

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ROSELI HELENA FERREIRA

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR
DO ESTADO DE SÃO PAULO - SARESP: UMA ANÁLISE DAS
PROVAS DE LEITURA E ESCRITA DA 4ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMANTAL**

PRESIDENTE PRUDENTE

2007

ROSELI HELENA FERREIRA

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR
DO ESTADO DE SÃO PAULO -SARESP: UMA ANÁLISE DAS
PROVAS DE LEITURA E ESCRITA DA 4ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Ana Maria da Costa Santos Menin.

PRESIDENTE PRUDENTE

2007

TERMO DE APROVAÇÃO

ROSELI HELENA FERREIRA

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO – SARESP: UMA ANÁLISE DAS PROVAS DE LEITURA E ESCRITA DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP - Campus de Presidente Prudente.

Banca examinadora:

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria da Costa Santos Menin
Departamento de Educação, FCT/UNESP –Campus de Presidente Prudente

Prof.^a Dr.^a Georfrávia Montoza Alvarenga
Departamento de Educação - Universidade Estadual de Londrina UEL

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto
Pró Reitoria de Pós Graduação, Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade de Sorocaba – UNISO

Presidente Prudente, 14 de dezembro de 2007.

DEDICATÓRIA

À Helena, minha mãe,
por sua infinita vontade de conhecer o mundo.

AGRADECIMENTOS

À Ana Maria da Costa Santos Menin, minha orientadora, pelo respeito, consideração, confiança e competência com que me guiou nesse processo. Por me incentivar e apostar sempre no meu crescimento.

À Prof^ª Dr^ª Georfrávia Montoza Alvarenga, ao Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena e ao Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto pelas análises que realizaram sobre minha pesquisa. Pelas valiosas contribuições.

À Prof^ª Dr^ª Ana Archangelo e suas aulas de Pesquisa no Curso de Pedagogia. Ao Prof. Fábio Villela, por suas aulas no Curso de Pedagogia que me fizeram pensar muito. Por acreditar em minhas potencialidades.

À Andréa e ao Manuel Egídio por me confiarem trabalhos tão caros, me ajudando a perder alguns medos e acreditar em mim.

Ao Ri, pelo amor e paciência sempre dedicados a mim. Pela certeza da realização deste trabalho.

À minha mãe e às minhas irmãs, Hilda e Rosângela, pelo imenso carinho, auxílio e incentivo.

Aos meus amigos. Por terem dedicado algum tempo de suas vidas a mim, não medindo esforços para atender às minhas solicitações. Por me ouvirem e desejarem meu progresso. Ao Silvío, pelo imprescindível auxílio. À Antonia, pelo otimismo. Em especial à Cira, que sempre apostou em mim, me estimulando com palavras doces nos momentos em que mais precisei.

A todos os que contribuíram para a realização deste trabalho. Aos que acreditaram e aos que não acreditaram também.

RESUMO

Levando-se em conta a representatividade do SARESP como sistema que avalia a qualidade de ensino e propõe por meio de seus resultados, tanto a orientar as políticas educacionais através das ações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), quanto subsidiar as reflexões sobre as práticas pedagógicas na escola, esta pesquisa tem o objetivo de analisar as provas de leitura e escrita do SARESP da 4^a série do Ensino Fundamental. A finalidade é obter dados sobre os limites e possibilidades das referidas provas em relação ao objetivo a que se propõem: avaliar a habilidade leitora e a qualidade do ensino, partindo do pressuposto de que o instrumento se constitui como um fator indicativo da confiabilidade sobre os resultados de uma avaliação. A metodologia tem enfoque qualitativo. A coleta de dados foi realizada por meio da técnica de análise documental, sendo os documentos de fonte primária e secundária. A pesquisa foi organizada em duas etapas: a primeira de pesquisa bibliográfica sobre os temas avaliação e leitura, bem como sobre os documentos oficiais que constituem o referencial teórico do SARESP - Proposta Curricular do Estado de São Paulo e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, além de consulta a materiais que tratam do histórico, objetivos e fundamentos do sistema de avaliação em referência. Na segunda fase da pesquisa analisei as provas selecionadas (1997, 2002 e 2005), a partir das categorias definidas: clareza dos enunciados das questões; nível de complexidade das habilidades avaliadas e coerência entre as habilidades envolvidas nas perguntas e as habilidades descritas na matriz de especificação como conteúdo a ser avaliado em determinado item de teste. Os resultados obtidos na pesquisa apontam: a existência de problemas relativos à ambigüidade dos enunciados e incoerência das questões com as matrizes de especificação de habilidades; o predomínio de habilidades que envolvem operações mentais de pouca complexidade, como o identificar, o reconhecer e o localizar. Esta investigação poderá contribuir com a rediscussão do sistema de avaliação vigente no Estado de São Paulo e do parâmetro de qualidade de educação que o subsidia, e com a produção no campo das pesquisas sobre avaliação educacional e leitura.

Palavras-chave: Avaliação. SARESP. Prova. Leitura.

ABSTRACT

The main objective of this research is to analyze the SARESP reading and writing tests of the 4th grade students from Primary School. Considering that SARESP is a system that evaluates the quality of instruction in Brazil and, based on the results, proposes the organization of public politics in education through actions from the Education Department from São Paulo State, and offers subsidies for the discussions about instruction in schools. Our intention is to obtain data about the limits and the possibilities of these tests according their objective: evaluating the reading ability and the instruction quality based on the idea that the instrument indicates the confidence of the results of an evaluation. The methodology has a qualitative approach. The data were collected through documental analyze, the documents were form primary and secondary resources. The research was organized in two parts: the first is the bibliographic study about themes like evaluation and reading, and official documents that compose the theoretical reference of SARESP – Curricular Propose from São Paulo State and National Curricular Reference (PCN) of Portuguese, we also studied historical materials about the objectives and the framework of this evaluation system. In the second part of the research, we analyzed the selected tests (1997, 2002, 2005), considering the categories: understandable questions; level of complexity of evaluated skills and coherence between the required skills and the ones described as content subject to be evaluated in each question. The results pointed the following: there are ambiguous and incoherent questions in relation to its matrix that specifies the required skills; most questions require not demanding mental activity, their objective is to identify, recognize and find out. This research can contributes to the re-discussion about the evaluation system in São Paulo State, the reference of quality in education that it involves, and the production of researches about educational evaluation and reading.

Key words: Evaluation. SARESP. Test. Reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
 CAPÍTULO 1: GLOBALIZAÇÃO E POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	 18
1.1. Globalização, educação e avaliação.....	19
1.1.1. Os “Tempos Modernos” e a produção em larga escala.....	19
1.1.2. De Estado-Providência a Estado-Avaliador.....	20
1.1.3. A cultura do resultado.....	24
1.1.4. Organismos internacionais e sistemas de avaliação.....	26
1.2. Política de avaliação educacional no Estado de São Paulo.....	28
1.2.1. SARESP: história, objetivos, fundamentos.....	30
1.2.2. O discurso das competências e habilidades.....	36
 CAPÍTULO 2: SOBRE LEITURA.....	 41
2.1. Para uma discussão inicial sobre leitura.....	42
2.2. A leitura no SARESP e nos documentos oficiais – PCN e Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo.....	45
2.3. Sobre texto e gêneros do discurso.....	58
 CAPÍTULO 3: SOBRE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.....	 65
3.1. Nota introdutória.....	66
3.2. Norma e critério.....	68
3.3. A especificidade da avaliação sistêmica.....	72
3.4. Testes objetivos.....	73
3.4.1. Breve história.....	73
3.4.2. Testes padronizados.....	76
3.4.3. Itens de múltipla escolha.....	77
3.4.4. Planejamento e construção de testes objetivos.....	78
 CAPÍTULO 4: ANÁLISE DAS PROVAS DE LEITURA E ESCRITA.....	 84
4.1. O caminho da análise.....	85

4.2. As categorias de análise.....	87
4.3. A análise das provas.....	89
4.3.1. As matrizes de especificação das habilidades leitoras.....	89
4.3.2. Os textos.....	95
4.3.3. As questões.....	99
4.4. A título de reflexão.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	150
ANEXOS.....	158
ANEXO A: PROVA 1 – 1997.....	159
ANEXO B: PROVA 2 – 2002.....	176
ANEXO C: PROVA 3 – 2005.....	192

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação vem se constituindo como expressão de ordem nos discursos que ecoam dos diversos contextos, mas mostrando, quase sempre, certa inconsistência conceitual, o que acaba por transformá-la em adágio pedagógico. A preocupação com a qualidade da educação, para além de interesses de uma formação humanista, revela necessidades do sistema econômico e político, evidenciada nas demandas pela formação de indivíduos que sejam capazes de atuar no mercado de trabalho e na sociedade globalizada que sofre os impactos das inovações científico-tecnológicas ocorridas, principalmente, a partir do século XX. Competências, habilidades e atitudes do mundo neoliberal¹ demarcam um dos mais enfáticos parâmetros de qualidade de educação da sociedade globalizada, configurando uma tendência dos debates educacionais atuais. A escola, como as instituições sociais em geral, constitui-se como local privilegiado de conservação dos valores e ideais da sociedade a que pertence. Nesse sentido, no contexto da globalização, a função da escola tem sido, por vezes, a de adequar-se à sua ordem, no sentido de também tornar global a forma de ensinar e o próprio ensino. Emerge, assim, o discurso da educação globalizadora, destacando a idéia de que a educação deve privilegiar todas as dimensões da pessoa, formando-a integralmente e, portanto, ensinando conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Surge a Era que impõe como condição de necessidade para a participação social e adaptação no “mundo globalizado”, a formação de indivíduos críticos, reflexivos, participativos, dinâmicos, criativos, autônomos, flexíveis e leitores-escritores. Tais características são a bandeira do discurso liberal ao se referir ao trabalhador moderno.

Sob a égide da qualidade da educação, a avaliação se destaca como elemento capaz de oferecer informações relevantes sobre o processo educacional, articulando a gestão, a prática escolar e a distribuição de recursos. A aquisição de competências e habilidades é o critério dessa avaliação; os resultados numéricos o seu produto.

Na “cultura do resultado”, surge um “Estado-Avaliador” sob o argumento de que é preciso avaliar para melhorar a educação. Efetivamente, esse “Estado-Avaliador” controla os resultados educacionais, na medida em que impõe conteúdos e objetivos de ensino, sob a lógica, do ponto vista político, do neoliberalismo e do neoconservadorismo, que converge os ideais liberais de livre comércio e lei do Estado mínimo e os ideais conservadores que defendem a autoridade do Estado.

¹ O **neoliberalismo** é “um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural [...] As perspectivas neoliberais mantêm a ênfase: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Nesse sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho” (Gentili, 1998, p.104).

Este é o contexto de origem dos sistemas de avaliação. A gênese da problemática geradora desta investigação é a ênfase que os sistemas de avaliação vêm adquirindo nas últimas décadas, em diversos países, inclusive no Brasil. Esses sistemas de avaliação surgem para fornecer informações aos órgãos políticos sobre a qualidade da educação, para que tomem decisões que influenciarão as mudanças em diversos aspectos e nos diferentes segmentos sociais. Assim, seja como figura de retórica, discurso em moda, jargão pedagógico ou política de ação, surge com vigor, sobretudo a partir da última década do século XX, uma “cultura da avaliação” que, por analogia, denomino neste trabalho “cultura do resultado”.

Especialistas, tais como Depresbiteris (2001) e Vianna (1999), estimulam a reflexão sobre os diferentes aspectos que permeiam os sistemas nacionais de avaliação, chamando a atenção para o papel que desempenham no julgamento de valor dos programas e sistemas. Afinal, “não se pode negar que a avaliação tem força para transformar, justificar ou até desacreditar aquilo que avalia” (Depresbiteris, 2001, p.138).

Conforme destaca Depresbiteris (2001), dentre os fatores que influenciam a avaliação de sistemas educacionais e como pode ser verificado na LDB 9394/96, destacam-se dois: a autonomia da escola de um lado e a responsabilidade do Estado de outro. “O Estado não pode restringir a autonomia das escolas, mas é imperioso que ele se responsabilize pela qualidade de seus sistemas educativos, nas esperas pública e privada” (Depresbiteris 2001, p.138).

Por subsidiarem políticas educacionais, estarem ancorados em concepções discutíveis que giram no entorno da questão da qualidade da educação, incidirem sobre imagens e formas de pensar em relação à escola, fomentarem debates e orientarem capacitações de professores, dentre outras propostas, os sistemas de avaliação, em suas dimensões técnica, política e pedagógica, representam importante área de investigação.

Nesse âmbito, o interesse por delimitar a pesquisa relativamente ao SARESP, justifica-se por sua representatividade, como projeto que avalia a qualidade do ensino, propondo-se, por meio de seus resultados, tanto a orientar as políticas públicas educacionais através das ações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), quanto subsidiar as reflexões sobre as práticas pedagógicas na escola.

A pesquisa *O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP: uma análise das provas de leitura e escrita da 4ª série do Ensino Fundamental* tem como objeto de estudo as provas de leitura e escrita do SARESP da 4ª série do Ensino Fundamental aplicadas nos anos de 1997, 2002 e 2005. O objetivo é investigar se

esses instrumentos de avaliação podem gerar informações precisas e relevantes sobre o rendimento escolar dos alunos avaliados pelo SARESP, em termos de aquisição de competências e habilidades leitoras e sobre a qualidade de ensino do sistema educacional paulista.

Parto do pressuposto de que o instrumento constitui-se como um fator indicativo da confiabilidade sobre os resultados de uma avaliação e, por esta razão, proponho analisar as qualidades técnicas do instrumento avaliativo do SARESP, no que diz respeito à clareza dos enunciados, ao nível de complexidade das habilidades avaliadas e à coerência entre as habilidades envolvidas nas perguntas e as habilidades descritas na matriz de especificação como conteúdo a ser avaliado em determinado item de teste.

Diante do exposto, apresento como problema de pesquisa a questão: os instrumentos de avaliação utilizados pelo SARESP, da forma como são elaborados, respondem sobre o rendimento escolar e sobre a qualidade do ensino ministrado nas instituições escolares paulistas? As perguntas contempladas nas provas correspondem a determinadas habilidades indicadas na matriz de especificações de habilidades. Nesse sentido, indaga-se: o conjunto dessas perguntas pode oferecer informações consistentes sobre a aprendizagem dos alunos em termos de habilidades adquiridas e sobre o ensino praticado nas escolas?

Partindo da conceituação em sentido lato de instrumento como um “utensílio que facilita a práxis, que permite apreender as coisas [...] ou agir sobre elas”, conforme Hadji (1994), pretendo investigar se os instrumentos criados e utilizados pelo SARESP podem gerar informações relevantes sobre o rendimento escolar dos alunos com vistas a analisar o sistema educacional, nos termos em que esse sistema de avaliação se propõe.

A fim de cumprir o objetivo proposto nesta pesquisa, delineei alguns caminhos:

- Analisar as provas elaboradas e aplicadas pelo SARESP para a 4ª série do Ensino Fundamental nos anos de 1997, 2002 e 2005, com enfoque nas questões propostas e nas habilidades avaliadas;
- Analisar os documentos oficiais produzidos pela SEE/SP e pelo MEC, cujas propostas subsidiam a implementação do SARESP;
- Realizar pesquisa bibliográfica sobre o tema avaliação e leitura.

A preocupação desta investigação com a riqueza das descrições e análises dos dados coletados, peculiaridades que segundo Lüdke e André (1986) caracterizam a abordagem qualitativa configura esta pesquisa como qualitativa dentro das abordagens metodológicas.

Referindo-se à pesquisa qualitativa, Martins (1989, p.49) utiliza a expressão “análise qualitativa na pesquisa como forma de trabalho metodológico das Ciências Humanas”, condicionando a existência da pesquisa em Ciências Humanas ao estudo do “conjunto de traços verbais daqueles pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível, na sua vivacidade representativa” (p.51).

