) 2.156
- b) 2.246
- c) 3.246
- d) 3.907

Questão 17

Uma rodovia ficou interdita por 2 meses. Quantas semanas ela ficou interdita?

- a) 4
- b) 6
- c) 8
- d) 10

Questão 18

Ricardo ganhou 30 bolinhas de gude. Deu um terço para o seu irmão. Com quantas bolinhas de gude Ricardo ficou?

- a) 10
- b) 15
- c) 20
- d) 30

Questão 19

Somando um terço mais um quinto encontramos de uma certa quantidade, encontramos:

- a) 8/15
- b) 5/15

- c) 4/15
- d) 2/15

Questão 20

Na copa 2014 o Brasil se tornará Hexacampeão se vencer, pois será vencedor pela:

- a) Quinta vez
- b) Sexta vez
- c) Sétima vez
- d) Quarta vez

GEOGRAFIA**Questão 21**

Existem diversas projeções do globo terrestre para o planisfério. Identifique cada uma das projeções abaixo:

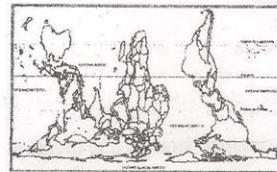


FIGURA 1



FIG

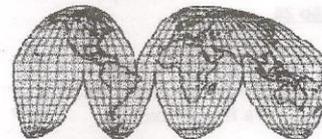


FIGURA 3

As projeções acima são respectivamente:

- (a) Peters, Goode e Mollweide.
- (b) Mercator, Peters e Goode
- (c) Peters, Mollweide e Goode.
- (d) Mollweide, Peters e Mercator.

Questão 22

O que é Mapa-Múndi?

- (a) É o mapa que representa parte de nosso sistema solar.
- (b) É o mapa que representa parte de nosso país.
- (c) É o mapa que representa toda a superfície do nosso planeta.
- (d) É o mapa que mostra parte do nosso planeta.

Questão 23

Desde a década de 50 é a projeção considerada pela ONU (Organização das Nações Unidas) como sendo a representação oficial da Terra.

- (a) Peters.
- (b) Mercator.
- (c) Goode.
- (d) Mollweide.

Questão 24

Qual é o principal paralelo que divide a Terra?

- (a) Círculo Polar Ártico.
- (b) Equador.
- (c) Círculo Polar Antártico.
- (d) Greenwich.

Questão 25

Assinale a alternativa que completa corretamente a frase abaixo.

Greenwich é uma _____ que divide o nosso planeta em dois hemisférios: _____ e _____.

- (a) coordenada geográfica / ocidental e oriental.
- (b) coordenada geográfica/ norte e sul.
- (c) meridiano/ norte e sul.
- (d) paralelo/ ocidental e oriental.

ARTES

Questão 26

Marque a resposta que melhor completa a frase:

O _____ é uma arte, onde os _____ usam também o _____ para contar uma história que pode também emocionar a _____.

- a- Teatro – atores- texto- plateia
- b- Figurino- cenário- atores- plateia
- c- Teatro – cenário- atores- plateia
- d- Texto- atores- plateia- figurino

Questão 27

O teatro é a arte de representar que pode ser realizada:

- a- Na Rua
- b- Na escola
- c- No teatro
- d- Todas as opções anteriores

Questão 28

Marque a opção que corresponde os Signos Teatrais vistos em sala de aula:

- a- Figurino- gesto- instrumento musical- texto
- b- Texto- figurino- pintura- acessório
- c- Texto- figurino- gesto- acessório
- d- Figurino – gesto- pintura- instrumento musical

Questão 29

Como trabalhado em sala de aula, identifique no trecho da música "João e Maria" de Chico Buarque, os possíveis personagens.

"João e Maria" Chico Buarque

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava o rock para as matinês (...)

- a- Guerra- vitória- Chico

- b- Herói- noiva- alemães
- c- Cavalo- noiva- guerra
- d- Cowboy- noiva- mãe

Questão 30

Ligue os artistas com suas artes corretamente.
Marque a resposta correta:

CHICO BUARQUE ATRIZ

FERNANDA
MONTENEGRO BAILARINA

ANA BOTAFOGO MUSICO

a- Chico Buarque - Musico
Fernanda Montenegro- Atriz
Ana Botafogo- Bailarina

b- Chico Buarque - Atriz
Fernanda Montenegro- Musico
Ana Botafogo- Bailarina

c- Chico Buarque - Bailarina
Fernanda Montenegro- Musico
Ana Botafogo- Atriz

d- Chico Buarque - Musico
Fernanda Montenegro- Atriz
Ana Botafogo- Atleta

ED. FÍSICA

Questão 31

A quem atribuiu-se a invenção do Handebol?

- (A) Karl Schelenz
- (B) Pedro Bandeira
- (C) James Naismith
- (D) Edson Arantes do Nascimento

Questão 32

Somente o _____ durante as suas defesas pode tocar a bola com os pés.

- (A) Pivô
- (B) Treinador
- (C) Goleiro

(D) Central

Questão 33

Complete com (V) para questões verdadeiras ou (F) para falsas e marque a alternativa correta:

- () 6x0, 5x1, 4x2 e 3x3 são tipos de posicionamento de defesa no handebol.
- () "2 minutos" é a punição em que o jogador tem que ficar 2 minutos fora da partida.
- () É permitido chutar a bola com os pés para fazer gol no handebol.
- () É permitido pisar dentro (invadir) a área do goleiro para se arremessar ao gol.

- (A) V - V - F - F
- (B) V - F - F - F
- (C) F - V - V - F
- (D) V - V - V - F

Questão 34

No Handebol qual o modo mais fácil e rápido de se chegar ao gol?

- (A) Usando passes.
- (B) Quicando a bola.
- (C) Correndo com a bola embaixo do braço.
- (D) Rolando no chão.

Questão 35

O tiro de _____ se parece com o pênalti no futebol. É a situação em que o atacante faz o arremesso ao gol defendido somente pelo goleiro, sem mais nenhum adversário na sua frente.

- (A) Meta
- (B) Canto
- (C) Lance livre
- (D) 7 metros

PREFEITURA MUNICIPAL DE QUEIMADOS

Escola Municipal Professor Joaquim de Freitas

QUEIMADOS
PREFEITURA
EDUCAÇÃO

Professor: _____

Ano de Escolaridade: 7º ano Turma: _____

Aluno (a): _____ Nº _____

Data: ____/____/2014 Nota: _____

INSTRUÇÕES

Caro aluno,

Quando receber a prova, preste bastante atenção para ter certeza de que ela tem 25 questões que devem aparecer na seguinte ordem:

Questões 01-10: Português

Questões 11-30: Conhecimentos Gerais (Artes, Inglês, Ed. Física e Ciências).