A técnica de abordagem dos dados qualitativos utilizada nesta pesquisa é a análise documental. Justifico o uso dessa técnica, por entender que em função do interesse em analisar um sistema de avaliação, especificamente na qualidade de seus instrumentos, seria pertinente partir da análise dos próprios instrumentos avaliativos e do conjunto da proposta, materiais que podem ser definidos, de acordo com Lüdke e André (1986) como documentos.

Além disso, o método da análise documental apresenta diversas vantagens, uma vez que os documentos são fontes ricas e estáveis de informações, pois persistem ao longo do tempo e podem ser consultados várias vezes, representando fonte natural e contextualizada de informação, fornecendo dados sobre esse mesmo contexto e possibilitando inferências sobre os valores e intenções das fontes ou dos autores dos documentos (Guba e Lincoln, in: Lüdke e André, 1986).

A seleção do documento “provas do SARESP para avaliar a habilidade em leitura da 4ª série do Ensino Fundamental (1997, 2002 e 2005)” guia-se pela hipótese de que o referido documento pode revelar, a partir de uma análise intrínseca, o seu baixo ou alto potencial avaliador e gerador de informações relevantes sobre o rendimento escolar e a qualidade do ensino do sistema educacional paulista. Não há intenção de se interpretar resultados, mas de se trazer à tona os limites e possibilidades da própria avaliação.

Visando, sobretudo, à compreensão, característica primordial das abordagens qualitativas de pesquisa, proponho analisar os dados por meio da técnica de análise de conteúdo, (Krippendorff, in: Lüdke e André, 1986), nos documentos técnicos e oficiais que envolvem o SARESP, o que culminará em argumentação subsidiada por categorias de análise.

A pesquisa está organizada em duas etapas: a primeira de pesquisa bibliográfica sobre os temas avaliação e leitura, bem como sobre documentos relativos ao SARESP, como referenciais curriculares – Proposta Curricular do Estado de São Paulo e PCN

- e materiais que tratam do histórico, objetivos e fundamentos desse sistema de avaliação. Na segunda fase da pesquisa realizei análise das provas selecionadas – documento de fonte primária, a partir de categorias criadas para esse fim, fundamentadas nas concepções teóricas de avaliação e leitura, construídas por meio da pesquisa bibliográfica:

- **Clareza** no que diz respeito à redação clara dos enunciados e das alternativas das questões;
- **Nível de complexidade das habilidades;**
- **Coerência** entre a questão da prova e o objetivo proposto para a questão, descrito na matriz de especificação de habilidades (construída com base nos objetivos e conteúdos de ensino relativos à prática da leitura), em termos de nível de complexidades das habilidades.

Para a análise das provas do SARESP, considero importante apresentar, antemão, conceitos fundamentais para o entendimento de qualquer processo de avaliação. São as noções de *referente*, *referencial*, e *referido*. Estes conceitos são abordados por Barbier (1985) e Figari (1996), partindo do princípio de que não existe avaliação sem um sistema de referências.

Referente, *referencial*, e *referido* são conceitos de uma mesma família. Tanto *referencial* quanto *referido* derivam de *referente*. Começo, assim, por elucidar o termo *referente*, que vem do latim *referens* e significa *remetendo para*. “No seu sentido principal, o referente é o elemento exterior a que qualquer coisa pode ser reportada, referida” (Figari, 1996, p.47).

No discurso avaliativo, o conceito de *referente* tem sentido mais restrito e é a partir dele que o termo *referido* ganha significado. Barbier (1985) define *referente* como o material a partir do qual um juízo de valor é emitido, desempenhando um papel instrumental, pois seria o meio de trabalho do processo de avaliação. O *referido* são informações concretas a partir das quais se faz o juízo de valor, constituindo o material do processo de avaliação.

A partir da leitura de Barbier (1985) e Figari (1996) entendo que o *referente* é um conjunto de normas ou propostas que representa aquilo que se deve alcançar, o desejável. O *referido* representa o real, as informações constatadas. Por isso, de acordo com Barbier (1985), o *referente* pertence à ordem das representações de objetivos e está

relacionado à norma e ao critério, enquanto o *referido* pertence à ordem das representações dos fatos e está relacionado à construção de indicadores.

No que diz respeito ao objeto desta pesquisa - provas do SARESP - pode-se considerar que: o *referente* desse processo de avaliação é a Proposta Curricular e os PCN, que constituem um *referencial* ou um *sistema de referências* no qual estão explicitados os conteúdos e os objetivos do ensino das disciplinas curriculares e a partir de quais critérios podem ser avaliados alunos de determinada série escolar. O *referido* são os resultados numéricos obtidos com as provas, que indicam, quantitativamente as competências e habilidades adquiridas pelos alunos avaliados.

É interessante notar que Barbier (1985) apresenta uma sutil diferença entre o que constitui o *objeto* e o que constitui o *referido* da avaliação, lembrando a freqüente confusão feita entre os dois. Distingue assim, que o *objeto* da avaliação é “aquilo sobre o que incide o juízo de valor” e o *referido* é “aquilo a partir de que incide o juízo de valor” (Barbier, 1985, p.120).

De fato, a uma leitura superficial tal distinção escaparia, pois fica a impressão de que o *referido* é o próprio *objeto* da avaliação, quando diferentemente, o *referido* se constitui, como tal, no processo da avaliação, por meio de operações que fornecem informações, produzidas a partir de indicadores, sobre o *objeto* avaliado, que por sua vez, existe anteriormente à constituição do *referido*.

No caso do SARESP o *objeto* de avaliação é o conjunto de competências e habilidades adquiridas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem. O *referido* (resultados quantitativos numéricos obtidos com as provas) não é, necessariamente, o real, mas aquilo que se pode apreender do real, ou seja, o que se pode inferir das respostas dos alunos. Além dos conceitos de *referente* e *referido*, Figari (1996) apresenta também as noções de *referencial* e *referencialização*, ambos derivados de *referente*, mas que no contexto da avaliação possuem sentidos diferentes e específicos.

No âmbito desta pesquisa interessa considerar *referencial* como substantivo, constituindo a idéia de um sistema de referências estabilizado, generalizável e normativo. A *referencialização* está no campo do método e designa um *referencial* de avaliação. Consiste na construção de um quadro de referências em termos de saberes, normas ou objetivos, em relação ao qual a avaliação se constrói. No nível de grandes organizações como Ministério da Educação ou sistemas, a *referencialização* pode ser um conjunto de textos oficiais. No caso de uma avaliação sistêmica como o SARESP, a constituição da *referencialização* passa por reflexões prévias sobre questões como: o que define a qualidade de um sistema de ensino? O

que se concebe como competência? Questões estas que serão discutidas nos capítulos desta dissertação.

Barbier (1985) traz ainda grande contribuição à compreensão do funcionamento da avaliação ao abordar a questão do *juízo de valor*, que é o produto da avaliação. Esclarece o autor que “produção de juízo de valor não quer dizer produção de valor” (Barbier, 1985, p.77). A qualidade do objeto avaliado não é criada pela avaliação, apenas expressa socialmente esse processo.

Nessa perspectiva, considerando os conceitos elucidativos do funcionamento do processo de avaliação apresentados por Barbier (1985) e Figari (1996), em termos técnicos, o que proponho nesta pesquisa é analisar o *referente* do SARESP (PCN e Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa); reconstituir o quadro da *referencialização* desse sistema avaliativo, explicitando as concepções que o subsidiam relativas ao parâmetro de qualidade de ensino e ao conceito de competência, habilidade leitura e texto. No entanto, segundo os objetivos definidos, esta investigação não tem como foco o *referido* desse sistema (resultados numéricos), nem o *objeto* de avaliação do SARESP: as competências e habilidades leitoras adquiridas pelos alunos, pois não se toma como objeto de estudo as respostas dos alunos, que são os indicadores da aquisição dessas competências e habilidades. Sendo assim, minha análise recai sobre o material utilizado para a constituição do *referido*: as provas, compostas por um conjunto de textos e de questões, e as matrizes de especificação das habilidades, construídas com base nos objetivos da avaliação, que se fundamentam na Proposta Curricular e nos PCN (o *referente* da avaliação).

O SARESP, ao avaliar o aluno, lança olhares e produz leitura sobre o ensino, a aprendizagem, a escola, o sistema. Essa leitura não resulta em simples acúmulo de informações, mas em representações de valores que não são criadas pelo sistema de avaliação; articulam-se ao conjunto de valores sociais, culturais e políticos. A presente pesquisa, por sua vez, visa a realizar uma leitura sobre essa leitura que o SARESP faz relativamente ao sistema educacional paulista e que representa as projeções do Estado sobre a educação, que estão vinculadas às representações, concepções e valores sociais e históricos.

Contudo, estruturo o presente trabalho da seguinte forma: no primeiro capítulo situo o leitor sobre a temática que dá origem à investigação, trazendo à tona o contexto histórico, político e social, que evidencia a relevância do objeto de estudo e a pertinência da pesquisa, abordando também o discurso das competências e habilidades. No segundo capítulo, abordo concepções presentes nos documentos oficiais (PCN e Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa) – o *referente* - que subsidiam o

SARESP, relativamente à leitura e texto. No terceiro capítulo, discuto questões sobre o planejamento e construção de instrumentos de avaliação. No quarto capítulo defino os caminhos e as categorias de análise; apresento a análise dos textos e das perguntas das provas selecionadas e, por fim, reflito sobre as questões que emergiram da análise. Nas considerações finais, sintetizo a pesquisa, destacando o caminho percorrido e os apontamentos finais possíveis.

CAPÍTULO 1
GLOBALIZAÇÃO E POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
NO ESTADO DE SÃO PAULO

1.1. Um olhar contextualizado: globalização, educação e avaliação

A implantação dos sistemas de avaliação é uma das consequências do impacto da economia mundial na educação, vinculada à necessidade dos governos de obter dados sobre o desempenho das escolas que, na perspectiva da globalização, devem estar ligadas às necessidades econômicas.

As reformas educativas dos anos 80 e 90, que tiveram a avaliação como um de seus eixos principais, em países que Afonso (2000) denomina centrais, como Estados Unidos e Inglaterra e semiperiféricos, como Espanha e Portugal, entre os quais também pode se incluir o Brasil, foram impulsionadas pela reorganização econômica, conforme Popkewitz *apud* Afonso (2000, p.65) lembra muito bem:

Tornou-se uma rotina a comparação entre os resultados dos diferentes sistemas educativos; o nível educacional tende a ser associado à segurança nacional, à vitalização econômica e à concorrência internacional; as avaliações nacionais, a reelaboração dos currículos e a atenção dada à formação e trabalho dos professores são analisadas em função da posição de cada nação na economia mundial.

Para que se entenda as relações, não tão lineares quanto possam parecer, entre a globalização e as políticas dos governos neoliberais, das quais resultaram os sistemas de avaliação educacional e, nesse sentido, para a contextualização do SARESP - objeto desta pesquisa - aspectos sociais, políticos e econômicos mundiais das décadas de 80 e 90 precisam ser esclarecidos. Para tanto, recorrerei, de forma mais pontual, aos estudos sobre a avaliação em uma perspectiva sociológica realizados por Afonso (2000).

1.1.1. Os “Tempos Modernos” e a produção em larga escala

Em tempos globalizados como os de hoje, a compreensão de práticas sociais como a educação passa, necessariamente, pela referência a contextos políticos, econômicos e culturais mundiais. A interligação e a interdependência entre países e pessoas, que caracteriza o processo de globalização, influencia de diferentes formas a vida cotidiana. Os resultados pretendidos e obtidos com a educação escolar estão, por sua vez, relacionados com esse processo. As políticas de avaliação almejam uma qualidade de educação, cujo parâmetro

perpassa a questão do desempenho do mercado e do crescimento econômico, importando termos típicos da racionalidade econômica, como a eficiência e a eficácia².

O imortal “Tempos Modernos” de Charles Chaplin, ao apresentar o ritmo desenfreado da produção no mundo industrial, possibilita a reflexão sobre os tempos atuais, também modernos e neoliberais. No filme, Carlitos, interpretado por Chaplin é engolido pelas engrenagens das máquinas da empresa onde trabalha. O tempo é escasso e o personagem não sabe ao certo qual é o seu rumo. O mundo industrial é o seu guia. Apressado, Carlitos dirige-se à fábrica e produz em ritmo acelerado.

A crítica chapliniana à modernidade, à relação do homem com o tempo e com o sistema produtivo em tempos de indústria é representada humoristicamente por Carlitos, ilustrando situações do início do século XX. Nos dias atuais, como no clássico de Chaplin, vive-se o tempo da produção em larga escala, cujo guia é o mercado, na “Era da Globalização”.

O fenômeno da Globalização é resultado de mudanças ocorridas na política e na economia mundial, aliadas ao grande desenvolvimento dos meios de comunicação, ocorridos no final do século XX. Pauta-se na expansão do comércio e na manutenção do sistema capitalista, em decorrência das necessidades de um amplo mercado mundial (Afonso, 2000).

Essa composição política, econômica e social dos países, formada nas décadas de 80 e 90, da qual resultou o que se denomina globalização, influenciaria, definitivamente, as bases das políticas educacionais, conforme se verifica nas discussões que seguem. De acordo com Afonso (2000), o desenvolvimento da globalização e o surgimento das idéias liberais estão atrelados à crise do chamado *Estado-providência*. Sendo assim, e por concordar com Afonso (2000) sobre o papel do Estado como um elemento chave na análise das políticas educativas, sobretudo pelo fato de que é através da influência exercida sobre o Estado que a Globalização tem efeitos sobre os sistemas educacionais, considero importante refletir sobre esse Estado.

1.1.2. De Estado-Providência a Estado-Avaliador

Uma distinção inicial entre Estado e Governo é importante para evitar possíveis equívocos de compreensão. Afonso (2000) pontua que o Estado está ligado à idéia

² A **eficiência** está relacionada à capacidade de bom desempenho em termos de meios e procedimentos. A **eficácia** diz respeito à produção de bons resultados (Díaz, 2002).

de sociedade politicamente organizada que possui objetivos, leis, regras e recursos, da qual fazem parte entidades administrativas e burocráticas, a exemplo do Governo, responsáveis pela implementação das propostas do Estado. Assim, o Governo compõe o Estado no plano das ações.

O modelo do Estado-providência era marcado por uma interferência mais direta do Estado na economia e na sociedade. Surgiu em decorrência das necessidades emanadas após a II Guerra Mundial: intervenção econômica do Estado e atendimento às novas expectativas sociais decorrentes do reconhecimento de direitos de cidadania, como proteção, acesso à saúde, à educação, entre outros.

O modelo gerou contradições desde sua constituição, pois cabia ao Estado-providência gerir os problemas das solicitações econômicas, políticas e sociais, típicos do capitalismo e, ao mesmo tempo, legitimar o modelo de produção capitalista, apoiando o desenvolvimento econômico e garantindo sua expansão.

O Estado-providência entrou em crise algum tempo depois, com o crescimento das despesas públicas maior que os recursos para financiamento, aliado à insuficiência desse Estado de produzir condições necessárias para superar a crise da recessão econômica que atingiu grande parte dos países na década de 70, resultante, principalmente, do chamado *choque do petróleo*.

Acirraram-se as críticas ao Estado-providência vindas principalmente dos setores liberais e conservadores que integraram a coligação política da *nova direita*. O Estado-providência não se extinguiu, mas passou a coexistir com o Estado liberal, valorizando mais as leis do mercado e a propriedade privada.

A *nova direita* caracterizava-se por articular o neoliberalismo econômico e o neoconservadorismo cultural e político. As idéias econômicas do liberalismo e neoliberalismo foram fortalecidas na década de 80 e início da década de 90, provocando mudanças em grande parte dos países, com a valorização do mercado e da liberdade de escolha dos indivíduos; a defesa da diminuição da interferência do Estado na vida privada e da adoção de novos modelos de gestão pública voltados para eficácia e eficiência.

A aliança firmada entre os países capitalistas, nos quais se inclui o Brasil, com a economia mundial, fruto da globalização e sob a égide do argumento da modernização, favoreceu a efetivação do neoliberalismo. Os defensores das idéias neoliberais explicam a desigualdade social como característica natural da sociedade, resultante do mercado competitivo. Buscam manter a hierarquia social, acentuando e criando novas desigualdades. A principal consequência dessa aliança é o surgimento do mercado como regulador das relações

humanas, reduzindo as funções do Estado para com os setores sociais, a exemplo da educação, que deixa de ser reconhecida como prioridade, passando-se a estimular a iniciativa privada. Na lógica do mercado a competição e a apresentação de resultados satisfatórios estão na ordem do dia. A exclusão dos indivíduos de seu próprio sistema social é explicada por um “darwinismo social” (Afonso, 2000) segundo o qual, a competitividade e a seletividade são naturais e importantes à sobrevivência.

A emergência das políticas da *nova direita* nas décadas de 80 e 90, nos países capitalistas foi marcada por uma bipolaridade: de um lado a tradição liberal defendia a livre economia, de outro lado, o conservadorismo defendia a autoridade do Estado (Afonso, 2000). Dessa forma, o liberalismo que propõe a lei do Estado mínimo, restrito nas suas funções, cedeu lugar a uma política que, continua priorizando o mercado, mas também fortalece o poder de intervenção do Estado. Embora paradoxal, essa política ao mesmo tempo liberal e autoritária, visa a controlar as agências de socialização para assegurar a perpetuação de valores considerados fundamentais pelo conservadorismo.

No campo da educação, as políticas neoliberais e neoconservadoras contribuíram para a emergência do *modelo de responsabilização* baseado na lógica do mercado – *market accountability* - convergindo valores entre

modelos de *prestação de contas* e os pressupostos daquelas políticas, nomeadamente entre o direito de escolha da educação (*educational choice*) por parte dos pais, redefinidos como *consumidores*, e a sua relação com a divulgação e escrutínio público dos resultados (ou *produtos*) da educação escolar, necessários para a fundamentação dessas mesmas escolhas (AFONSO, 2000, p.44)

Na perspectiva do modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado, as capacidades cognitivas, morais e mesmo a personalidade dos indivíduos são explicadas a partir da ideologia do *individualismo possessivo* (Afonso, 2000, p.45), segundo a qual, tais capacidades são inatas e pertencem aos indivíduos como um bem, ou mercadoria. A função da escola é propiciar condições para que o aluno, com seu esforço, desenvolva essas capacidades e contribua com o crescimento da sociedade, o que está de acordo com os pressupostos da democracia liberal, conforme alerta Popkewitz *apud* Afonso (2000).

Entretanto, não se pode considerar que há uma adoção direta e completa do modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado pelos sistemas educativos, mas de alguns de seus pressupostos, aliados aos pressupostos de outros modelos com ideologia compatível, como o modelo *gestionário-burocrático* de responsabilização (*management accountability*), abordado por Willis *apud* Afonso (2000).

Esse modelo, que se apóia no controle administrativo, fundamenta-se também na lógica do mercado e preocupa-se, prioritariamente, com os resultados escolares, uma vez que concebe a educação como uma mercadoria. A diferença é que o modelo gestor-burocrático enfatiza um controle interno aos sistemas, atribuindo aos gestores a responsabilidade pelos resultados da educação, enquanto o modelo baseado no mercado, como o próprio nome sinaliza é mais aberto às solicitações do mercado, focando um controle externo.

Nos sistemas de educação nacionais e no paulista, percebe-se claramente a influência dos modelos de responsabilização e, de forma mais evidente no condicionamento das modalidades de avaliação em função desses modelos: a responsabilidade da escola para com a verificação dos resultados educacionais e a prestação de contas sobre esses resultados influenciam uma preparação por parte das escolas para que os alunos respondam satisfatoriamente aos testes aplicados pelos sistemas de avaliação, o que não garante uma efetiva aprendizagem, uma vez que a preparação é quase sempre sinônimo de treino, conforme aponta Afonso (2000) e pode ser observado na prática.

Os instrumentos avaliativos utilizados pelas avaliações em larga escala são os testes padronizados criteriosais³, baseados em objetivos previamente definidos. Ainda que os testes padronizados sejam uma forma de avaliação normativa, com função classificatória, caracterizada pela comparação de resultados e, por isso adequada aos interesses neoliberais, a avaliação referenciada a critério possibilita ao Estado um controle mais incisivo sobre os resultados educacionais, fortalecendo-o. Entretanto, para Afonso (2000, p.122), a publicação desses resultados, torna o Estado “mais mercado e menos Estado”, evidenciando o paradoxo do Estado neoliberal ao produzir um mecanismo denominado *quase mercado*, em que

o Estado, não abrindo mão da imposição de determinados conteúdos e objetivos educacionais (de que a criação de um currículo nacional é apenas um exemplo), permite, ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam também controlados pelo mercado. (p.122)

À medida que esses resultados são divulgados, permitem o estabelecimento da comparação e a avaliação criterial passa a servir aos mesmos objetivos que a avaliação por norma.

³ Em conformidade com as especificidades do presente capítulo, cujo foco é a contextualização política e econômica dos sistemas de avaliação, a discussão conceitual sobre os testes padronizados e sobre os referenciais normativos e criteriosais será apresentada no terceiro capítulo, que trata, especificamente, da questão dos instrumentos de avaliação.

A importação dos modelos de gestão empresarial, com ênfase nos produtos, para o campo educacional, evidenciada pelos mecanismos de responsabilização escolar relativamente aos resultados ou produtos educacionais é a marca maior da presença dos ideais neoliberais e neoconservadores na educação, que de bem público passa a ser considerada mercadoria.

A ascensão da avaliação nas ações governamentais como dispositivo dos processos de responsabilização e prestação de contas em relação aos resultados educacionais é traduzida por diversos autores, dentre eles Afonso (2000), pela expressão *Estado-Avaliador*. Com o Estado-Avaliador entra em vigor o discurso da produtividade, da competitividade, da seletividade (darwinismo social), da excelência acadêmica, da eficiência e da eficácia, próprio do domínio da economia, apontando a eminência de um Estado que avalia, sobretudo consolidando os valores neoliberais e neoconservadores.

De acordo com Afonso (2000), não se trata simplesmente, da emergência de um Estado fundamentado em lógicas burocráticas, mas de um Estado “preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados (sobretudo acadêmicos)” (p.119), que, como expressão dos governos da *nova direita* - libertários e autoritários – deve estar conciliado à filosofia do *mercado educacional*, promovendo a “diversificação da oferta e competição entre escolas”(p.119).

1.1.3. A cultura do resultado

Os resultados mensuráveis possuem grande valor no mundo globalizado. O resultado quantitativo numérico é o elemento essencial no estabelecimento da base de responsabilização e prestação de contas sobre os produtos educacionais. São os números que validam, no caso dos sistemas de avaliação, a divulgação dos resultados escolares e possibilitam ações como a promoção da competição entre instituições. Nesse sentido, os números, representando resultados de avaliação, configuram o elo de comunicação entre a escola e a sociedade.

A avaliação do rendimento escolar dos alunos e a definição da qualidade de uma instituição ou de um sistema de ensino a partir dos resultados obtidos vem constituindo uma tendência no meio educacional. A avaliação em larga escala, na qual se inclui o SARESP centra-se, por natureza, nos *resultados*, *produtos* ou *performances* educacionais, integrando, dessa forma, esta tendência da cultura do resultado.

A avaliação centrada nos resultados (Díaz, 2002; Figari, 1999) é um modelo teórico⁴ vinculado a duas grandes noções derivadas do campo da economia: a *eficácia* escolar e a *eficiência* educativa, que constituem o enfoque *input-output*. Nessa perspectiva, a avaliação do rendimento escolar e da qualidade educacional “exige não só a comparação dos resultados obtidos com as metas propostas (eficácia) mas também o conhecimento da relação entre esses resultados e os recursos empregues (eficiência)” (Díaz, 2002, p.17).

A gênese do enfoque *input-output* encontra-se nas investigações teóricas iniciadas nos anos 60, relativas às influências atuantes sobre os diferentes resultados obtidos pelas escolas. Importa destacar: as investigações do Informe Coleman e seguidores, que atribuíam às condições sócio-econômicas dos alunos a influência sobre os resultados educativos, anulando os efeitos da escola sobre o desempenho dos estudantes; os estudos norte-americanos e britânicos realizados nos anos 70 e 80, que começavam a apontar fatores escolares como determinantes dos resultados educativos e os estudos do final dos anos 80, superando as idéias das investigações iniciais sobre o assunto. Estudos posteriores desenvolveram um modelo para medir a eficiência educativa enfatizando a análise de fatores ligados à escola, à aula, ao aluno e ao contexto (Díaz, 2002).

Outputs são os resultados dos alunos e *inputs* são os fatores que incidem sobre os resultados. A relação entre *outputs* e *inputs*, ou entre os resultados e seus fatores, na linguagem econômica, é representada formalmente por um cálculo do rendimento escolar a partir de uma “função de produção”.

Esta relação entre *inputs* e *outputs* descreve o comportamento da escola em termos de *eficiência produtiva*, o que supõe que uma instituição será eficiente se conseguir produzir o máximo produto possível para um determinado nível de *inputs* ou, em alternativa, se conseguir minimizar a utilização dos seus fatores para obter uma unidade de *output* (DÍAZ, 2002, p.25).

Também chamados no discurso econômico de produtos ou fluxos de saída, o *output* segundo Díaz (2002), no âmbito educacional, é definido em termos de capacidades cognitivas adquiridas pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Diferentemente dos produtos de outros setores, os *outputs* educacionais pertencem ao nível dos conceitos. Os *inputs*, por sua vez, podem ser definidos em termos de recursos escolares, fatores de contexto e características dos alunos e do grupo escolar.

⁴ De acordo com Díaz (2002), além dos modelos de avaliação centrados nos resultados, é possível pontuar dois outros modelos de avaliação: modelos centrados na melhoria escolar, que enfoca a educação como processo e modelos centrados nos aspectos organizacionais, cujo enfoque é organizacional.

Na perspectiva que enfatiza os resultados, a qualidade da educação é concebida em relação à noção de eficácia, referindo-se, assim, à consecução de resultados, em termos de objetivos atingidos. Nesse sentido, escola de qualidade é a escola eficaz: aquela que produz as melhores performances. Por isso é que, o SARESP e demais sistemas de avaliação, partem dos resultados para avaliar a qualidade da educação dos sistemas de ensino. Na cultura do resultado, em que os sistemas educacionais são avaliados de acordo com os resultados quantitativos numéricos apresentados, as instituições são estimuladas a tornarem-se obsessivas em relação ao seu desempenho.

Como se pode observar, o impacto da economia sobre a educação e, conseqüentemente, sobre a avaliação, direciona-se não somente ao âmbito das ações e propostas, como também e de forma incisiva, ao nível do discurso e dos conceitos. São palavras de ordem a produtividade, a competitividade, a eficiência, a eficácia, a excelência e até mesmo a expressão “larga escala”, que caracteriza uma modalidade de avaliação, derivada do campo econômico.

Todavia, se os resultados numéricos obtidos pelos sistemas de avaliação forem acompanhados de análises qualitativas, que propiciem o desenvolvimento de ações para efetivamente melhorar a qualidade de ensino das instituições, as influências do enfoque economicista na avaliação não serão, fundamentalmente decisivas; podem servir a distintas finalidades.

Reconheço que a avaliação educacional não é meramente um instrumento a serviço das necessidades do mercado; não serve inteiramente aos interesses do Banco Mundial. O estudo realizado por Afonso (2000) sobre o sistema político e educacional em vários países, demonstra que a política de caráter contraditório do neoliberalismo proporciona também, abertura para ações que estejam a serviço do social e não apenas do mercado.

1.1.4. Organismos internacionais e sistemas de avaliação

Debates e publicações diversas têm se dedicado à discussão sobre a influência de organismos internacionais nas políticas e nos sistemas de avaliação educacional. Muitas críticas são feitas relativamente à utilização de testes padronizados, com função comparativa e de controle das instituições educativas, que estariam subordinadas às lógicas do mercado competitivo, típicas de uma política de cunho neoliberal, fundamentada no crescimento econômico.

Não pretendo nesta pesquisa, realizar crítica sobre as relações entre os organismos internacionais e os sistemas de avaliação educacional, ou abordar esse tema de forma exaustiva. Muitos estudos já se ocupam dessa questão, especialmente no que diz respeito aos organismos financeiros, como o Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução (BIRD), mais conhecido como Banco Mundial. Entretanto, é inegável a existência dessas relações. Cabe, portanto, salientá-las.

A tendência para realização da avaliação educacional em nível nacional está relacionada também, nos países periféricos como o Brasil, à necessidade de prestação de contas aos organismos financeiros internacionais, a exemplo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Essas organizações defendem os interesses neoliberais e emprestam dinheiro para os países em desenvolvimento, com o objetivo de manter o equilíbrio da economia mundial. No Brasil, a dívida externa já foi paga, mas a questão tem reflexos no presente.

Na literatura, o Banco Mundial é o órgão mais enfatizado quando se trata de análises sobre as influências internacionais relativamente ao Brasil. De acordo com Silva (2003), o Banco Mundial, criado em 1944 na Conferência de Bretton Woods, estabelece relações com o governo brasileiro desde 1946, quando financiou projeto para o ensino industrial da escola técnica de Curitiba, Paraná. A relação entre o Banco Mundial e o Ministério da Educação (MEC) é revestida pela idéia de cooperação técnica e de “ajuda externa” na área econômica e social, por meio do financiamento de projetos voltados para esses setores. Analisando a historicidade do Banco Mundial, Silva (2003) aponta a visível presença desse órgão no Brasil, que influenciou as tomadas de decisões traduzidas em ações, passando tanto por simples recomendações até exigências que garantiriam outros empréstimos.

Na educação, a política do Banco Mundial é viabilizada pelo MEC. No ideário do Banco Mundial prioriza-se uma cultura empresarial para as escolas, na qual existe uma relação de eficácia entre os recursos públicos e a produtividade do sistema escolar. A educação é considerada necessária ao crescimento econômico e serve para preparar mão-de-obra qualificada.

Algumas das ideologias do Banco Mundial, que servem como pressão para as decisões educacionais do governo brasileiro são: a indução à priorização de investimentos financeiros no Ensino Fundamental, em detrimento de outros níveis de ensino, que podem ser ofertados por empresas de ensino privadas; a indução de ações de combate à má qualidade do

ensino e para a reorganização curricular; a indução para a redução de recursos para saúde, educação, cultura, produção científica e tecnológica.

Contudo, entendo que a avaliação é parte da política do Banco Mundial, que presta maior atenção aos resultados e à relação custo/benefício das medidas tomadas; estar a serviço desse organismo financeiro, ou não, dependerá da forma como for encaminhada.

1.2. Política de avaliação educacional no Estado de São Paulo

Segundo pesquisa realizada por Freitas (2005), a implementação dos sistemas nacionais de avaliação foi influenciada por recomendações político-ideológicas internacionais que indicam a avaliação como dispositivo de regulação educacional voltada para a modernização da gestão. De acordo com Freitas (2005), a avaliação aparece desde os anos 50 como objeto de recomendações internacionais nos documentos resultantes de fóruns mundiais e regionais e de comissões internacionais que trataram da questão educacional. De modo geral, a avaliação educacional passa a ser condição para que os Estados pudessem conhecer e governar a educação, diagnosticando e comparando dados sobre o sistema educacional. Conforme destaca Afonso (2000), os sistemas de avaliação ganharam forma, associados à idéia da responsabilização pelos resultados escolares, recebendo ênfase na década de 90, destacadamente, sob o acompanhamento direto do Estado, que configurou-se no que se chama de Estado-Avaliador, ao controlar de forma mais próxima os resultados educacionais, determinando objetivos e currículos escolares.

Na esfera internacional, os sistemas de avaliação, integrando políticas educacionais, ganham relevo significativo, especialmente nas últimas duas décadas - período no qual eclodiu um considerável número de reformas educativas mundiais e emergiram governos articulados à economia neoliberal.