ATENÇÃO

É importante lembrar:

1. Existe apenas uma resposta certa em cada questão.
2. Marque as respostas com caneta esferográfica azul ou preta com traços escuros conforme modelo. 
3. Não será permitida qualquer espécie de consulta.
4. Você terá 2 (duas) horas para responder a todas as questões e fazer a marcação na FOLHA DE RESPOSTAS.
5. Marque as respostas primeiro na prova, em seguida na FOLHA DE RESPOSTAS.
6. Marque as suas respostas com calma, mas lembre-se que não poderá rasurar nenhuma questão.
7. Você não pode pedir outra folha de respostas.

Se tiver dúvidas, chame o professor aplicador.

Boa Prova!

PORTUGUÊS

Leia o texto e responda as questões.

Por que algumas aves voam em bando formando um V?

Elas parecem ter ensaiado. Mas é claro que isso não acontece. Quem nunca viu ao vivo, já observou em filme ou desenho animado aquele bando de aves voando em "V". Segundo os especialistas, esta característica de voo é observada com mais frequência nos gansos, pelicanos, biguás e grouns.

Há duas explicações para a escolha dessa formação de voo pelas aves. A primeira consiste na economia de energia que ela proporciona. Atrás do corpo da ave e, principalmente, das pontas de suas asas, a resistência do ar é menor e, portanto, é vantajoso para as aves voar atrás da ave dianteira ou da ponta de sua asa. Ou seja: ao voarem desta forma, as aves poupam energia, se esforçariam menos, porque estariam se beneficiando do deslocamento de ar causado pelas outras aves. Isso explicaria, até, a constante substituição do líder nesse tipo de bando.

Essa é a primeira explicação para o voo em "V". E a segunda? O que diz? Ela sustenta que esse tipo de voo proporcionaria aos integrantes do bando um melhor controle visual do deslocamento, pois em qualquer posição dentro do "V" uma ave só teria em seu campo de visão outra ave, e não várias. Isso facilitaria todos os aspectos do voo. Os aviões militares de caça, por exemplo, voam nesse mesmo tipo de formação, justamente para ter um melhor campo de visão e poder avistar outros aviões do mesmo grupo. Essas duas explicações não são excludentes. É bem possível que seja uma combinação das duas que torna o voo em "V" favorável para algumas aves.

(NACINOVIC, Jorge Bruno, Por que algumas aves... Ciência Hoje das Crianças, Rio de Janeiro, n. 150, set. 2004.)

Questão 1

Bandos de aves e aviões militares de caça têm em comum:

- A) o objetivo de economizar energia.
- B) a necessidade de ter um bom campo de visão.
- C) a preferência por vôos longos.

- D) a substituição permanente do líder.
- E) o objetivo de não ficarem isolados.

Questão 2

Segundo o texto, as aves poupam energia voando em "V" porque

- A) são beneficiadas pelo deslocamento do ar causado pelas aves da frente.
- B) podem se ajudar mutuamente durante longos percursos.
- C) podem obter melhor controle visual do deslocamento.
- D) têm o instinto de sempre seguir o líder do bando em seu itinerário.
- E) se acostumaram a voar assim.

Questão 3

Pode-se afirmar que o texto:

- A) conta uma história curiosa e divertida sobre pássaros.
- B) defende uma ideia sobre uma questão científica.
- C) explica os movimentos das aves com base em informações científicas.
- D) noticia uma descoberta científica ultrapassada sobre o voo das aves.
- E) mostra uma hipótese de que voar em V pode ser melhor para os aviões.

Questão 4

O texto tem como tema um aspecto particular da vida de algumas aves:

- A) a economia de energia.
- B) o modo de voar.
- C) a semelhança entre elas e os aviões.
- D) o formato das asas.
- E) voam assim por serem parecidas.

Questão 5

"Isso explicaria, até, a constante substituição do líder nesse tipo de bando."

Com base no texto, conclui-se que o líder é substituído constantemente porque essa posição...

- A) é cobijada por todas as aves do bando.
- B) é a mais importante do grupo.
- C) é só para líderes.
- D) proporciona melhor controle visual.
- E) consome muito mais energia.

O NAMORO NA ADOLESCÊNCIA

Um namoro, para acontecer de forma positiva, precisa de vários ingredientes: a começar pela família, que não seja muito rígida e atrasada nos seus valores, seja conversável, e, ao mesmo tempo, tenha limites muito claros de comportamento. O adolescente precisa disto, para se sentir seguro. O outro aspecto tem a ver com o próprio adolescente e suas condições internas, que determinarão suas necessidades e a própria escolha. São fatores inconscientes, que fazem com que a Mariuzinha se encante com o jeito tímido do João e não dê pelota para o herói da turma, o Mário.

Aspectos situacionais, como a relação harmoniosa ou não entre os pais do adolescente, também influenciarão o seu namoro. Um relacionamento em que um dos parceiros vem de um lar em crise é, de saída, dose de leão para o outro, que passa a ser utilizado como anteparo de todas as dores e frustrações. Geralmente, esta carga é demais para o outro parceiro, que também enfrenta suas crises pelas próprias condições de adolescente. Entrar em contato com a outra pessoa, senti-la, ouvi-la, depender dela afetivamente e, ao mesmo tempo, não massacrá-la de exigências, e não ter medo de se entregar, é tarefa difícil em qualquer idade. Mas é assim que começa este aprendizado de relacionar-se afetivamente e que vai durar a vida toda.

SUPLICY, Marta. A condição da mulher. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Questão 6

Para um namoro acontecer de forma positiva, o adolescente precisa do apoio da família. O argumento que defende essa ideia é:

- a família é o anteparo das frustrações.
- a família tem uma relação harmoniosa.
- o adolescente segue o exemplo da família.
- o apoio da família dá segurança ao jovem.

Leia os textos abaixo e responda a questão.

Texto I

Sem-proteção:

Jovens enfrentam mal a acne, mostra pesquisa

Transtorno presente na vida da grande maioria dos adolescentes e jovens, a acne ainda gera muita confusão entre eles, principalmente no que diz respeito ao melhor modo de se livrar dela. E o que mostra uma pesquisa realizada pelo projeto Companheiros Unidos contra a Acne (Cucas), uma parceria do laboratório Roche e da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD): Foram entrevistados 9273 estudantes, entre 11 e 19 anos, em colégios particulares de São Paulo, Rio de

Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Pará, Paraná, Alagoas, Ceará e Sergipe, dentre os quais 7623 (82%) disseram ter espinhas.

O levantamento evidenciou que 64% desses entrevistados nunca foram ao médico em busca de tratamento para espinhas. "Apesar de não ser uma doença grave, a acne compromete a aparência e pode gerar muitas dificuldades ligadas à autoestima e à sociabilidade", diz o dermatologista Samuel Henrique Mandelbaum, presidente da SBD de São Paulo. Outros 43% dos entrevistados disseram ter comprado produtos para a acne sem consultar o dermatologista - as pomadas, automedicação mais frequente, além de não resolverem o problema, podem agravá-lo, já que possuem componentes oleosos que entopem os poros. (...)

Fernanda Colavitti

Texto II

Perda de Tempo

Os métodos mais usados por adolescentes e jovens brasileiros não resolvem os problemas mais sérios de acne.

- 23% lavam o rosto várias vezes ao dia
- 21% usam pomadas e cremes convencionais
- 5% fazem limpeza de pele
- 3% usam hidratante
- 2% evitam simplesmente tocar no local
- 2% usam sabonete neutro

(COLAVITTI, Fernanda - Revista Veja Outubro / 2001 - p. 138.)

Questão 7

Comparando os dois textos, percebe-se que eles são:

- semelhantes.
- divergentes.
- contrários.
- Complementares

Questão 8

Leia e responda:

Atenção! Aluguel de carro a partir de R\$ 30,00 a diária. Consulte as promoções de carnaval e finais de semana. Telefone: 3641-9087

Esse texto serve para

- vender um carro
- pagar um carro
- alugar um carro
- consertar um carro

Questão 9

Este texto é chamado de:

- anúncio
- bilhete

- c) carta
d) ofício

Questão 10

Este figura refere-se :

- a- Jogo de video game
b- novela
c- venda
d- convite

ARTES

Questão 11

“Édipo Rei” é uma das peças mais conhecidas do mundo. Quem é o autor desta obra que até os dias de hoje nos emociona e faz pensar?

- A – Platão
B – Sófocles
C – Téspis
D – Aristóteles
E – Dionísio

Questão 12

A tragédia grega tem várias características que a definem, entre elas está a presença de um tipo de personagem que luta contra algo ou alguém até o fim. Que personagem é esse?

- A – Oráculo
B – Rei
C – Herói
D – Zeus
E – Coro

Questão 13

Como sabemos, numa tragédia não existe bom e mau, vilão e mocinho. A tragédia acontece quando duas forças entram em combate. Na tragédia “Édipo Rei” quais são essas duas forças?

- A – Édipo e a esfinge
B – Édipo e o destino
C – Édipo e seu pai
D – Édipo e a cidade de Tebas
E – Édipo e o oráculo

Questão 14

Por que o oráculo (vidente), geralmente é cego nas peças trágicas?

- A – Ele não vê o hoje, em compensação vê o amanhã
B – A justiça é cega
C – Para não se deixar influenciar pelo que vê
D – Na verdade ele finge ser cego para passar confiança
E – Porque os deuses o castigaram

Questão 15

A palavra “Tragédia” vem da palavra grega “Tragoedia” que significa:

- A – Canto do povo
B – Culto aos deuses
C – Dança do vinho
D – Canto do bode
E – Catarse

Inglês

Questão 16

Marque um X na resposta correta - A imagem abaixo é o Emblema Oficial do/da:



- a) Easter
b) World Cup 2014
c) Carnival

Há várias maneiras de uma pessoa contrair doenças, mas apenas um dos itens a seguir indica um modo de se contrair a raiva. Qual é esse modo?

- a- Respirando o ar de um lugar onde existem pessoas contaminadas.
- b- Por meio de picada de certas espécies de mosquitos
- c- Por mordida de animais contaminados
- d- Por relações sexuais sem camisinha.

Questão 27

Há várias medidas par prevenir doenças mas apenas uma das frases a seguir refere-se a uma medida importante no combate à dengue. Indique:

- a- Não ingerir alimentos contaminados
- b- Não beber água contaminada
- c- Evitar o acúmulo de água parada em vasos, latas, etc.
- d- Evitar a ingestão de carne crua

Questão 28

A seção da Biologia que cuida da tarefa de classificação dos seres vivos chama-se:

- a- Botânica
- b- Taxonomia
- c- Citologia
- d- Virologia

Questão 29

As cianobactérias apresentam clorofila e tem a capacidade de realizar fotossíntese elas pertencem ao reino:

- a- Protista
- b- Fungi
- c- Animália
- d- Monera

Questão 30

Os fungos são pluricelulares. O corpo desses seres é formado por uma série de fios chamados hifas. Como exemplos de doenças causadas por fungos temos:

- a- Micose e pé-de-atleta (frieira)
- b- Gripe e dengue
- c- Tuberculose e aids
- d- Pneumonia e tosse



CÍNCIAS

Questão 17

Marque um X na resposta correta - O país escolhido pela escola como foco para nosso segundo bimestre foi a ARGÉLIA, que em Inglês chama-se:

- a) Netherlands
- b) Nigeria) Algeria

Questão 18

Marque um X na resposta correta - LOCALIZAÇÃO da ARGÉLIA :

- a) South America
- b) Northern Asia
- c) Northern Africa

Questão 19

Marque um X na resposta correta - LÍNGUA OFICIAL da ARGÉLIA :

- a) Portuguese
- b) Arabic
- c) English

Questão 20

Marque um X na resposta correta - PÉ em Inglês se diz:

- a) Foot
- b) Hand
- c) Head

Ed. Física

Questão 21

Daqui a alguns dias, começará um dos maiores eventos esportivos do mundo: a Copa do Mundo. Conhecendo a história do futebol, descobrimos que o precursor do futebol no Brasil é:

- (A) Pelé

- (B) Neymar
- (C) Charles Miller
- (D) Galvão Bueno

Questão 22

Os primeiros clubes de futebol do Brasil surgiram:

- (A) No Espírito Santo
- (B) Em São Paulo
- (C) Em Minas Gerais
- (D) No Rio de Janeiro

Questão 23

Nos primeiros anos do futebol no Brasil, ele era praticado:

- (A) Por qualquer pessoa, afinal o Brasil é o país do futebol.
- (B) Pela alta classe da sociedade.
- (C) Apenas por jogadores profissionais.
- (D) Somente por crianças inscritas em escolinhas de futebol.

Questão 24

Muitos hoje praticam o futebol, inclusive a Argélia, país que estudamos este bimestre. Como a Argélia conquistou uma vaga nesta disputada competição que é a Copa 2014?

- (A) Através de um sorteio.
- (B) Após a desistência da África do Sul em participar, a Argélia teve a oportunidade de vir à Copa do Brasil.
- (C) A Argélia solicitou à FIFA uma vaga para participar da Copa.
- (D) Através de partidas eliminatórias ocorridas em seu continente.