A avaliação comparada entre países também vem sendo realizada. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), visando a obter e produzir indicadores sobre a qualidade dos sistemas educacionais desenvolve e coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)⁵, cuja finalidade é avaliar o desempenho de alunos na faixa etária de 15 anos que estejam no final da escolaridade básica obrigatória, relativamente ao conhecimento escolar e capacidades relevantes para a vida. O

⁵ [http:// www.inep.gov.br/internacional/pisa](http://www.inep.gov.br/internacional/pisa)

PISA realiza avaliação comparada entre países a cada três anos, focando o letramento dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências.

O SARESP, bem como os demais sistemas de avaliação e exames brasileiros, a exemplo da ANEB, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), caracterizam-se como avaliação em larga escala e fazem parte das políticas de avaliação educacional contemporâneas.

Os sistemas de avaliação nacionais encontram respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96. De acordo com esta lei, no artigo 9º, inciso VI, consta dentre as atribuições da União para a organização da educação nacional “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino”.

Atentando aos objetivos dos sistemas de avaliação nacional, claramente indicados pela LDB nº 9394/96, conforme referência anterior, percebe-se que a avaliação sistêmica está atrelada a dois pontos centrais, ambos voltados à questão crucial da qualidade da educação: a definição de políticas para a gestão dos sistemas educacionais e as ações de melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Compreende-se, dessa forma, o destaque que os sistemas de avaliação vêm recebendo no Brasil como um dos elementos mais expressivos das políticas e reformas educativas e nesse contexto o SARESP, no âmbito do Estado de São Paulo, haja vista o foco na qualidade da educação.

No Brasil, após a democratização do acesso à escola, com o fim do militarismo, as expressões “formação para a cidadania” e “promoção da qualidade da educação”, passam a ser utilizadas exaustivamente quando se trata de definir as finalidades da escola, ainda que de forma inconsistente, conceitualmente.

A qualidade da educação e não mais o acesso à educação formal é a marca de um período que se inicia no final dos anos 80 no Brasil, ganhando força, principalmente, nas políticas educacionais de avaliação, como expressão de uma necessidade de se aferir as condições do ensino praticado nas escolas e o desempenho dos alunos, com interesses ligados ao crescimento econômico e atuação no mercado de trabalho.

De acordo com histórico traçado por Campos (2000), a questão da qualidade na Educação Básica ganhou destaque no Brasil em meados da década de 80, quando passa a ser enfatizada tanto pelos organismos internacionais (UNESCO e Banco Mundial) quanto pelos governos nacionais, por se tratar de período de redemocratização política que

redimensiona o papel do Estado e faz com que a questão esteja presente nas discussões políticas.

Com a abertura da escola para todos, a qualidade passa a ser um conceito re-significado. Em 1990 realizou-se em Brasília o “Encontro sobre Qualidade da Educação”, promovido pelo MEC, no qual se discutiu basicamente o conceito de qualidade da educação, formas para operacionalizá-lo e avaliá-lo. Em 1996 é promulgada a LDB nº 9394/96, que menciona diretamente a questão da qualidade da educação e o processo nacional de avaliação, objetivando definir prioridades e melhorar a qualidade de ensino. Foi também na década de 90 que o INEP voltou a funcionar e iniciou a implantação dos sistemas nacionais de avaliação. Além disso, na mesma época, as teorias epistemológicas da Psicologia, que traziam outra vertente para a discussão sobre qualidade de ensino e aprendizagem começaram a ser muito difundidas.

Em 1998, realizou-se em Santiago do Chile, a II Cúpula das Américas, reunindo chefes de Estado e de Governo dos países americanos, que assinaram um Plano de Ação, destacando o papel da Educação como chave para o progresso e definindo linhas de ação nesse campo. Ao Brasil coube a responsabilidade de coordenar os trabalhos da linha relativa à Avaliação, a Indicadores Educacionais e da linha de Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação, sob a coordenação do MEC e do INEP.

Em junho de 2005, Brasília sediou a II Reunião do Fórum Hemisférico de Avaliação Educacional⁶, discutindo as metas do Plano de Ação em Educação acordadas na II Cúpula das Américas. Nesse encontro, formuladores e gestores de políticas educacionais das três Américas discutiram amplamente sobre o papel do Estado, dos sistemas educacionais, dos gestores, professores, alunos e famílias na garantia da qualidade da educação.

1.2.1. SARESP: história, objetivos, fundamentos

Desde 1990, a SEE/SP busca construir uma política de avaliação educacional no Estado de São Paulo, começando por participar do SAEB, atualmente denominado ANEB. Em 1992 é instituído o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual, com o propósito de obter informações para formular políticas educacionais e informar as escolas sobre os pontos críticos do processo de ensino e aprendizagem. Participaram desse processo 306 escolas-padrão criadas em 1991. Em 1994 o Programa é

⁶ [http:// www.inep.gov.br/internacional/forum2](http://www.inep.gov.br/internacional/forum2)

ampliado na Rede, com uma amostragem de escolas maior, mantendo os mesmos propósitos. Em 1996, na administração da Secretária de Estado da Educação Rose Neubauer, na gestão Mário Covas, a SEE/SP institui o SARESP⁷, abrangendo todas as escolas da Rede Estadual e, por adesão das escolas, também estimula a participação das Redes Municipal e Particular (Secretaria de Estado da Educação, 1997).

Anteriormente ao ano 2000 o SARESP avaliava anualmente apenas duas séries⁸ (do Ensino Fundamental ou Médio). Até 2002, o SARESP era feito por amostragem e em algumas séries, avaliando somente os conhecimentos dos alunos em leitura e escrita. Em 2001 e 2002, foram avaliadas as séries de final de ciclo de 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental. Em 2003, começou a abranger todos os alunos da rede pública: da 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio, passando a ter caráter censitário, segundo determinação do então secretário Gabriel Chalita, na gestão Geraldo Alckmin. A partir de 2005, os alunos passam a ser avaliados em Matemática, além de leitura e escrita. Em 2006⁹, na gestão do governador Cláudio Lembo e Secretária de Estado da Educação Maria Lúcia Vasconcelos, a SEE/SP decidiu não realizar o SARESP, interrompendo uma série histórica de resultados. Alegou-se que os dados da última prova, até então aplicada, em 2005, envolvendo cerca de 5 milhões de estudantes, ainda não tinham sido analisados em 2006, e que, além disso, o governo pretendia alterar a metodologia da prova que voltaria a ser aplicada em 2007.

São responsáveis pela aplicação das provas do SARESP as Coordenadorias da SEE/SP (CENP, COGSP e CEI), a FDE, as DEs e as equipes de diretores e professores aplicadores. A assessoria técnica e a logística da avaliação é de responsabilidade de instituições especializadas contratadas pela SEE/SP, a exemplo da Fundação Carlos Chagas, da Fundação Cesgranrio e da Fundação Vunesp, embora as primeiras provas aplicadas no Estado, em 1996 e 1997, tenham sido elaboradas por um conjunto de professores e não por uma equipe técnica especializada, como acontece atualmente.

O objetivo principal do SARESP¹⁰ é obter e disponibilizar informações sobre a qualidade do ensino oferecido no Estado aos órgãos centrais da SEE/SP¹¹, às

⁷ Resolução SE nº 27, de 27 de março de 1996.

⁸ Em 1996 foram avaliadas a 3ª e a 7ª séries do Ensino Fundamental; em 1997 a 4ª e a 8ª séries do Ensino Fundamental; em 1998 a 5ª série do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio; em 1999 não houve aplicação e em 2000 foram avaliadas três séries: 5ª e 7ª do Ensino Fundamental e 3ª do Ensino Médio.

⁹ FOLHA de São Paulo: 18/08/2006

¹⁰ Todas as informações apresentadas nesta pesquisa relativas ao histórico, objetivos e fundamentos do SARESP podem ser encontradas com maior detalhamento no site da SEE/SP: www.educacao.sp.gov.br

diretorias de ensino (DEs) e escolas, bem como à sociedade em geral. A preocupação central da SEE/SP, que conduziu à criação deste sistema de avaliação, conforme discurso da ex-secretária de Estado da Educação, Rose Neubauer (Secretaria de Estado da Educação, 1997) foi com a consolidação de uma cultura avaliativa no Estado, que deveria ser fomentadora de mudanças qualitativas. O sentido dessa “cultura avaliativa” é a construção, disseminação e prática da idéia de avaliação como importante ferramenta no processo de repensar a prática pedagógica e orientar as políticas públicas na área educacional, visando a melhorar a qualidade do ensino.

Dessa forma, o SARESP torna-se parâmetro norteador das ações da SEE/SP, no que diz respeito à elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica, ao trabalho desenvolvido nas escolas, à capacitação dos professores e à gestão do próprio sistema de ensino, possibilitando tomadas de decisões quanto à política educacional do Estado de São Paulo. Este discurso da “cultura avaliativa” e os próprios propósitos do SARESP vêm a confirmar, uma vez mais, os apontamentos de Afonso (2000) sobre a existência de um “Estado-Avaliador”, que utiliza a avaliação como dispositivo de gestão, para conhecer e gerir a educação, controlando os resultados educacionais, determinando objetivos e currículos escolares, acabando por consolidar uma “cultura do resultado”.

O SARESP se propõe, antes de qualquer coisa, a avaliar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Embora a expressão qualidade de ensino esteja presente na descrição dos objetivos e ao longo dos textos que compõem documentos relativos ao SARESP, a concepção de qualidade que subsidia a avaliação do sistema, não está explícita. Pode-se inferir qual é o parâmetro dessa qualidade, a partir da análise desses textos, do que parece ser a lógica do sistema e da relação do sistema com o contexto social, político e econômico.

Não pretendo abordar a questão como um problema a se definir o que é qualidade de ensino e dos diversos sentidos que se dá à expressão, mas se faz necessário um exercício conceitual sobre a natureza do termo qualidade e o sentido que o mesmo possui no contexto educacional, sobretudo no SARESP.

Refletir sobre o conceito de qualidade é um desafio teórico, uma vez que sua natureza é ambígua, subjetiva e multidimensional, encontrando-se carregado de valores. Aponta-nos Risopatron em Franco (1997, p.132) que "o conceito de qualidade é um

¹¹ Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE); Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI); Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP); Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), gerenciada pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

significante e não um significado”. Como significante, o conceito não pode ser definido em termos absolutos, pois é historicamente produzido e pressupõe a análise de tal contexto. É, portanto, mutável e reflexo de posições políticas e ideológicas. Assim,

a consciência da ambigüidade deste termo surge porque se espera que ele seja definido a partir de um único significado. Sem dúvida, o conceito de qualidade - assim como do belo, do bom e da morte - são significantes que podem adquirir muitos significados [...] (RISOPATRON, *apud* FRANCO, 1997, p.132)

Definir qualidade no campo dinâmico da educação e do ensino implica situarmo-nos no tempo e no espaço e nas relações entre eles estabelecidas. Debatendo sobre a qualidade da educação no contexto brasileiro, Campos (2000), apresenta concepções de qualidade delineadas sob diferentes influências: uma advinda dos programas de empresas privadas conhecidos como “programas de qualidade total”, que visam a obtenção de lucros. A área educacional importou essa idéia, concebendo qualidade nesse contexto como o atendimento às demandas do mercado; está associada ao neoliberalismo, aos acordos firmados com agências internacionais (como o Banco Mundial), que objetivam financiar projetos de reforma nas escolas públicas, procurando estimar a relação de custo-benefício desses projetos. Outra concepção de qualidade, difundida principalmente a partir das reformas educacionais da década de 90, que não deixa de estar relacionada à concepção citada anteriormente, define qualidade, como garantia de direitos sociais de cidadania.

A LDB 9394/96 parece conciliar as duas concepções de qualidade citadas, uma vez que no Artigo 2º, do Título II define que a educação tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), que constituem o referencial teórico¹² do SARESP, também têm implícitas as duas concepções de qualidade citadas, defendendo tanto a formação do cidadão, como sujeito de direitos e deveres, que participe e interfira na realidade política e social, com atitudes de respeito, solidariedade e cooperação (mesma concepção de cidadania da LDB),

¹² As Propostas Curriculares do Estado de São Paulo (São Paulo – Estado, 1987 e 1988), também se constituem como referencial teórico do SARESP. Por terem sido elaboradas na década de 80, portanto, anteriormente à elaboração dos PCN, as Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, bem como, propostas de outros Estados brasileiros, tiveram muitas de suas idéias e discursos incorporados aos PCN, em relação àquilo que se considerou coerente com as concepções de ensino e aprendizagem desse parâmetro de currículo nacional. Nesse sentido, quando analiso os fundamentos do SARESP, em termos curriculares, tomo por base os PCN. Além disso, não há nas Propostas Curriculares do Estado de São Paulo a menção sobre o ensino, aprendizagem e avaliação de competências e habilidades, a que se referem os PCN e na qual se pauta a avaliação do SARESP.

quanto, ambigualmente, a formação do indivíduo que tenha ações rápidas, que se adapte às exigências do mercado de trabalho que muda rapidamente. Essa idéia é evidenciada no documento de Introdução aos PCN (Brasil, 1997), no seguinte parágrafo:

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 1997, p.47).

Conforme discutido anteriormente, no mundo contemporâneo a dinâmica da formação intelectual, da vida profissional e social em geral, é determinada pela internacionalização e interdependência da economia, o que tem sido denominado globalização. Esse contexto é fortemente caracterizado pela demanda de um tipo de conhecimento voltado para a adequação às exigências da economia, baseada na produção e no consumo, de caráter instrumental. É central nos ideários pedagógicos contemporâneos a noção de que a escola deve preparar o aluno para um mundo em transformação, instrumentalizando-o para as rápidas mudanças.

O seguinte trecho dos PCN evidencia esta idéia:

As questões relativas à globalização, as transformações científicas e tecnológicas e a necessária discussão ético-valorativa da sociedade apresentam para a escola a imensa tarefa de instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas (BRASIL, 1997, p.47).

Nessa perspectiva, a educação escolar está ligada ao desenvolvimento da inteligência para a resolução de problemas da realidade concreta e imediata. Por isso a ênfase nos discursos pedagógicos é de uma educação contextualizada, ligada à utilidade que possa ter à pessoa, preparando-a para suas necessidades cotidianas.

O discurso da globalização e do neoliberalismo traz consigo outro discurso que anuncia um período de exigências à pessoa, como condição para inserção nessa sociedade, na qual impera a busca por resultados. Essas exigências, presentes de forma incisiva no debate educacional e nos documentos oficiais, que tomam forma expressiva no discurso das competências e habilidades, envolvem capacidades como: crítica, participação,

cooperação, dinamicidade, flexibilidade, criatividade, autonomia, análise, decisão, transformação etc.

Nos PCN (Brasil, 1997) é corrente o uso dessa noção de capacidade. Salienta-se a função da escola de potencializar o desenvolvimento de capacidades no processo educativo, ficando claro no seguinte trecho:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos (BRASIL, 1997, p.73).

O parâmetro de qualidade do ensino dos PCN (Brasil, 1997) está amparado na aquisição dessas capacidades pelos alunos. Os conteúdos são abordados em três grandes categorias: conteúdos conceituais; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais. Embora não sejam utilizados nos PCN (Brasil, 1997) os termos competência e habilidade, a idéia dessas duas noções está implícita nas concepções de conteúdos conceituais e procedimentais, conforme discutirei mais adiante. O uso das categorias de conteúdos – conceituais, procedimentais e atitudinais – pelos PCN é fundamentada em César Coll (2000) – consultor dos PCN (Brasil, 1997), que utiliza esses termos em seu texto.

Essa é a perspectiva teórica que subsidia o SARESP. Nesse sentido, o sistema de avaliação paulista avalia o rendimento escolar dos alunos em termos de habilidades cognitivas - de leitura, escrita e matemática. As provas priorizam determinados temas de conteúdos e tópicos a serem avaliados de acordo com as competências e habilidades definidas para as séries e disciplinas. A seleção e a definição dessas habilidades está fundamentada nos PCN (Brasil, 1997).

A idéia de qualidade nesses termos conduz a algumas reflexões: se o parâmetro de qualidade de ensino do SARESP é a aquisição de competências e habilidades pelos alunos, é coerente que as provas deste sistema formulem questões a partir de uma matriz de especificação de habilidades, uma vez que essas habilidades, além das competências e atitudes são o objeto de ensino da escola, definidos nos documentos oficiais que fundamentam o SARESP.