Questão 25

Falando sobre a Argélia, podemos afirmar, segundo nossas pesquisas que, os esportes mais praticados neste país são:

- (A) Futebol e atletismo.
- (B) Natação e atletismo.
- (C) Atletismo e handebol.
- (D) Futebol e polo aquático.

CIÊNCIAS

Questão 26

PREFEITURA MUNICIPAL DE QUEIMADOS

Escola Municipal Professor Joaquim de Freitas

Professor: _____

Ano de Escolaridade: 8º ano Turma: _____

Aluno (a): _____ Nº _____

Data: ____ / ____ / 2014 Nota: _____

QUEIMADOS
PREFEITURA
EDUCAÇÃO

INSTRUÇÕES

Caro aluno,

Quando receber a prova, preste bastante atenção para ter certeza de que ela tem 25 questões que devem aparecer na seguinte ordem:

Questões 01-10: Português

Questões 11- 35: Conhecimentos Gerais (História, Geografia, Artes, Inglês e Ed. Física).

ATENÇÃO

É importante lembrar:

1. Existe apenas uma resposta certa em cada questão.
2. Marque as respostas com caneta esferográfica azul ou preta com traços escuros conforme modelo . 
3. Não será permitida qualquer espécie de consulta.
4. Você terá 2 (duas) horas para responder a todas as questões e fazer a marcação na FOLHA DE RESPOSTAS.
5. Marque as respostas primeiro na prova, em seguida na FOLHA DE RESPOSTAS.
6. Marque as suas respostas com calma, mas lembre-se que não poderá rasurar nenhuma questão.
7. Você não pode pedir outra folha de respostas.

Se tiver dúvidas, chame o professor aplicador.

Boa Prova!

PORTUGUÊS

"Não há dúvida que as línguas se aumentam e alteram com o tempo e as necessidades dos usos e costumes. Querer que a nossa pare no século de quinhentos é um erro igual ao de afirmar que a sua transplantação para a América não lhe inseriu riquezas novas. A este respeito a influência do povo é decisiva. Há, portanto, certos modos de dizer, locuções novas, que de força entram no domínio do estilo e ganham direito de cidade."

(MACHADO DE ASSIS. Apud Luft, Celso Pedro. Vestibular do português).

Vocabulário: Transplantação - transferir de um lugar ou contexto para outro.

Questão 1

Ao ler o texto, concluímos que:

- (A) as mudanças do português da Europa para o Brasil evitaram inserir ao idioma riquezas novas.
- (B) as alterações da língua estão condicionadas às necessidades dos usos e costumes e ao tempo.
- (C) o português do século XVI é o mesmo de hoje, não sendo necessário parar a língua no tempo.
- (D) os falantes do campo usam expressões atuais da língua mesmo sem sofrerem influência européia.

"Vamos imaginar que a indústria farmacêutica desenvolveu uma pílula que pudesse prevenir doenças do coração, obesidade, diabetes e reduzir o risco de câncer, osteoporose, hipertensão e depressão.

Já temos esse remédio. E não custa nada. Está a serviço de ricos e pobres, jovens e idosos. É a atividade física."

(Gro Harlem Brundtland, diretora geral da OMS – Organização Mundial da Saúde) *Folha de São Paulo*, 6 abr. 2002.

Questão 2

De acordo com o texto, o remédio que não custa nada e está a serviço de ricos e pobres, jovens e idosos:

- (A) é uma pílula fabricada pela indústria farmacêutica.
- (B) só é encontrado nas farmácias.
- (C) é a atividade física.
- (D) ainda não existe.

O cachorro

"As crianças sabiam que a presença daquele cachorro vira-lata em seu apartamento seria alvo da mais rigorosa censura de sua mãe. Não tinha qualquer cabimento: um apartamento tão pequeno que mal acolhia Álvaro, Alberto e Anita, além de seus pais, ainda tinha de dar abrigo a um cãozinho! Os meninos esconderam o animal em um armário próximo ao corredor e ficaram sentados na sala à espera dos acontecimentos. No fim da tarde a mãe chegou do trabalho. Não tardou em descobrir o intruso e a expulsá-lo, sob os olhares aflitos de seus filhos."

Granatic, Branca. *Técnicas Básicas de Redação*.

Questão 3

No texto, fica claro que haverá um conflito entre as crianças e a mãe, quando as crianças:

- (A) resolvem levar um cachorro para casa, mesmo sabendo que a mãe seria contra.
- (B) levam para casa um cachorro vira-lata, e não um cachorro de raça.
- (C) decidem esconder o animal dentro de um armário.
- (D) não deixam o animal ficar na sala.

Publicidade

Tchau, tchau

Nunca foi tão fácil secar uma espinha

A gente acha que cuidar da pele dá trabalho. Que nada! Chato mesmo é encarar aquela espinha que insiste em aparecer na cara da gente nas horas mais impróprias: o primeiro dia de aula ou o encontro com o menino que a gente está a fim. Pele bem cuidada dá uma levantada incrível no visual, né? Então, mãos à obra com a linha Clearskin da Avon, que tem oito produtos que facilitam a nossa vida. Além de combaterem a acne (eles são feitos com ácido glicólico, um poderoso derivado da cana-de-açúcar), eles deixam a pele super-hidratada.

Borgatto, Ana; Bertin, Terezinha, Marchezi, Vera. Tudo é linguagem.

Questão 4

Encontramos o registro de linguagem formal em:

- (A) "A gente acha que cuidar da pele dá trabalho."
 (B) "Chato mesmo é encarar aquela espinha que insiste em aparecer na cara da gente (...)"
 (C) "(...) o encontro com o menino que a gente está a fim."
 (D) "Além de combaterem a acne (eles são feitos com ácido glicólico, um poderoso derivado da cana-de-açúcar), eles deixam a pele super-hidratada."

Questão 5

Analise Morfologicamente a frase:

Uma menina é muito linda.

Marque a opção correta:

- (A) Linda- adjetivo
 (B) Menina- substantivo próprio
 (C) É- artigo
 (D) Uma- verbo

Questão 6

Analise Morfologicamente a frase :

Ele foi o segundo da fila.

Marque a opção correta:

- (A) fila- adjetivo
 (B) segundo- substantivo próprio
 (C) foi- artigo
 (D) Ele- Pronome Pessoal do caso Reto



Toda Mafalda. Joaquim Salvador Lavado, (Quino), São Paulo: Martins Fontes, 1993, p.111

Questão 7

A menina do texto :

- (A) chora de tristeza ao verificar que está trocando dentes.
 (B) está trocando seus dentes de leite e não gosta disso.
 (C) reclama da dor que sente ao trocar os dentes.
 (D) usa o espelho para observar a beleza dos seus dentes.

Questão 8

O menino que mentia

Um pastor costumava levar seu rebanho para fora da aldeia. Um dia resolveu pregar uma peça nos vizinhos.

- Um lobo! Um lobo! Socorro! Ele vai comer minhas ovelhas! Os vizinhos largaram o trabalho e saíram correndo para o campo para socorrer o menino. Mas encontraram-no às gargalhadas.

Não havia lobo nenhum.

Ainda outra vez ele fez a mesma

brincadeira e todos vieram ajudar;
e ele caçou de todos.
Mas um dia o lobo apareceu de fato e
começou a atacar as ovelhas.

Morrendo de medo, o menino saiu
correndo.
- Um lobo! Um lobo! Socorro!
Os vizinhos ouviram, mas acharam que
era caçoada. Ninguém
socorreu e o pastor perdeu todo o
rebanho.
*Ninguém acredita quando o mentiroso
fala a verdade.*

BENNETT, William J. *O Livro das
Virtudes para Crianças*. Rio de Janeiro:
Nova Fronteira, 1997.

- a. O texto tem a finalidade de
- (A) dar uma informação.
 - (B) fazer uma propaganda.
 - (C) registrar um acontecimento.
 - (D) transmitir um ensinamento.



Questão 9

O objetivo do texto é :

- (A) alertar.
- (B) anunciar.
- (C) criticar.
- (D) divertir.

Questão 10



De acordo com a figura acima:

- (A) Convite para uma partida de futebol
- (B) Propaganda de um Jogo da Copa do Mundo
- (C) Convite para participação em um Seminário
- (D) Anúncio de venda de uma bola

HISTÓRIA

Questão 11

Em que país teve os primeiros passos da
revolução industrial?

- a) Alemanha
- b) Inglaterra
- c) França
- d) Portugal

Questão 12

O artesanato foi uma forma de produção que aconteceu na produção industrial. Suas principais características foram:

- a) processo de produção mecânico
- b) o artesão só fazia uma parte da produção, dificilmente ele seguia todos os processos da produção.
- c) o consumidor possuía os meios de produção; a atividade era manual; a produção tinha caráter independente e o artesão fazia todas as etapas da produção.
- d) nenhuma das alternativas anteriores.

Questão 13

Conjunto de transformações ocorridas na Europa Ocidental nos séculos XVIII e XIX, diretamente relacionadas à substituição do trabalho artesanal, que utilizava ferramentas, pelo trabalho assalariado, em que predominava o uso das máquinas:

- a) Era econômica
- b) Revolução industrial
- c) Período tecnológico
- d) Período da industrialização

Questão 14

A Revolução Industrial trouxe como resultado social:

- a) uma melhoria das condições de trabalho nas fábricas, com a redução da jornada de trabalho.
- b) a garantia de emprego a todos os assalariados.
- c) a constituição de uma classe de assalariados que possuía como fonte de subsistência a venda de seu trabalho.
- d) uma camada social assalariada, tendo como suporte às suas necessidades, uma forte legislação sindical

Questão 15

"Como não há poder político sem a vontade de Deus, todo governo, seja qual for sua origem, justo injusto, pacífico ou violento, é legítimo; todo depositário da autoridade, seja qual for, é sagrado; revoltar-se contra ele é cometer sacrilégio."

(Jacques Bossuet)

A citação acima demonstra que:

- a) o governo, através de seu representante, deve atender aos anseios da comunidade;
- b) a escolha do governante não deve obedecer à vontade de Deus;
- c) o povo é livre para escolher o chefe da nação;
- d) o poder do governante está baseado na Teoria do Direito Divino

GEOGRAFIA

Questão 16

A globalização corresponde a fase mais avançada do capitalismo. Leia as afirmativas e coloque (V) para verdadeiro e (F) para falso. Depois marque a sequência correta :

() A expansão do capitalismo constitui a chamada economia global, que teve a tecnologia como propulsora.

() Na economia global, as atividades desenvolvidas pelos mais variados tipos de trabalhadores, exigem cada vez menos criatividade e qualificação.

() A globalização da economia interfere nas transformações do espaço geográfico.

() A economia global tem como consequência o aumento do desemprego, principalmente para os trabalhadores sem qualificação.

() Os avanços tecnológicos nas telecomunicações e nos transportes dificultam o intercâmbio político, econômico e cultural entre os países.

- a) V V V F V b) F V F V F c) V V F V F d) V F V V F

Questão 17

Para avaliar as condições de vida dos países, a ONU (Organização das Nações Unidas) utiliza o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Marque a alternativa que apresenta somente os indicadores utilizados no cálculo do IDH.

- a) Saneamento básico, renda per capita e analfabetismo.
- b) Analfabetismo, desemprego e educação.
- c) Alfabetização, saneamento básico e expectativa de vida.
- d) Expectativa de vida, PIB per capita e educação.

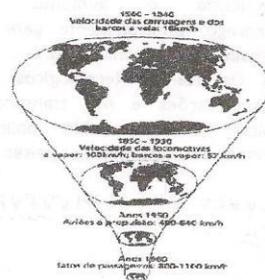
Questão 18

Por divisão internacional do trabalho, entende-se:

- a) A produção de tudo que um país precisa para o seu desenvolvimento.
- b) A especialização dos países na produção de determinadas mercadorias destinadas ao mercado.
- c) A necessidade de circulação de mercadorias.
- d) Autonomia entre os países exportadores de matérias-primas e exportadores de produtos industrializados.

Questão 19

Observe a gravura e marque a alternativa que melhor a explica:



a) () Demonstra os avanços tecnológicos na informática que permitiram que os fluxos de informação se tornassem cada vez mais intensos.

b) () Mostra a última década do século XX, com o fim da Guerra Fria e avanço do capitalismo, o mundo tornou-se menor.

c) () Representa as inovações tecnológicas nos transportes que permitiram percorrer maiores distâncias em menos tempos, tornando o mundo cada vez mais acessível.

d) () A gravura não expressa a realidade, pois o mapa do mundo é o mesmo, não aumentou, nem diminuiu.

Questão 20

Correlacione os países abaixo ao respectivo continente de sua localização. Depois marque a sequência correta:

(1) Brasil (1) Ásia

(2) Argélia (2) América

(3) Alemanha (3) Europa

(4) Japão (4) África

a) 4,1,3,2

b) 4,3,2,1

c) 1,3,2,4

d) 1,4,3,2

ARTES

Questão 21

Qual dos nomes abaixo corresponde ao de um pintor Argelino?