Avaliando competências e habilidades, pode-se até atestar o rendimento escolar dos alunos nesses termos, como de fato é a proposta do SARESP, mas não se pode afirmar que as competências e habilidades selecionadas pelo sistema de avaliação representem da melhor forma o que os alunos devem aprender. Parece legítimo questionar as condições de

as provas do SARESP oferecerem informações efetivas sobre a aquisição de competências e habilidades, assim como o parâmetro de qualidade definido pelo SARESP, no qual a educação limita-se à instrumentalização, conforme tendência das abordagens das competências e habilidades que buscam a adaptação das pessoas às necessidades do mercado, sob influência dos programas de qualidade total, de acordo com o que foi discutido anteriormente.

1.2.2. O discurso das competências e habilidades

Competências e habilidades são conceitos polissêmicos. Uma busca pelo sentido lexical¹³ dessas duas palavras, aponta competência como “faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões; qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade”. Habilidade está definida como “qualidade de hábil”, e hábil, por sua vez, é aquele que é “competente, apto, capaz; ágil de mãos e movimentos, destro; inteligente, esperto, sagaz, fino; que tem capacidade legal para certos atos”.

No sentido contextual, a idéia de competência tem origem no campo profissional que, segundo Deffune e Depresbiteris (2002), surgiu na Alemanha, na década de 70, referindo-se aos conhecimentos, habilidades e atitudes do trabalhador e, mais tarde, essa idéia foi incorporada pela educação geral.

Na amplitude de definições apresentadas sobre competência, Deffune e Depresbiteris (2002), apontam para a falta de consenso entre os diversos autores no que diz respeito à utilização do termo, ora como capacidade, ora como habilidade, por vezes como conhecimentos, e outras vezes como atitudes, ou até mesmo como desempenho-motor.

A habilidade, por sua vez, que é enfatizada no sentido lexical como destreza manual, no contexto educacional, está ligada também às dimensões cognitiva e atitudinal, além da motora, apesar de ter estado por muito tempo ligada somente à idéia de habilidade manual.

As habilidades são inseparáveis da ação, mas exigem domínio de conhecimentos, competências. As competências pressupõem operações mentais, capacidades para usar as habilidades.

Deffune e Depresbiteris (2002) apontam a existência de habilidades básicas, específicas e de gestão. As duas últimas estão diretamente vinculadas ao mundo do trabalho,

¹³ Dicionário Aurélio On-line.

enquanto as habilidades básicas são aquelas consideradas essenciais tanto para o desenvolvimento profissional, quanto para a vida em sociedade; as mais necessárias, sem as quais, não se desenvolvem as outras habilidades. No conjunto das habilidades básicas, das quais pode-se citar a localização espacial, o entendimento de operações numéricas, a comparação e a escrita, se insere a leitura – objeto de avaliação do SARESP, e foco desta pesquisa.

Os programas de avaliação implementados pelo governo brasileiro, entre eles o SARESP, têm chamado a atenção para a dimensão das competências e habilidades cognitivas. Tais programas têm sido contundentes nas referências a estes termos, ainda que nem sempre de forma consistente. Por conseguinte, as instituições educacionais passam a orientar o desenvolvimento das habilidades e competências consideradas essenciais por tais avaliações externas.

É comum a afirmação, nos dias atuais, de que se educa e se avalia por competências. Mas, qual é de fato o significado dessa afirmação? Existem consensos ou definições precisas sobre o que sejam competências e habilidades? Que espaço ocupa a definição dessas noções nos documentos relativos ao SARESP, uma vez que este sistema de avaliação afirma estar pautado nas competências e habilidades adquiridas pelos alunos? Quais são as habilidades leitoras avaliadas pelo SARESP?

As idéias que marcam a proposta do ensino por competências na SEE/SP e, logo, as competências como foco da avaliação do SARESP, estão vinculadas ao pensamento pedagógico atual¹⁴, que influenciou a elaboração dos PCN (Brasil, 1997); às tendências da UNESCO e aos preceitos da LDB 9394/96.

A LDB 9394/96 ao estabelecer ligação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, explícita no item de apresentação das finalidades da educação nacional – o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho - traz à tona as noções de competências e habilidades.

Na perspectiva do SARESP¹⁵, a competência é “a capacidade do indivíduo de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar problemas”. A competência é uma habilidade situada em um contexto onde ela é geral e a habilidade é uma competência muito específica. Uma habilidade pode ser uma competência se ela envolver outras sub-

¹⁴ Segundo informações da CENP, disponibilizadas no site da SEE/SP, os referenciais teóricos que fundamentam as ações da SEE são representados por nomes nacionais e internacionais muito citados no Brasil, a saber: Philippe Perrenoud; Edgar Morin; Michael Apple; Gimeno Sacristán; Fernando Hernández; Cesar Coll; Lino de Macedo; Maria Helena Souza Patto.

¹⁵ <http://saresp.edunet.sp.gov.br>

habilidades mais específicas. Por exemplo: acessar informação é uma competência que envolve outros tipos de habilidades.

A concepção de competências e habilidades apresentada pelo SARESP é muito próxima da concepção de dois teóricos que a CENP elege como alguns dos representantes do pensamento pedagógico atual e que fazem parte do referencial teórico da SEE/SP: Perrenoud (1999)¹⁶ e Lino de Macedo (1999)¹⁷.

Perrenoud (1999, p.07) define competência como

uma capacidade de agir efizcamente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, ms sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

Segundo Lino de Macedo (1999) – autor da matriz de competências do ENEM, “a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica”. Situações como a resolução de problemas, é uma competência que supõe o domínio de várias habilidades, afirma Macedo (1999).

Nesse contexto, competências e habilidades estão sendo concebidas como um conjunto de saberes alocados, respectivamente, no plano conceitual e no plano procedimental. A competência está ligada à relação entre conceitos. A habilidade envolve ações, solução de problemas, produção, elaboração. A competência vincula-se à idéia de mobilização de recursos cognitivos para resolver situações. Educar para competências é, dessa forma, ajudar o aluno a desenvolver esses recursos que deverão ser mobilizados para resolver a situação complexa.

Quando estudiosos como Coll (2000) e Zabala (1999) referem-se aos conteúdos conceituais e procedimentais e os definem, o primeiro como saber e o segundo como saber-fazer, estão tratando de competências e habilidades. Esta é, também, a linha de raciocínio dos PCN (Brasil, 1997).

De acordo com Coll (2000), por longo tempo, a aprendizagem escolar limitou-se ao conhecimento de conceitos e fatos. Hoje, além do domínio de conceitos admite-se a importância do domínio de procedimentos, do saber como fazer e do domínio de atitudes, do saber ser.

¹⁶ PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

¹⁷ MACEDO, Lino de. **Competências e habilidades**: elementos para uma reflexão pedagógica. Brasília: INEP, 1999.

Os PCN, sob a consultoria de Coll, assim tratam a questão:

O projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. Ao tomar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção (BRASIL, 1997, p.73).

Ao abrir espaço para o ensino e aprendizagem de procedimentos, a escola não anula a importância dos conhecimentos conceituais, mas admite que tais conhecimentos possuem uma dimensão prática, que podem ser usados, e que a partir da aplicação desses conhecimentos pode-se também ampliar os saberes, conforme aponta Coll (2000). Para que as ações não se desenvolvam como um ato mecânico, destituídas de compreensão, o domínio de conceitos é fundamental. Competência e habilidade se completam.

O uso das noções de competências e habilidades vem se constituindo como uma tendência nos debates sobre educação. Competências e habilidades, associadas às atitudes, também conhecidas nos discursos pela sigla CHA, compõem as dimensões consideradas necessárias para o sujeito em processo de formação. Entendo que essa condição de necessidade é imposta pelo contexto social, político e econômico, que determina as formas de participação do sujeito na sociedade e, portanto aponta o que, desse ponto de vista é o necessário na educação.

Esta tendência está ligada à corrente idéia, mundial e também expressa pela LDB 9394/96, de que a escola deve formar integralmente os alunos, desenvolvendo todas as suas capacidades. Remeto-me também, ao apontamento feito pelo relatório da UNESCO (Delors, 1998), que reconhece a escola como instituição educativa que deve apoiar-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Nesse sentido, afirma o texto de relatório da UNESCO:

Não basta de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p.89-90).

A proposição desses quatro pilares para a educação no século XXI assenta-se no discurso da mudança e da adaptação: um mundo que está em constante mudança, necessita de pessoas que, também constantemente, se adaptem.

Nesse contexto, competências e habilidades estão associadas às transformações sociais, culturais e tecnológicas que vêm modificando as formas de produção e apropriação de saberes.

Em tal discurso, as transformações passam a impor desafios e com eles, decisões a serem tomadas, emergindo a exigência de indivíduos que devem aprender, conhecer, agir, relacionar-se. Além disso, sob essa ótica, a relevância e a difusão das noções de competências e habilidades, estariam relacionadas à idéia de que uma educação focada nessas noções promove a ligação entre a formação educacional e o trabalho.

Nesse sentido, surge a necessidade de a escola ensinar conteúdos que abarquem todas as dimensões da pessoa: conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais¹⁸.

O risco de uma educação pautada nas competências e habilidades é de se transformar o conhecimento em operações puramente funcionais e a educação formal no utilitarismo e no imediatismo, sustentada pelo discurso do ensino contextualizado, que parte da realidade e das necessidades dos alunos, tal qual é a ênfase da leitura no SARESP, questão que discutirei mais adiante.

As habilidades leitoras selecionadas para as provas do SARESP são especificadas em matrizes de referência. Em cada matriz, dividida por série, explicita-se o que se espera do aluno em cada item da prova, ou seja, a habilidade que está sendo avaliada em cada item, em relação aos gêneros textuais presentes nas provas. É possível e comum que uma mesma habilidade seja aferida em diferentes gêneros textuais. Assim, em cada questão da prova, há uma habilidade sendo avaliada. Estas habilidades, porém, não são, necessariamente, idênticas em todas as provas de uma mesma série; podem se repetir na sucessão de provas anuais, mas não obrigatoriamente nos mesmos gêneros textuais.

O universo desta pesquisa abrange as habilidades leitoras avaliadas pelo SARESP na 4ª série do Ensino Fundamental. Em capítulo próprio, estas habilidades serão apresentadas junto à análise das provas do SARESP selecionadas para esta pesquisa. Anteriormente, cabe uma discussão sobre a concepção de leitura na qual se apóia o SARESP, e que norteará a análise das provas.

¹⁸ Coll (2000); Zabala (1999); PCN (Brasil, 1997).

CAPÍTULO 2: SOBRE LEITURA

2.1. Para uma discussão inicial sobre leitura

Antes de apresentar o problema da leitura no contexto das avaliações externas e analisar como ela é discutida nos documentos que fundamentam o SARESP, considero relevante apresentar uma breve reflexão sobre o que é leitura, sem a pretensão de pensar que existe uma definição precisa e consensual, mas entendendo que a concepção a ser abordada é um dos pontos de vista possíveis, em relação ao qual me posiciono favorável. Destaco, sobretudo, as concepções de Smith (1999; 1989) e Britto (2003), mas levo em conta, também, algumas idéias de estudiosos como Arena (2007), Kato (1985), Matencio (1994), Silva (1991) e Solé (1998).

O conceito que se tem de leitura é apontado por diferentes autores como o principal problema do trabalho com a leitura na escola. Concepções restritivas, como a clássica questão de limitar leitura a decodificação, conduzem a práticas de ensino e aprendizagens equivocadas e igualmente restritivas que, na visão de Silva (1991, p.96), decretam a “morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não-significativas e irrelevantes”.

Nessa perspectiva, os PCN de Língua Portuguesa de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental (Brasil, 1997), destacam um fato comprovado pelos resultados das avaliações nacionais do Ensino Básico: “por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de ‘leitores’ capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler” (p.55).

Esse trecho dos PCN (Brasil, 1997), conduz ao entendimento de que a escola não tem, essencialmente, formado leitores, afinal, compreender é redundante em relação ao ler. Embora a leitura pressuponha o conhecimento do código escrito, o ato de ler envolve, necessariamente, a compreensão e a construção de sentidos sobre a mensagem codificada (Smith, 1999; 1989).

Autores como Kato (1985), Matencio (1994), Silva (1991), Smith (1999) e Solé (1998), comungam da idéia de que a leitura em seu sentido pleno, mais que apropriação de significados, envolve a geração de novos significados. Ao ler, o sujeito constrói um outro texto, seu próprio texto, mesmo que o texto em si tenha um significado atribuído pelo autor, uma vez que a leitura depende dos conhecimentos prévios do leitor e de seus objetivos com a leitura. Matencio (1994), apresenta uma interessante distinção entre a concepção de leitura como *busca* de significados e *construção* de significados. Segundo a autora, quando se entende que o texto possui um único sentido, está se pensando em leitura como busca de

significados. Quando, ao contrário, se entende que um texto admite uma pluralidade de leituras e sentidos, está se concebendo leitura como construção de significados. Nesse sentido, o leitor é o construtor do texto.

De acordo com Silva (1991), além do reducionismo da leitura à decodificação, existe também a idéia, não menos reducionista e recorrente, de que a junção dos significados das palavras individuais e os elementos gramaticais de um texto seriam fonte de compreensão. Buscando um sentido para a leitura, Silva (1991), a partir do enfoque fenomenológico, que situa os fenômenos na sua essência, concebe a leitura, como, antes de tudo, compreensão e recriação de significados e afirma que sem esses elementos, não há leitura, mas pseudoleitura. O autor faz um exercício de retorno à essência da leitura: a compreensão.

Silva (1991) pontua, que a compreensão, além de ser um processo racional, depende de um envolvimento emocional do leitor com o conteúdo transmitido pelo autor; depende de expectativas e conhecimentos do leitor. A compreensão projeta possibilidades de significação do texto. O significado que se mantém oculto no texto, pois não está nas palavras, nem constitui uma unidade específica da linguagem, é entendido como “a possibilidade que algo possui de tornar-se visível” (Martins *apud* Silva, 1991, p.30), por meio da leitura, que é sinônimo de compreensão. Smith (1989, p.62) acrescenta que “a significação requer uma associação íntima entre o modo como um texto é construído e a organização da mente do leitor”.

Já anunciava Paulo Freire (1983) que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. E como afirma Smith (1999, p.69): “mais do que palavras dando significado às frases, parece que as frases estão dando significado às palavras”, ou seja, é a possibilidade de encontrar significado que conduz à identificação de palavras e letras. “A linguagem escrita faz sentido quando os leitores podem relacioná-la ao que já sabem [...] E a leitura é interessante e relevante quando pode ser relacionada ao que o leitor deseja saber” (Smith, 1989, p.202). Sendo assim, a aprendizagem da leitura ocorre quando se encontra sentido na linguagem, pois a leitura envolve, fundamentalmente, compreensão dos sentidos e significados, antes, ou mesmo, sem a identificação de palavras (Smith, 1999; 1989).

Smith (1989) afirma que a compreensão é a base da leitura, não a consequência da leitura ou uma habilidade que deva ser aprendida para se conseguir ler. A questão principal trazida à tona por esse autor é a de que a compreensão, ou, a leitura, não requer a identificação ou reconhecimento prévio de letras e palavras. A compreensão de um texto independe da identificação de frases, que por sua vez é independente da identificação de

palavras individuais, como também a identificação imediata de palavras não depende da identificação de letras, pois o sentido tem prioridade sobre a identificação de letras, palavras e frases. Compreende-se frases e palavras e identifica-se ou reconhece-se letras na medida em que passam a ter sentido em determinado contexto, ou seja, a partir da compreensão e dos significados construídos sobre o texto. Compreender um texto é “ter questões relevantes a fazer (que o texto pode responder) e ser capaz de encontrar respostas a pelo menos algumas destas questões” (Smith, 1989, p.200). Identificar e reconhecer letras e palavras não é leitura. A leitura envolve uma finalidade significativa e um contexto.