A - Bachir Yéles

B - Mohammed Rafá

C - Pablo Picasso

D - Latif

E - Van Gogh

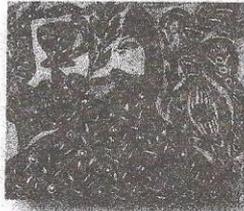
Questão 22

Qual o nome de um famoso instrumento de cordas da Argélia utilizado em músicas clássicas e que se assemelha a um pequeno violão?

- A - Tanhí
- B - Violin
- C - Rabab
- D - Corubá
- E - Barbatuque

Questão 23

A pintura abaixo "Jovem Mulher" foi criada por uma pintora Argelina. Marque a alternativa que corresponda ao nome dela.



- A - Leila Ahmed
- B - Baya Mahieddine
- C - Vandri Belesta
- D - Lina Mohe
- E - Inouva Vava

Questão 24

Idir é um dos cantores mais conhecidos da Argélia. Sua música mais famosa no mundo é uma canção de ninar, que se chama:

- A - Vava Inouva
- B - Mohammed Alá
- C - Sommeil
- D - Algeria
- E - Naif

Questão 25

Mohammed Racim foi um artista Argelino da área de:

- A - Pintura
- B - Música
- C - Literatura
- D - Teatro
- E - Cinema

INGLÊS

Questão 26

Marque um X na resposta correta - O país escolhido pela escola como foco para nosso segundo bimestre foi a ARGÉLIA, que em Inglês chama-se :

- a) Netherlands
- b) Nigeriac) Algeria

Questão 27

Marque um X na resposta correta LOCALIZAÇÃO da ARGÉLIA :

- a) South America
- b) Northern Asia
- c) Northern Africa

Questão 28

Marque um X na resposta correta LÍNGUA OFICIAL da ARGÉLIA :

- a) Portuguese
- b) Arabic
- c) English

Questão 29

Marque um X na resposta correta ALIMENTAÇÃO e ETIQUETA na ARGÉLIA:

- a) Removeshoes at the door.

- b) Washshoes at the door.
c) Try shoes at the door.

Questão 30

Marque um X na resposta correta - A imagem abaixo é o Emblema Oficial do/da:



- a) Easter
b) World Cup 2014
c) Carnival

ED. FÍSICA

Questão 31

Daqui a alguns dias, começará um dos maiores eventos esportivos do mundo: a Copa do Mundo. Estudamos sobre a primeira vez que foi organizada uma competição mundial de futebol. Sobre esta competição podemos afirmar que:

- (A) Ela aconteceu na Inglaterra, apenas com países da Europa.
(B) Ela aconteceu no Brasil, com a participação de todos os times brasileiros.
(C) Ela aconteceria em Paris, porém, nenhum país se inscreveu.
(D) Ela aconteceu na África do Sul, com a participação de 32 seleções.

Questão 32

A entidade responsável pela organização do futebol no cenário mundial é conhecida como:

- (A) Federation International Football Association
(B) Federation International Football
(C) Federation Copa International Football
(D) Federation International Football Organization

Questão 33

Este bimestre estudamos sobre a Argélia. Um dos atletas mais conhecidos naquele país é:

- (A) Abdula Benida
(B) Nouria Belfaa
(C) Noureddine Morcelli
(D) Hassiba Benida

Questão 34

Antes que os jogadores não só do Brasil, como de todas as seleções entrem em campo para defender seus países, eles deverão estar concentrados, aquecidos e alongados. Por que é importante fazer alongamentos antes de praticar alguma atividade física?

- (A) Para que os músculos estejam quentes.
(B) Para não sentir frio.
(C) Não é importante fazer alongamento.
(D) Para diminuir o risco de lesões musculares e nas articulações.

Questão 35

Falando sobre a Argélia, podemos afirmar, segundo nossas pesquisas que, os esportes mais praticados neste país são:

- (A) Natação e atletismo.
(B) Futebol e atletismo.
(C) Atletismo e handebol.
(D) Futebol e polo aquático.

PREFEITURA MUNICIPAL DE QUEIMADOS

Escola Municipal Professor Joaquim de Freitas

QUEIMADOS
PREFEITURA
EDUCAÇÃO

Professor: _____

Ano de Escolaridade: 9º ano Turma: _____

Aluno (a): _____ Nº _____

Data: ____ / ____ /2014 Nota: _____

INSTRUÇÕES

Caro aluno,

Quando receber a prova, preste bastante atenção para ter certeza de que ela tem 25 questões que devem aparecer na seguinte ordem:

Questões 01-10: Português

Questões 11- 20: Matemática

Questões 21- 45: Conhecimentos Gerais (Ciências, Geografia, Artes, Inglês e Ed. Física).

ATENÇÃO

É importante lembrar:

1. Existe apenas uma resposta certa em cada questão.
2. Marque as respostas com caneta esferográfica azul ou preta com traços escuros conforme modelo . 
3. Não será permitida qualquer espécie de consulta.
4. Você terá 2 (duas) horas para responder a todas as questões e fazer a marcação na FOLHA DE RESPOSTAS.
5. Marque as respostas primeiro na prova, em seguida na FOLHA DE RESPOSTAS.
6. Marque as suas respostas com calma, mas lembre-se que não poderá rasurar nenhuma questão.
7. Você não pode pedir outra folha de respostas.

Se tiver dúvidas, chame o professor aplicador.

Boa Prova!

PORTUGUÊS

Questão 1

(Bombeiros, 2014) “Minha visa com Giselle era uma partitura. Muito mimimi, ela falando de si e eu ouvindo de dó. No fim, nem eu estava lá, nem ela era meu sol.”

Assinale o item incorreto em relação ao que se expressa no período acima.

- (A) O narrador demonstra seu carinho em relação à fala da mulher.
- (B) A mulher tendia a ser egocêntrica em suas conversas.
- (C) A mulher não era o centro da vida do narrador.
- (D) Na narrativa, o termo “lá” adquire uma conotação de lugar.
- (E) No texto, há emprego metafórico de palavras ligadas à música.

Questão 2

Assinale a construção que pode substituir, sem provocar alteração fundamental de sentido, o tempo grifado em “e viu a esperança **balançando**”:

- (A) que balançou;
- (B) que teria balançado;
- (C) que havia de balançar;
- (D) que tinha balançado;
- (E) que balançava.

Questão 3

Assinale o período em que ocorre a mesma relação significativa existente entre os termos grifados em: “a atividade científica é tão importante quanto qualquer outra atividade econômica.”

- (A) o rapaz era tão aplicado, que em pouco tempo foi promovido;
- (B) quanto mais estuda, menos aprende;
- (C) tenho tudo quanto quero;
- (D) sabia a lição tão bem como eu;

(E) todos estavam exaustos, tanto que se recolheram logo.

Questão 4

“Choveu, portanto haverá boas colheitas.” Em qual das orações abaixo, a conjugação tem o mesmo valor do exemplo acima?

- a. saí, logo que ele entrou;
- b. apressa-te, pois o tempo é pouco;
- c. vives mentindo, logo, não mereces fé;
- d. leve-lhes flores, pois ela aniversaria amanhã;
- e. não veio, que não estava disposto.

Questão 5

Nos jogos do Brasil, cantarei, gritarei, chorarei e pularei de emoção.

O período possui:

- (A) uma oração;
- (B) duas orações;
- (C) três orações;
- (D) quatro orações;
- (E) mais de quatro orações.

Questão 6

(Bombeiros, 2014) “O primeiro de maio é o único dia verdadeiramente universal da humanidade inteira, o único dia no qual coincidem todas as histórias e todas as geografias, todas as línguas e as religiões e as culturas do mundo; mas, nos Estados Unidos, o primeiro de maio é um dia como qualquer outro.”

Marque a alternativa que contém o termo que poderá substituir a conjunção “mas”, sem alterar o sentido da frase em que ela ocorre no texto:

- (A) logo
- (B) por isso
- (C) por conseguinte
- (D) contudo
- (E) porquanto

Questão 7

Ele estava falando sobre a Copa do Mundo no Brasil, quando o telefone tocou.

A oração em destaque é classificada como:

- (A) oração subordinada adverbial condicional
- (B) oração subordinada adverbial concessiva
- (C) oração subordinada adverbial temporal
- (D) oração subordinada adverbial final
- (E) oração principal

Questão 8

“Rios te correrão dos olhos se chorares.”
A figura de linguagem empregada no período acima é denominada:

- (A) catacrese
- (B) hipérbole
- (C) metonímia
- (D) comparação
- (E) metáfora

Questão 9

(Bombeiros, 1998) Leia os versos:

O teu sorriso é uma revelação
O mundo inteiro tu terás na mão
Vou me alistar no corpo de bombeiros
Pra apagar o “fogo” do teu coração.
(Hervé Cordovil)

A alternativa em que a palavra foi usada em sentido conotativo, como no texto acima é:

- (A) “Por onde o fogo passa, deixa um rastro cinzento de destruição.” (O Globo 29/03/98)

- (B) “A casa de palha do negro Damião, o fogo comeu num instante.” (José Lima do Rego)
- (C) “Enquanto esperam os bombeiros contemplavam o fogo.” (Gerald Du)
- (D) “Homens e mulheres dançavam em torno do fogo.” (Murilo Mendes)
- (E) “Brinque com meu fogo. Venha se queimar.” (Chico Buarque)

Questão 10

(Bombeiros, 1998) Quando as chuvas _____ o fogo se extinguirá.

A alternativa abaixo que completa adequadamente a frase é:

- (A) cheguem
- (B) chegarão
- (C) chegaram
- (D) chegarem
- (E) chegassem

MATEMÁTICA**Questão 11**

O lado de um triângulo equilátero mede 12 cm. Calcule a medida da altura desse triângulo.

- a) $6\sqrt{2}$ ()
- b) $6\sqrt{3}$ ()
- c) $12\sqrt{2}$ ()
- d) $12\sqrt{3}$ ()

Questão 12

Em um campo de futebol, a pequena área onde fica o goleiro tem um formato quadrado de 6m cada lado. Quanto mede a diagonal dessa pequena área?

- a) $3\sqrt{3}$ ()
- b) $6\sqrt{3}$ ()
- c) $6\sqrt{2}$ ()
- d) $3\sqrt{2}$ ()

Questão 13

A equação $5x^2 - 20 = 0$, tem como raízes:

- a) $x = 2$ e $x = -2$ ()
- b) $x = 2$ e $x = 3$ ()
- c) $x = 3$ e $x = -3$ ()
- d) $x = -3$ e $x = -2$ ()

GEOGRAFIA

Questão 23

A água faz parte do metabolismo de todos os seres vivos', sabemos que a fórmula da água é H_2O . Essa forma é um exemplo de fórmula

- a- Iônica
- b- Estrutural
- c- Eletrônica
- d- Molecular

Questão 24

A fórmula química da sacarose, o açúcar comum, é $C_{12}H_{22}O_{11}$. Quantos átomos há nessa molécula? Há quantos elementos químicos diferentes? É uma substância simples ou composta?

- a- 45 átomos, 3 elementos químicos diferentes, substância composta
- b- 45 átomos, 3 elementos químicos diferentes, substância simples
- c- 50 átomos 1 elemento químico diferente, substância simples
- d- 49 átomos, 3 elementos químicos diferentes, substância composta

Questão 25

O papel de tornassol é um indicador de ácidos e bases, em contato com o limão e o vinagre sua coloração fica vermelha isso ocorre porque:

- a- O número de átomos são iguais
- b- O limão é ácido e o vinagre é básico
- c- O limão e o vinagre são ácidos
- d- O limão e o vinagre são básicos.

Questão 26

Sobre as organizações internacionais, correlacione cada afirmativa ao respectivo órgão a que se refere. Depois marque a seqüência correta.

(1) Criada após a Segunda Guerra Mundial (1945) com o objetivo de assegurar a paz e promover a dignidade humana.

(2) Busca promover e assegurar a cooperação e a estabilidade dos sistemas financeiros e monetários, além de prestar assistência técnica em assuntos econômicos dos países membros.

(3) Foi criada em substituição ao GATT (Acordo Geral de Comércio e Tarifas) e tem como objetivo fixar as regras do comércio mundial.

(4) Inicialmente chamado de Bird (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), atualmente presta assistência econômica e concede empréstimos aos países com menor nível de desenvolvimento, financiando projetos com o objetivo de reduzir a pobreza no mundo.

(5) Atuam sem fins lucrativos pela sociedade civil. Realizam ações com o objetivo de complementar em diversas áreas (educação, saúde, meio-ambiente, etc.)

() O M C – Organização Mundial do Comércio

() ONGS – Organizações Não Governamentais

() FMI – Fundo Monetário Internacional

() Banco Mundial

() ONU – Organização das Nações Unidas

a) 1, 2, 3, 4, 5

b) 3, 5, 2, 4, 1

c) 3, 4, 1, 2, 5

d) 1, 5, 2, 3, 4

Questão 27

As migrações internacionais podem ocorrer por diversos motivos: transferência de profissionais

para filiais de empresas em outros países , ou de pessoas que buscam melhores condições de vida, ou ainda por perseguição política, religiosa, étnica ou catástrofes naturais. Leia as descrições dos personagens abaixo e correlacione a sua respectiva categoria de imigrante, depois marque a seqüência correta.