Segundo Smith (1989) o significado não é determinado pela estrutura gramatical de um texto;

Não somente é impossível declarar-se a função gramatical de palavras individuais fora de um contexto significativo, mas também pode ser impossível definir-se a estrutura gramatical de sentenças inteiras sem um conhecimento anterior de seu significado (SMITH, 1989, p. 47).

Sendo assim, o sentido do texto não é indicado pelos elementos gramaticais, ao contrário, a gramática passa a ter sentido a partir da compreensão do texto. Quando se fala em leitura não está se referindo à decifração do código escrito, e menos ainda à junção de significados de palavras individuais, mas sim à compreensão e construção de significados.

Em se tratando de leitura, é imprescindível considerar seu caráter político. Britto (2003) nos alerta sobre esse aspecto constitutivo do ato de ler. O autor resgata a noção da leitura como prática social; ação cultural, que somente existe dentro da história, afirmando que

Ela é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos. Ela se faz sempre sobre textos que se dão a ler, textos que trazem representações do mundo e com as quais o leitor vê-se obrigado a negociar (BRITTO, 2003, p.100).

Nessa perspectiva, a leitura, que é uma ação intelectual e cultural, de posicionamento político, resulta em representações sobre os valores presentes no texto, valores que são sociais, históricos, não em mero acúmulo de informações (Britto, 2003). A consciência do sujeito sobre esse processo torna sua leitura mais independente, “já que não tomará o que se afirma no texto que lê como verdade ou como criação original, mas sim como produto” (Britto, 2003, p.100). Nesse sentido, a compreensão do texto, que constitui a base da leitura, envolve a construção de significados, a partir das informações do próprio produtor do

texto, que são representativas de valores contextualizados e dos conhecimentos resultantes das experiências do leitor, igualmente representativos de valores sociais e culturais.

Britto (2003) aponta ainda que, a ignorância sobre a dimensão política da leitura conduz à sua “mitificação”, ou seja, à desconsideração de que a leitura é uma prática social, uma ação cultural. Desse ponto de vista, o livro é tomado como sagrado, contendo “ensinamentos maravilhosos” e a leitura é redentora, “capaz de salvar o indivíduo da miséria e da ignorância” (p.99). Nesse discurso, de consenso aparente, são produzidas noções ingênuas sobre a importância do ato de ler, sem consistência teórica, que, mascarando o caráter político da leitura – as representações de valores sociais presentes no discurso textual – considera qualquer leitura “boa” e importante para o desenvolvimento intelectual de quem lê e “para a construção de uma sociedade mais equilibrada, em que haja justiça, produtividade e criatividade” (p.99). Tais idéias, “vagas”, analisadas por Britto (2003), transformadas em modismos, são típicas de programas de promoção da leitura e de projetos pedagógicos escolares.

Vale destacar que esse discurso reducionista sobre a importância do ato de ler, que faz surgir o “mito do sujeito leitor” é próprio do contexto político e econômico atual, do discurso neoliberal, que trata a leitura, a escrita e a escolarização de modo geral, como condição de participação social – inserção no mercado de trabalho e possibilidade de consumo.

2.2. A leitura no SARESP e nos documentos oficiais - PCN e Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo

Embora a leitura e a escrita existam antes e independentemente da escola, essa instituição se tornou a principal responsável pelo seu ensino. Nessa perspectiva, conforme aponta Silva (1997), a formação do leitor está “condicionada” à escolarização; aos objetivos da escola. Foucambert (1997, p.132) também aborda essa questão da escolarização de uma prática que é social – a leitura – afirmando que “a escola desempenha um papel difícil nessa mediação voltada para um uso que, para muitas crianças, é descoberto na sala de aula, mas só se torna real e se desenvolve fora dela”.

Quando se analisa a concepção de leitura subjacente a um sistema de avaliação SARESP – e, logo, aos documentos curriculares que o subsidiam, é necessário se considerar que essa concepção de leitura e de leitor a ser formado está relacionada aos

objetivos, representações e valores do sistema educacional e da sociedade a quem presta contas.

De acordo com Britto (2003), relaciona-se o saber ler e escrever ao produzir mais, por isso estas habilidades estão relacionadas à participação nesta sociedade – capitalista, consumista, excludente. Porém, “não são as habilidades pressupostas na leitura ou o gosto ou a determinação de ler que promovem a democracia e a participação social; ao contrário, é a possibilidade de participar da sociedade que permite o acesso à leitura” (p.134).

Entendo, nesse sentido, que a formação do leitor não decorre meramente da ação de programas voltados para esse fim, mas depende, fundamentalmente, de sua inserção nos espaços sociais que valorizam a leitura e da possibilidade de participar do mercado de consumo de livros.

As habilidades leitoras adquiridas pelos alunos nos anos de escolaridade vêm sendo avaliadas pelo SARESP desde a sua implementação, assim como também pela maioria das demais avaliações externas. A centralidade da leitura nas grandes avaliações advém, por um lado, da sua relevância social e, por outro, de uma dificuldade histórica da escola brasileira em lidar com a leitura. Em conformidade com a lógica do mercado, os sistemas de avaliação, os documentos oficiais que os subsidiam e inúmeros outros textos, tratam a leitura como uma “necessidade pragmática” (Britto, 2003, p.113), que serve para tornar o indivíduo mais produtivo ao sistema, tanto no sentido de ser capaz de “seguir adequadamente instruções de trabalho, quanto de consumir os produtos de mercado e de reproduzir os valores da classe dominante” (Britto, 2003, p.113).

Segundo Britto (2003), a escolarização, a defesa de uma educação de qualidade, a ênfase na formação do leitor, resulta das necessidades da própria sociedade.

O não escolarizado, analfabeto ou com pouca capacidade de leitura é um indivíduo que produz pouco e consome pouco, além de demandar mais serviços públicos assistenciais. Nesse sentido, ele seria um fardo para a sociedade e, por isso mesmo, indesejável [...] A escolarização se faz necessária para que o indivíduo seja mais produtivo ao sistema, para que saiba seguir instruções e movimentar-se no espaço urbano-industrial, para que possa consumir produtos e respeitar ou assumir os valores hegemônicos. (BRITTO, 2003, p.197)

Não se pode negar que a leitura seja uma necessidade objetiva na sociedade contemporânea. A questão é que se deve levar em conta o que se lê e, não restringir a leitura a textos informativos, enciclopédicos, utilitaristas e de entretenimento, que atendem meramente a necessidades imediatas do cotidiano. A leitura é uma habilidade essencial para a atuação dos indivíduos em qualquer âmbito social, inclusive para o aprendizado escolar, primeiramente

por envolver a decodificação do código escrito mas, sobretudo, por se constituir como uma prática de atribuição de sentidos.

Formar alunos leitores é um dos grandes objetivos da escola e é também, ao mesmo tempo, uma de suas maiores dificuldades. A dificuldade ou mesmo incapacidade de ler com que os alunos têm chegado ao final dos ciclos (4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio), revelada pelos resultados das avaliações externas e por um número considerável de alunos que chegam às universidades, vem se constituindo como uma marca do fracasso escolar. Pela relação que se estabelece entre o domínio lingüístico e a possibilidade de participação social, a leitura, a escrita e o ensino da língua materna ocupam, desde algum tempo, o centro das discussões sobre a qualidade da educação.

As afirmações de que a escola não tem ensinado o aluno a ler, que a leitura está em crise no Brasil, que não existe incentivo para a leitura, que não se estimula o hábito de ler, entre outras, se transformaram em modismo pela recorrência com que aparecem nos discursos. De fato, são inegáveis as dificuldades por parte da escola, em lidar com a leitura. Estudos diversos constataam uma descaracterização do trabalho com a leitura na escola¹⁹, seja pela utilização de metodologias inadequadas ou pelo reducionismo das concepções; seja ainda pela formação deficitária do professor; falta de recursos financeiros para aquisição de livros ou falta de condições adequadas ao uso de bibliotecas. Além disso, a história brasileira é marcada pelo analfabetismo e pela restrição do acesso aos livros e à leitura, à elite, especialmente porque o acesso à leitura da palavra escrita sempre esteve relacionado ao acesso à escola²⁰, vindo a ratificar o apontamento de Britto (2003) de que é a possibilidade de participar da sociedade que permite o acesso à leitura.

Mencionando a questão das queixas freqüentes dos professores das séries iniciais de escolarização sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à compreensão de textos, sejam eles de qualquer tipo, Arena (2007) aponta que essas queixas trazem em si uma contradição, pois revelam uma maneira de ensinar e dois modos diferentes de avaliar. Segundo o estudioso, o ensino no início da escolaridade evidencia o objetivo de treinar o aluno para relacionar letras e sílabas aos fonemas correspondentes, ou seja, de ensinar a pronúncia. Entretanto, ao avaliar, considera-se não somente o aprendizado dessa correspondência, mas também a capacidade de compreensão sobre o que o aluno aprendeu a

¹⁹ A exemplo da pesquisa de iniciação científica financiada pelo PIBIC/CNPq, realizada entre os anos de 2002 e 2004, vinculada ao Curso de Pedagogia da FCT/Unesp de Presidente Prudente, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ana Maria da Costa Santos Menin: FERREIRA, Roseli Helena. **Avaliando atividades de leitura, escrita e produção de textos em crianças de uma segunda série do Ensino Fundamental.**

²⁰ Sobre o acesso à leitura na história brasileira: SILVA, E. **Leitura e realidade brasileira.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

pronunciar, pois ao ensinar a correspondência entre letras, sílabas e fonemas, o professor espera que o aluno compreenda o que pronuncia, supondo que a produção de sentido sobre o código escrito está na pronúncia. Todavia, Arena (2007) não atribui a produção dessa contradição somente à escola e seus métodos de ensino, uma vez que essa instituição reflete concepções historicamente construídas; nesse caso, a contradição reflete o processo de transição secular das sociedades orais para sociedades gráficas.

Paralelamente às dificuldades em relação ao ensino da leitura, existem inúmeras iniciativas para promover a leitura, embora nem sempre com sucesso: programas, associações, cursos para professores, encontros, estudos e publicações discutindo concepções e práticas de leitura, embora em grande parte das vezes com enfoque nas “noções vagas” sobre a importância do ato de ler, com tentativas de convencimento de que ler faz bem, conforme nos atenta Britto (2003).

De qualquer maneira, há atualmente um crescente número de leitores e de materiais para leitura, mas não por conta desses programas de incentivo à leitura, e sim, em função do próprio sistema. Segundo Britto (2003), por três razões: porque o indivíduo com pouca capacidade de leitura produz pouco, consome pouco e demanda mais serviços públicos assistenciais, tornando-se indesejável ao sistema; porque a expansão da educação tanto capacita os indivíduos para cumprir tarefas de trabalho, quanto se torna fator de redução de salário, pois “aumenta a oferta de trabalhadores capacitados para cumprir uma determinada tarefa” (p.135) e, porque, o maior acesso à educação incentiva a competição, incutindo a idéia de que é o próprio indivíduo, por sua competência e investimento em formação, o responsável pelas oportunidades de bom emprego ou pelo fracasso.

Pelas dificuldades por parte da escola no trabalho com a leitura, a maioria das pesquisas nessa área aborda a questão com o foco nas práticas equivocadas de leitura na escola e em “o que” os professores devem fazer para melhorar o ensino da leitura. Não cabe a esta pesquisa, entretanto, descrever metodologias ou apontar atitudes a serem tomadas pelos professores para a melhoria desse ensino. A prioridade é discutir o sentido que está sendo atribuído à leitura pelo SARESP, para então analisar a coerência dos textos, das questões e das habilidades leitoras selecionadas por esse sistema para avaliar a aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino.

Ainda que o cotidiano escolar não seja o foco desta pesquisa, o SARESP fundamenta-se nos mesmos parâmetros curriculares que orientam as escolas, portanto, embora não diretamente, também estarei tratando de concepções que, teórica e supostamente, subsidiam a prática pedagógica na escola. Além disso, os resultados dos sistemas de avaliação

servem para nortear aquilo que deve ser ensinado ou melhorado em sala de aula, o que evidencia ainda mais a importância de um estudo sobre o SARESP, não somente para compreender a dinâmica do sistema de avaliação paulista, mas também para estabelecer relações entre esta dinâmica e os seus fundamentos, e o que se propõe e se efetiva na escola.

Analisando os documentos oficiais que fundamentam o SARESP relativamente à habilidade leitora, verifiquei que a discussão apresentada sobre leitura é bastante sucinta. Nos PCN (Brasil, 1997) e Proposta Curricular de Língua Portuguesa da CENP (São Paulo – Estado, 1988), não há uma discussão ampla e, ao mesmo tempo profunda, sobre a concepção de leitura. Ainda que esses materiais contemplem a diferenciação entre leitura e decodificação, mencionem o trabalho de compreensão e de construção de sentidos que envolve a leitura, não avançam em uma busca da definição sobre o que seja compreensão e construção de significados. A questão da leitura, que como se percebe é complexa e de extrema relevância, mereceria uma abordagem aprofundada, especialmente nos PCN (Brasil, 1997) e Proposta Curricular (São Paulo – Estado, 1988), uma vez que são documentos de apoio às discussões, planejamento e avaliação de projetos na escola.

A Proposta Curricular (São Paulo – Estado, 1988) restringe a discussão sobre leitura a uma breve nota. Há um tópico sobre leitura na fase inicial da alfabetização e um tópico de uma página sobre leitura da 3ª a 8ª série. Define-se leitura como “interação ativa entre o autor e seus leitores em que se constrói e reconstrói o sentido do texto” (São Paulo - Estado, 1988, p.41). Apresenta-se uma concepção que distingue leitura de decodificação, afirmando-se que

É preciso também completar a ‘leitura do sentido literal’ com um processo complexo de inferências, que associam o texto a muitos outros fatores de significação. Em que diferentes condições foi produzido o texto? Qual a imagem que o autor quer passar? Que imagem ele faz dos leitores? O que ele dá por sabido e pressuposto? Que atitudes, conceitos e mesmo preconceitos estão como pano de fundo? Em que se mascaram ou transparecem? Que posto de observação da realidade ele escolheu? Enfim, qual é o contexto histórico, social, pessoal e interpessoal em que o texto foi produzido e a que ele faz referências diretas ou indiretas? [...] Que outros fatores da própria formação de nossos alunos interferem nesse processo (Qual é o nível e complexidade de linguagem e de vocabulário convenientes? Qual o repertório anterior de leituras que afeta diretamente a compreensão do novo texto? Quais as suas experiências sobre o tema?)? (SÃO PAULO - ESTADO, 1988, P.41).

No trecho citado acima, evidencia-se a idéia de que a construção do sentido do texto envolve questões sobre o sentido que o autor lhe imprimiu e, portanto, sobre o contexto de sua produção, sobre as ideologias e representações da realidade nele presentes,

bem como sobre as experiências de vida e de leitura que influenciam a compreensão desse texto pelo leitor. Considera-se, dessa forma, na Proposta Curricular, a dimensão política da leitura, caracterizada por Britto (2003) e já abordada em tópico anterior. Entretanto, não há uma abordagem mais ampla sobre o assunto.