<p>1 <i>Origem:</i> Somália <i>Destino:</i> Cairo (Egito) <i>Motivo da migração:</i> Guerras na Somália</p>	<p>2 <i>Origem:</i> Argentina <i>Destino:</i> Tóquio (Japão) <i>Motivo da migração:</i> Trabalho e lazer</p>
<p>3 <i>Origem:</i> China <i>Destino:</i> Los Angeles (Estados Unidos) <i>Motivo da migração:</i> Trabalho, mas é privado de direitos políticos e sociais.</p>	<p>4 <i>Origem:</i> Cidade do México <i>Destino:</i> Cancún (México) <i>Motivo da migração:</i> terremoto</p>

- | | |
|---------------------------|---------------|
| () Turista Internacional | a) 4, 3, 2, 1 |
| () Deslocado interno | b) 3, 1, 2, 4 |
| () Imigrante ilegal | c) 2, 4, 3, 1 |
| () Refugiado | d) 2, 4, 3, 1 |

Questão 28

País localizado no continente Africano, fazendo parte da sub-região do Magreb, cuja população predominante é de origem Árabe e de religião Islâmica. Esse país está assinalado na mapa com o número :



- | | |
|------|-------|
| a) 2 | b) 10 |
| c) 8 | d) 3 |

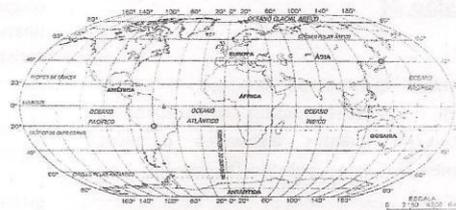
Questão 29

Este País é chamado de:

- (a) Argélia
- (b) Chade
- (c) Sudão
- (d) Niger

Questão 30

Observe o mapa da Europa. Leia as afirmativas e marque V para verdadeiro e F para falso. Depois marque a seqüência correta:



- () Em relação a linha do Equador o continente europeu, localiza-se totalmente no hemisfério Norte.
 - () A maior parte das terras européias está na zona de clima tropical.
 - () Do ponto de vista físico a Europa é considerada uma península da Ásia.
 - () Os montes Urais, os mares negros, Cáspio e Cordilheira do Cáucaso são os limites naturais entre a Europa e a Ásia.
- | | |
|---------------|---------------|
| a) V, F, V, V | b) V, V, F, F |
| c) V, F, V, V | d) F, V, V, F |

ARTES

Questão 31

Qual dos nomes abaixo corresponde ao de um pintor Argelino?

- A - Bachir Yéllés
- B - Mohammed Rafá
- C - Pablo Picasso
- D - Latif
- E - Van Gogh

Questão 32

Qual o nome de um famoso instrumento de cordas da Argélia utilizado em músicas clássicas e que se assemelha a um pequeno violão?

- A – Tanhi
- B – Violin
- C – Rabab
- D – Corubá
- E – Barbatuque

Questão 33

A pintura abaixo “Jovem Mulher” foi criada por uma pintora Argelina. Marque a alternativa que corresponda ao nome dela.



- A – Leila Ahmed
- B – Baya Mahieddine
- C – Vandri Belestá
- D – Lina Mohe
- E – Inouva Vava

Questão 34

Idir é um dos cantores mais conhecidos da Argélia. Sua música mais famosa no mundo é uma canção de ninar, que se chama:

- A – Vava Inouva
- B – Mohammed Alá
- C – Sommeil
- D – Algeria
- E – Naif

Questão 35

Mohammed Racim foi um artista Argelino da área de:

- A – Pintura
- B – Música
- C – Literatura
- D – Teatro
- E – Cinema

INGLÊS

Questão 36

Marque um X na resposta correta - O país escolhido pela escola como foco para nosso segundo bimestre foi a **ARGÉLIA**, que em Inglês chama-se :

- a) Netherlands
- b) Nigeriac) Algeria

Questão 37

Marque um X na resposta correta LOCALIZAÇÃO da **ARGÉLIA** :

- a) South America
- b) Northern Asia
- c) Northern Africa

Questão 38

Marque um X na resposta correta LÍNGUA OFICIAL da **ARGÉLIA** :

- a) Portuguese
- b) Arabic
- c) English

Questão 39

Marque um X na resposta correta RELIGIÃO na **ARGÉLIA** :

- a) 99% Catholic
- b) 99% Muslin

c)99% Jewish

Questão 40

Marque um X na resposta correta - A imagem abaixo é o Emblema Oficial do/da:



- a) Easter
- b) World Cup 2014
- c) Carnival

ED. FÍSICA

Questão 41

Sobre a Copa do Mundo podemos afirmar que:

- É um dos maiores eventos esportivos mundiais que acontece a cada dois anos.
- Terá este ano 32 seleções participantes.
- O Brasil conquistou sua vaga por ser o campeão da última Copa.

- (A) Todas as afirmativas estão corretas.
- (B) A primeira e a segunda alternativa estão incorretas.
- (C) Apenas a segunda alternativa não está incorreta.
- (D) Apenas a terceira alternativa não está correta.

Questão 42

Este bimestre estudamos sobre Argélia. Dentre seus atletas, destacam-se:

- (A) Noureddine Morceli e Hassiba Boulmerka
- (B) Asafa Powell e Paul Doywel
- (C) Oduomadi e John Obudi
- (D) Martin Abernethy e Roger Feutr

Questão 43

O Corpo de Bombeiros define Socorros de Urgência como:

(A) Medida prestada a uma pessoa ferida de retirá-la imediatamente do local onde aconteceu o acidente.

(B) Cuidados prestados a uma pessoa lesionada mesmo que ela se recuse a ser ajudada.

(C) Medidas de segurança para evitar acidentes com vítimas fatais.

(D) Medidas tomadas por alguém que esteja qualificado para prestar socorro a fim de evitar o agravamento de lesões já existentes.

Questão 44

Durante uma partida de futebol na Copa do Mundo, um jogador é atingido na boca por uma cabeçada de um jogador adversário. Qual deve ser o procedimento de urgência?

(A) Lavar a boca com bastante água e pressionar levemente o corte com gaze ou um pedaço de pano limpo.

(B) Lavar a boca com água morna.

(C) Neste caso, nunca se deve lavar a boca.

(D) Pressionar o local com algodão.

Questão 45

Um sangramento nasal pode ocorrer sem que exista trauma externo, como uma pancada. A primeira providência neste caso é:

(A) Inclinar a cabeça da pessoa para trás até que o sangramento cesse.

(B) Pressionar a região, pinçando as laterais do nariz com os dedos indicador e polegar usando gaze ou um pano limpo.

(C) Colocar compressa de água morna para diminuir o sangramento.

(D) Pedir que a pessoa incline a cabeça para baixo.