Em relação aos alunos de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental, os PCN pontuam que, em Língua Portuguesa espera-se que o aluno já escreva alfabeticamente; realize atividades de leitura e escrita de maneira mais independente, utilizando com autonomia estratégias de leitura (decifrar, antecipar, inferir e verificar). Dentre os objetivos do ensino de Língua Portuguesa da 3ª e 4ª série do ensino Fundamental, vale destacar dois, que estão diretamente ligados à leitura:

- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicações;
- Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los. (BRASIL, 1997, p.124)

Sobre os conteúdos, os PCN os apresentam em dois momentos: conteúdos gerais do ciclo (3ª e 4ª série) relativos a valores, normas e atitudes e conteúdos específicos por blocos (língua oral e língua escrita), os quais destacarei somente aqueles ligados diretamente à leitura:

Conteúdos gerais do ciclo – Valores, normas e atitudes:

- Reconhecimento do valor da língua escrita como meio de informação e transmissão da cultura;
- Valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento;
- Interesse, iniciativa e autonomia para ler, especialmente textos literários e informativos;
- Interesse por compartilhar opiniões, idéias e preferências sobre leituras realizadas;
- Interesse em tomar emprestado livros do acervo da classe e da biblioteca;
- Manuseio cuidadoso de livros e demais materiais escritos;
- Interesse no uso e conhecimento das regras de utilização de bibliotecas, centros de documentação e redes de informação;
- Sensibilidade para reconhecer e capacidade de questionar, com ajuda do professor, conteúdos discriminatórios, veiculados por intermédio da linguagem;
- Interesse em explorar a dimensão estética da linguagem. (BRASIL, 1997, p.127-128)

Conteúdos por bloco: Língua escrita - Prática de Leitura:

- Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto;
- Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou do estilo do autor, etc.) e à intencionalidade;
- Emprego dos dados obtidos por intermédio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente;
- Uso de recursos variados para resolver dúvidas na leitura: seguir lendo em busca de informação esclarecedora, deduzir do contexto, consultar dicionário, etc;
- Utilização de diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos: ler para revisar, para obter informação rápida, etc.
- Uso de bibliotecas;
- Busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), com orientação do professor;
- Leitura de livros na classe, na biblioteca e empréstimos de livros para leitura em casa;
- Socialização de experiências de leitura;
- Rastreamento da obra de escritores preferidos;
- Formação de critérios para selecionar leituras e desenvolvimento de padrões de gosto pessoal. (BRASIL, 1997, p.130)

Nos PCN (Brasil, 1997) a concepção que limita leitura à decodificação também é tratada como questão que deve ser superada. Define-se leitura como

Um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p.53).

Conforme se observa nesta referência, os PCN (Brasil, 1997) consideram que o ato de ler passa pelo conhecimento do código escrito, mas tem como base a compreensão e envolve a construção de sentidos, mesmo antes da decodificação, da identificação de letras e palavras, idéia que se aproxima das concepções de Smith (1999; 1989) apresentadas no início deste capítulo. Porém, é interessante notar uma sutil contradição sobre a concepção de leitura, revelada na última sentença do parágrafo dos PCN (Brasil, 1997) citado acima. Embora se afirme nos PCN (Brasil, 1997) que o ato de ler é diferente do ato de decodificar, e que a questão deve ser superada, uma vez que os conhecimentos atuais apontam que a leitura implica compreensão e construção de sentidos sobre o texto, na frase dos PCN (Brasil, 1997) em referência, conclui-se afirmando que leitura envolve compreensão, portanto, não somente decodificação e, que os sentidos do que se lê são constituídos “antes da leitura propriamente dita”. A contradição se estabelece no momento em que, definindo leitura

como um ato mais amplo e complexo que a decodificação e sugerindo a superação dessa idéia de limitar leitura à decodificação, o documento, no mesmo parágrafo, afirma que os sentidos são constituídos “antes da leitura propriamente dita”. Isso indica que está se considerando a “leitura propriamente dita” não como a construção de sentidos, mas como a decodificação de letras e palavras. Demonstra-se, assim, que a mesma concepção que restringe leitura à decodificação apontada como algo a ser superado encontra-se ainda, fortemente presente no documento.

Uma das explicações possíveis para essa contradição está ligada à idéia esboçada por Smith (1989) sobre a relação entre a informação visual e a informação não-visual e a leitura. Segundo o estudioso, a informação visual é aquela que está impressa no papel e passa através dos olhos: as letras, as palavras, as frases, enfim, o texto escrito. A informação não-visual não passa pelos olhos; é o conhecimento prévio sobre a linguagem, sobre o assunto do texto, sobre como ler. “A informação não-visual é facilmente distinguida da informação visual – está com o leitor todo o tempo; não desaparece quando as luzes se apagam” (Smith, 1989, p.85).

Na perspectiva de Smith (1989, p.109-110),

A leitura não é simplesmente uma atividade visual. Tanto a informação visual quanto a informação não-visual são essenciais para a leitura, podendo existir um intercambio entre as duas. A leitura não é algo instantâneo; o cérebro não pode extrair um sentido da informação visual na página impressa imediatamente. A leitura é acelerada não pelo aumento na taxa de fixações, mas pela redução da dependência da informação visual, principalmente através da utilização do significado.

A idéia de que os sentidos do texto começam a ser constituídos antes da “leitura propriamente dita”, explicitada nos PCN (Brasil, 1997), tem implícita a concepção de que a leitura envolve somente a informação visual, aquilo que passa pelos olhos. É verdadeira a idéia de que a informação visual – letras, palavras, frases impressos – só ganha significado com a informação não-visual, com os sentidos atribuídos pelo leitor. É o significado – informação não-visual - que não está impresso em texto, mas que faz parte dos conhecimentos do leitor, que possibilita o entendimento do visual, isto é a compreensão, a leitura (Smith, 1989). O contraditório é, portanto, afirmar que leitura não é decodificação, não se restringindo a identificação de letras e palavras (informação visual), e em seguida, admitir, ainda que implicitamente, que a construção de sentido (informação não-visual) não é leitura em essência, e desse ponto de vista, a “leitura propriamente dita” se constituiria pela informação visual.

Segundo os PCN (Brasil, 1997, p.57), “o mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto” é outra concepção que deve ser superada. Por isso, afirma-se que “uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras” (p.57), pois o significado do texto é construído pelo “esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto” (p.57). Esta afirmação não é falsa, porém, é uma das noções “vagas” criticadas por Britto (2003), conforme apresentei no início deste capítulo, pois, “funcionando como adágios dificilmente negáveis, porque validáveis na mesma medida em que podem ser refutados e preenchíveis com valores diversos de acordo com o arbítrio de quem o ouve, produzem um consenso aparente” (Brito, 2003, p.101).

A expressão “Cada leitor tem sua interpretação” é apontada por Britto (2003, p.101) como uma das “noções vagas” que mitificam a leitura, e cuja idéia está imersa no trecho dos PCN (Brasil, 1997) em referência. Britto (2003, p.101) critica este tipo de discurso sobre a leitura, apresentando a seguinte argumentação, com a qual concordo:

Partindo do princípio de que o sentido do texto é construído pelo leitor, em função de suas experiências e de seus sistemas de referência, insiste-se na idéia de que cada sujeito tem uma leitura própria, não havendo duas leituras iguais. A afirmação não é falsa em si, mas sua descontextualização conduz a uma versão vulgar do idealismo filosófico, admitindo uma individuação absoluta dos gostos e interesses, desconsiderando que estes se constituem a partir de referenciais sócio-culturais. Se é verdade que o leitor, enquanto ser histórico, constrói os sentidos que lê, é também verdade que sua leitura estará sempre constrangida pelas condições – igualmente históricas – em que se dá, das quais uma delas é o texto. Sustentada em uma interpretação equivocada de teorias do conhecimento e de exegese textual que postulam o caráter ativo do leitor, a idéia de que cada leitor tem sua interpretação permite uma espécie de vale-tudo, em que o leitor aparece como a fonte original do sentido. Em consequência, passa-se a admitir qualquer interpretação de um texto como legítima, sob o argumento de que é a leitura que o leitor faz, impossibilitando qualquer intervenção pedagógica conseqüente.

Verifico também, no texto dos PCN (Brasil, 1997), a presença de outra idéia transformada em adágio popular. É a idéia que trata a leitura como um veículo de ilustração que contribui para o crescimento intelectual e como uma questão de gosto e interesse que deve ser estimulada. Esse discurso aparece assim explicitado nos PCN:

Para tornar os alunos bons leitores - para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura -, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprendera a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar **fazê-los achar** que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência (BRASIL, 1997, p.58).

Sobre esse discurso, concordo com Britto (2003) quando o autor afirma que, embora a leitura possa, de fato, contribuir para o crescimento intelectual, e como enfatizam os PCN, possa dar “autonomia e independência” ao leitor, esta não seja uma regra comum e definitiva, pois dependerá, “do tipo de leitura, das condições em que se dá e da inserção social do leitor” (Britto, 2003, p.102). A idéia de leitura como instrumento de ilustração, quando fora de contexto, “neutraliza diferenças qualitativas e políticas dos tipos de informação e mitifica o conhecimento” (p.103). O discurso de que a leitura é algo “interessante e desafiador” e de que a escola deve incentivar o gosto pela leitura para formar bons leitores, também enfatizado pelos PCN, está ligado à imagem de que a leitura é prazerosa e, por isso, relaciona-se ao gosto. Entretanto, nem toda leitura é boa e prazerosa. A associação da leitura ao prazer se sustenta na teoria literária da fruição estética. Por fim, Britto (2003, p.106) sintetiza sua crítica às concepções ingênuas de leitura, transformadas em adágios, algumas das quais verifico a presença no texto dos PCN, no seguinte quadro:

Crendo que a questão da leitura é um problema pessoal, de gosto e interesse, que pode ser resolvido através do estímulo e do proselitismo, constrói-se um movimento em que, na tentativa de interferir no comportamento dos sujeitos, de modo a fazê-los leitores, se combinam sedução e persuasão intelectual, através da vinculação da leitura ora a um valor maior (leitura de ilustração; leitura redentora), ora a um apelo emocional (leitura hedonista; leitura de entretenimento), e da criação de estratégias e ambientes favorecedores de práticas leitoras (sensibilização, ambiência, atração, contação de história, dramatização, etc) (BRITTO, 2003, p.106).

Contudo, é possível perceber que no texto dos PCN, não há uma abordagem sobre a dimensão política da leitura. Os discursos que acabei de analisar, fundamentando-me em Britto (2003), centram-se em concepções de leitura ingênuas, de consenso aparente, produtoras do “mito do sujeito leitor”, que parecem ignorar a leitura como ação cultural imersa em significados constituídos a partir de referenciais históricos, sociais e culturais, ainda que ao discutir sobre linguagem no início do documento de Língua Portuguesa, os PCN considerem o caráter político da linguagem, ao definirem que,

A língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas [...] Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico (BRASIL, 1997, p.24-25).

O ideal de leitor subjacente aos PCN é representado pelo “leitor competente”. Afirma-se no documento, que a finalidade do trabalho com leitura na escola é a formação desse leitor competente e a formação de escritores. Nessa ótica, a leitura serve de “matéria-prima” para a produção de textos, por possibilitar a construção da intertextualidade e ser fonte de modelo dos diversos gêneros textuais. O leitor competente é definido como

Alguém que compreende o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p.54)

Segundo os PCN (Brasil, 1997), o leitor competente é também capaz de “selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua” (p.54) e utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los. Na perspectiva dos PCN, espera-se que os alunos da 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental utilizem com autonomia estratégias de leitura, pois se entende que as estratégias são recursos que servem para construir significado enquanto se lê, são procedimentos que possibilitam a compreensão. “Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação” (p.53). As estratégias que devem ser utilizadas pelos alunos como meio, não como o fim da leitura, destacadas pelos PCN são as seguintes:

- *estratégias de seleção*: “possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes” (p.53);
- *estratégias de antecipação*: “permitem supor o que ainda está por vir” (p. 53);
- *estratégias de inferência*: “permitem captar o que não está dito explicitamente no texto” (p. 53);
- *estratégias de verificação*: “tornam possível o controle sobre a eficácia ou não das demais estratégias” (p. 53).

Embora não constitua diretamente o quadro de referencial teórico dos PCN, nos estudos da autora espanhola da área da leitura Isabel Solé (1998), que se fundamenta em César Coll – consultor dos PCN, verifico aproximações conceituais sobre as estratégias de leitura abordadas pelos PCN. Solé (1998, p.69) defende a idéia de que a compreensão de um texto depende, também, e de modo especial da utilização de estratégias de leitura adequadas;

define estratégia de leitura como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Nesse sentido, as estratégias de leitura não são técnicas, mas procedimentos relacionados às capacidades cognitivas e metacognitivas, que aparecem integradas no processo de leitura. A autora descreve as atividades cognitivas ativadas no uso das estratégias e as perguntas correspondentes, cujas respostas encaminham para a compreensão:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-lo?
 2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto...?
 3. dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial, em função dos propósitos perseguidos. Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
 4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Este texto tem sentido? As idéias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?
 5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação. Que se pretendia explicar neste parágrafo – subtítulo, capítulo - ? Qual é a idéia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as idéias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmo?
 6. Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?
- (SOLE, 1998, p. 73-74)

Ressalta-se ainda nos PCN, que a formação desse leitor competente exige uma estratégia didática: o trabalho com a diversidade textual, pois se entende que o aprendizado da leitura depende de um contato com os diferentes textos que circulam socialmente, que tenham utilidade na vida prática do aluno leitor.

Os sistemas de avaliação, como o SARESP, estão vinculados aos sistemas de qualidade do ponto de vista do produto, do retorno de investimentos. Fazem parte de uma cultura do resultado, conforme discutido no capítulo anterior. Dessa forma, não se pode analisar as provas do SARESP que avaliam a habilidade leitora, sem ter claro de que está se tratando do ideal de leitura desse sistema de avaliação, que é submetido aos objetivos do

sistema educacional e da sociedade e, portanto, arraigado de valores desse sistema e sociedade.

A leitura concebida no contexto das competências e habilidades está relacionada à idéia de leitura utilitária ou funcional; leitura para a escola, para a participação social em geral e para o desenvolvimento no campo profissional. A idéia da leitura funcional, muito ligada também à ênfase no trabalho com a diversidade textual e com uso contextualizado do texto, vinculada ao ideário educacional atual focado no utilitarismo, fica clara no seguinte parágrafo dos PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1997):

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” - resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto – e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema (BRASIL, 1997, p.54-55).

Enfatiza-se nos PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1997) a necessidade de o aluno ter contato com a diversidade de textos para a compreensão do uso social da linguagem escrita e desenvolvimento de competências e habilidades que conduzam à atuação social. Nessa perspectiva é que o SARESP avalia a habilidade leitora dos alunos em relação aos diversos gêneros textuais. Esta defesa do uso de diferentes textos está veiculada às indústrias da informação e de entretenimento, que se articulam a interesses econômicos e políticos dessa indústria, principalmente porque valorizam textos de natureza informativo-enciclopédica, caracterizados como interativos por incorporarem o discurso da tecnologia, mas que compartimenta os conteúdos e permite a “absolutização das verdades, que, de objetos históricos, são transformadas em informação anódina” (Britto, 2003, p.108).

A leitura de entretenimento, por ser considerada prazerosa, predomina no discurso pedagógico como alternativa para o desenvolvimento do gosto de ler e às práticas escolares de decodificação e identificação de tópicos. Esta leitura é uma das faces mais evidentes da leitura funcional: uma leitura colada ao cotidiano imediato, própria deste contexto social, político e econômico neoliberal, no qual a leitura é entendida somente como uma necessidade pragmática, ligada a “objetivos de realização imediata”, como enfatizam os

PCN. Segundo Britto (2003) esta é a leitura mais fácil, pois: reflete o universo conceitual e os valores do senso comum, exigindo conhecimentos adquiridos na experiência cotidiana; exige somente domínio do código escrito e decodificação, pois os textos de entretenimento (a exemplo das histórias em quadrinhos, das revistas de variedades, narrativas de aventura) têm organização sintático-semântica e léxico próximos dos discursos do cotidiano. Ainda que a leitura seja realmente uma necessidade objetiva na sociedade contemporânea, e que se deva ler, também, os textos informativos, enciclopédicos e de entretenimento, desde que se tenha noção das representações de mundo neles veiculada, é importante e necessária, em um processo de educação formal, a leitura de textos densos, tanto no que diz respeito aos aspectos lingüísticos, como em relação aos valores neles presentes.

Contudo, somente no momento de análise das provas do SARESP é que será possível evidenciar, a leitura de caráter funcional, utilitário, focada em textos de natureza informativa, que prevalece nesse sistema de avaliação e, por sua vez, no discurso oficial.

2.3. Sobre texto e gêneros do discurso

Os Parâmetros para Avaliação Educacional²¹ do SARESP, afirmam, relativamente ao ensino da leitura e da escrita, que a função da escola é:

formar indivíduos capazes de adequarem-se às diversas situações discursivas, expressando-se oralmente e por escrito em diferentes padrões de linguagem, especialmente os exigidos pela modalidade escrita da língua, adquirindo a competência leitora e escritora para obter informações, compreender e interpretar dados e fatos, comparar textos, entreter-se etc.

Embora a discussão sobre texto não seja o foco desta pesquisa, é inevitável tecer considerações sobre o assunto, mesmo breves, ainda que não reducionistas, dada a especificidade e diversidade de abordagens existentes sobre texto, haja vista a relação entre texto e leitura e, também, pelo fato de que quando o SARESP avalia competências e habilidades leitoras, está avaliando o nível de compreensão relativamente aos gêneros textuais. Por isso a pertinência deste tópico sobre texto e gêneros do discurso, sobretudo para explicitar as concepções sobre o tema do ponto de vista dos documentos oficiais que subsidiam o SARESP.

²¹ <http://www.educacao.sp.gov.br> (link SARESP 2004)

Tanto nos PCN (Brasil, 1997) quanto na Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (São Paulo – Estado, 1988), o ponto de partida para o ensino da Língua Portuguesa é o texto. Nestes documentos, que fundamentam o SARESP, enfatiza-se o trabalho com a diversidade textual, por se entender que a prática da leitura e da produção de textos somente se efetiva se tiverem sentido concreto para os alunos. Segundo os documentos em referência, o processo de formação de leitores e escritores competentes, capazes de atuarem socialmente, exige o contato com textos que circulam na sociedade.

Na Proposta Curricular (São Paulo – Estado, 1988, p.14) texto é definido como “todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva”. Desse ponto de vista, o que define texto é “o fato de que é uma unidade de sentido em relação a uma situação” (p.14), independente de sua extensão. Segundo esse documento, o texto constitui-se pela interação de seus interlocutores, envolvendo quem o produz e quem o interpreta. Do ponto de vista do autor,

o texto é um trabalho com e sobre a experiência concreta, do ponto de vista do intérprete o texto é uma nova experiência, que ele vive e transforma, transformando-se na medida em que incorpora as novidades essenciais e a própria reflexão, relativamente autônoma, ao seu mundo de vivências. Por isso, atribuir sentidos a textos é, em parte, ser capaz de interpretar o ponto de vista que o autor manifesta; mas é também, fazer variar esse ponto de vista: construir outros textos e produzir conhecimento (SÃO PAULO – ESTADO, 1988, p.14).

Nos PCN (Brasil, 1997, p.25-26) texto é concebido como

o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

Por resultar da atividade discursiva, os textos, como o discurso, estão sempre em relação uns com os outros, ao que se denomina intertextualidade.

Como se percebe, a concepção de texto dos PCN e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo é bastante próxima, mesmo porque, os PCN, elaborados depois da Proposta, fundamentam-se, em muitos dos pressupostos teóricos da Proposta. Porém, nos PCN, discute-se a questão dos gêneros do discurso a partir de Bakhtin e Bronckart, embora superficialmente. Afirma-se que todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros, por sua vez,

constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. (BRASIL, 1997, p.26).

A discussão sobre os gêneros do discurso nos PCN, a partir dos estudos de Bakhtin e Bronckart, não avança para além do exposto na citação acima. Considero importante destacar a noção sobre os gêneros discursivos primários e secundários e a diferença entre eles, presente na teoria de Bakhtin (1992), mas não explicitada no texto dos PCN. Bakhtin (1992) atenta que existem gêneros discursivos primários – simples – e secundários – complexos. Segundo o autor, os gêneros discursivos secundários “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado – artístico, científico, sociopolítico, etc” (Bakhtin, 1992, p.263). Os gêneros discursivos primários “se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (p.263) (diálogo, carta, situações de interação face a face). Esses gêneros discursivos primários – simples - também integram os secundários – complexos – mas, aí adquirem outro caráter:

perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas a diferença deles é um enunciado secundário (complexo) (BAKHTIN, 1992, p.263-264)

Sendo assim, a problemática está nas orientações centradas nos gêneros primários.

Nos PCN, o trabalho com a diversidade textual parte do pressuposto de que o gênero funciona como articulador entre as práticas sociais e os objetos escolares, uma vez que o gênero textual está diretamente relacionado às diferentes situações e esferas sociais. Por isso, conforme aponta Koch (2006, p.56), na situação escolar, o gênero deixa “de ser apenas ferramenta de comunicação, passando a ser, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem”.

A discussão sobre os usos do texto no processo de ensino e aprendizagem nos PCN, com ênfase na importância de se ensinar a ler e a escrever a partir dos diversos textos parece legítima, pois é dever da escola viabilizar ao aluno o acesso aos diferentes textos, uma vez que, conforme afirmam os próprios PCN, o texto favorece “o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas” e, além disso, têm relevância na vida prática. Todavia, esse discurso disseminador da relevância e necessidade de se trabalhar com a diversidade dos gêneros textuais está relacionado ao discurso que relaciona o saber ler e escrever ao produzir mais. Vincula-se, portanto, “aos interesses econômicos e políticos da indústria do texto, que, por sua vez, está, cada vez mais articulada às indústrias da informação e entretenimento” (Britto, 2003, p.109). Assim, o trabalho com os gêneros do discurso faz cumprir o objetivo da formação do leitor funcional: o leitor de textos predominantemente informativos, que veiculam discursos próximos do cotidiano, para cumprir fins objetivos, imediatos como meio de participação social por meio do uso prático da leitura. A idéia é a de colocar os alunos em situações de comunicação próximas da vida cotidiana, e pode ser evidenciada no seguinte trecho dos PCN:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1997, p.30).

Segundo os PCN, os gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita na 3ª e 4ª série são os apresentados no seguinte quadro:

Cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.
Anúncios, slogans, cartazes, folhetos.
Parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas.
Contos (de fadas, de assombração, etc), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas.
Textos teatrais.
Relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc.

Fonte: PCN de Língua Portuguesa (1ª a 4ª série) (BRASIL, 1997, p.128-129).

Nas provas do SARESP os gêneros de texto são agrupados por domínios discursivos. Apresento no quadro a seguir os gêneros textuais que aparecem com maior frequência nas provas de leitura e escrita da 4ª série do Ensino Fundamental:

Textos literários	Contos, fábulas, poema, crônicas, obra teatral.
Textos literários de entretenimento	História em quadrinhos, parlendas, canções, adivinhas, trava-língua, piadas.
Textos jornalísticos	Notícia, reportagem, artigo de opinião.
Textos publicitários	Anúncio, propaganda, slogan, cartaz, folheto, aviso.
Textos epistolares	Cara, solicitação, bilhete, postais, cartões, convite, diário.
Textos instrucionais	Receita, instrutivo, roteiro de experimento científico.
Textos escolares²²	Artigo de divulgação científica, texto expositivo (de livro didático e outros livros de consulta).
Textos gráficos	Gráfico, tabela
Textos de informação científica	Nota de enciclopédia, verbete de dicionário, relatos históricos, textos expositivos de diferentes fontes (fascículo, revista, etc), relato de experimento científico.

Fonte: Matriz de especificação de habilidades de leitura e escrita (SARESP – 4ª série).

No entanto, apesar da ênfase do trabalho com a diversidade de textos, não há nos PCN uma abordagem sobre a constituição dos enunciados caracterizadores dos diferentes gêneros textuais. Considero importante para esta pesquisa, além da apresentação dos tipos de textos que aparecem com maior frequência nas provas do SARESP, uma abordagem classificatória dos textos que explicita os elementos discursivos caracterizadores dos diferentes gêneros. Para isso, utilizo um quadro elaborado por Kaufman e Rodríguez (1995), que, em capítulo próprio, servirá de instrumento para a análise dos textos que aparecem nas provas do SARESP. Kaufman e Rodríguez (1995), baseadas nos trabalhos de lingüística textual de Bernardez (1987) e Van Dijk (1983), e nas funções lingüísticas dos textos enunciadas por Jakobson (1985), apresentam o seguinte quadro referente à tipologia textual, classificando os textos a partir das funções da linguagem e das tramas predominantes na construção dos textos.

²² Na matriz de especificação de habilidades de leitura e escrita referente às provas do SARESP, a denominação “Escolar” “identifica a escola como uma esfera social que utiliza textos que somente nela circulam e ainda, por sua natureza, explora outros gêneros que circulam também em outras esferas”.

Classificação dos textos por função e trama

	Função Informativa	Função Expressiva	Função Literária	Função Apelativa
Trama				
Descritiva	- Definição - Nota de enciclopédia - Relato de experiência científica		- Poema	- Aviso - Folheto - Cartaz - Receita - Instrução
Argumentativa	- Artigo de opinião - Monografia			- Aviso - Folheto - Carta - Solicitação
Narrativa	- Notícia - Biografia - Relato - Histórico - Carta	- Carta	- Conto - Novela - Poema - História em quadrinhos	- Aviso - História em quadrinhos
Conversacional	- Reportagem - Entrevista		- Obra de teatro	- Aviso

Fonte: Kaufman e Rodríguez (1995, p.18).

Segundo Kaufman e Rodríguez (1995, p.14), “os textos nunca são construídos em torno de uma única função da linguagem; sempre manifestam todas as funções, mas privilegiam uma”. Os textos nos quais predomina a *função informativa*, a linguagem é concisa e conduz o leitor, de forma direta, ao conhecimento de informações às quais se refere o texto. Os textos com predominância da *função literária* possuem *intencionalidade estética*; sua linguagem é figurada e conduz o leitor a apreender os significados dos recursos utilizados, como símbolos, metáforas, imagens etc. Os textos com *função apelativa* têm intenção de modificar comportamentos; conduzir o leitor a aceitar como verdadeiras as premissas do autor, por meio de uma linguagem que utiliza recursos denotando ordens e convencimento. Os textos com *função expressiva* apresentam linguagem com conotação afetiva, buscando manifestar a subjetividade do autor.

Além de diferentes funções, os textos caracterizam-se por distintos modos de estruturação da linguagem, também chamados de *trama* por Kaufman e Rodríguez (1995). São essas *tramas*, ou, traços textuais que indicam as diferenças entre os textos de mesma função ou de mesmo conteúdo, pela forma como transmitem diferentes intenções, privilegiando determinados recursos lingüísticos.

Nessa perspectiva, há a *trama narrativa*, em cujos textos os fatos são apresentados em uma seqüência temporal e causal, evidenciada pela forma dos verbos, com a

presença de personagens e narrador. Outros textos possuem *trama argumentativa*, os quais “comentam, explicam, apresentam ou confrontam idéias, conhecimentos, opiniões, crenças ou valores” (Kaufman e Rodríguez, 1995, p.17) na seguinte organização: introdução (apresentação do tema); problemática (posicionamento do autor); desenvolvimento (encadeamento das informações por meio de conectores lingüísticos de esquemas lógicos: causa/efeito, antecedentes/conseqüente, tese/antítese e de esquemas cognoscitivos: análise, síntese, analogia) e conclusão. Há ainda os textos de *trama descritiva* que apresentam “caracterizações de objetos, pessoas ou processos através de uma seleção de seus traços distintivos” (Kaufman e Rodríguez, 1995, p.17) evidenciadas pelo uso de substantivos (que mencionam e classificam os objetos) e adjetivos (que acrescentam características distintivas aos objetos). Para finalizar, há também os textos de *trama conversional*, com ênfase nas formas pronominais, nos quais se estabelece uma situação comunicativa, com interação entre os participantes, que se alternam em momentos de diálogo.

Contudo, uma vez discutidas as concepções de leitura e texto que subsidiam o SARESP, e que constituem o *referente* desse sistema de avaliação, cabe, anteriormente à análise das provas de leitura e escrita, refletir sobre os aspectos específicos da dimensão instrumental da avaliação, que se configura como fundamental nesta pesquisa, cujo objeto de estudo é um instrumento, típico de avaliações de larga escala como é o SARESP: as provas objetivas. Nessa perspectiva, esse é o tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3:
SOBRE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

3.1. Nota introdutória

*O quê, para quê e como*²³ são expressões típicas do discurso da avaliação. Representam *questões técnicas* e *políticas*²⁴ que indicam meios e fins do processo avaliativo.

Nos debates sobre avaliação educacional as *questões técnicas* - que dizem respeito ao aprimoramento dos instrumentos utilizados - e as *questões políticas* - relativas às concepções e valores que fundamentam critérios, julgamentos e tomadas de decisões - eram, com frequência, abordadas de maneira antagônica, como se houvesse uma incompatibilidade entre o *o quê*, o *para quê* e o *como* avaliar, ou entre os objetivos, as decisões a serem tomadas e os instrumentos utilizados na avaliação. Hoje, esse antagonismo com que eram tratadas as questões técnicas e políticas, bem como o quantitativo e o qualitativo em avaliação, está superado. Na medida em que a avaliação evoluiu conceitualmente da perspectiva da mensuração para a perspectiva da negociação²⁵, teoricamente, as dimensões quantitativa e qualitativa e as questões técnicas e políticas da avaliação passaram a conviver e se complementar.

Confirmando essa posição de diálogo entre os dois focos: dimensão qualitativa e quantitativa, e questões técnicas e políticas da avaliação, Raphael (1997) afirma:

A avaliação, apresentada como processo, antevê um controle de qualidade, que supõe tanto confiabilidade nos dados obtidos - e conseqüentemente, no instrumento usado - quanto análise, interpretação e criação de situações de intervenção como forma de garantir essa qualidade. A utilização de informações tem como antecedente a obtenção dessas informações, pela aplicação de instrumentos de medida. O juízo de valor constitui-se na transformação destas informações e um julgamento, supondo análise e interpretação. A tomada de decisão vai concretizar o objetivo a que se destinou o processo (p.118).

Assim, a descrição quantitativa da avaliação, obtida através de instrumentos de medida e que traduz a qualidade técnica do processo, é completada pela interpretação dos dados quantitativos e pela produção de juízo de valor, que caracteriza a qualidade política da avaliação. A avaliação como atividade intencional é sempre referenciada por concepções e valores contextualizados; é *atividade de leitura orientada*²⁶ por expectativas e para julgamentos, negociações e decisões sobre o real. Aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos estão arraigados à avaliação, constituindo sua base. É esse o ponto em que reside

²³ Raphael (1997).

²⁴ As questões técnicas e políticas do processo avaliativo são abordadas por Raphael (1997).

²⁵ Sobre a evolução histórica da Avaliação Educacional consultar: Depresbiteris (1989; 1997; 1999); Penna Firme (1997) e Alvarenga e Mezzaroba (1999).

²⁶ Expressão utilizada por Hadji (2001) para conceituar Avaliação.

a qualidade política do processo. A estrutura da prática avaliativa, porém, é composta também por técnicas e instrumentos, sem os quais a qualidade política não se efetiva.

O *como*, figura de retórica utilizada para traduzir o aspecto instrumental da avaliação, não é, o que freqüentemente se considera, mero conjunto de ações técnicas descontextualizadas. A idéia do aparente limite existente nas atividades de construção, aplicação e correção de instrumentos é ela própria limitada e contraditória, uma vez que tais atividades são subsidiadas pelos aspectos que está se denominando neste texto, políticos: concepções e valores. Não existe, pois, opção e utilização de instrumentos desprovida de intenções e de reflexão. Para julgar e classificar em avaliação, faz-se uso de critérios, que se fundamentam em referenciais contextualizados.

Como Hadji (1994) entendo que a “virtude formativa” da avaliação não se encontra no instrumento, mas no uso feito dos resultados obtidos a partir dele e, assim, a avaliação só se concretiza com a tomada de decisão. O equívoco é não considerar o instrumento como, necessariamente, o meio que permite a obtenção dos resultados para futura tomada de decisão.

Os instrumentos a serem utilizados no processo avaliativo são sempre escolhidos com referência às funções da avaliação a que ele serve, pois os instrumentos – aspecto técnico e quantitativo – constituem-se como meios para atingir os fins – aspecto político e qualitativo da avaliação. Isso indica que no planejamento da avaliação essas funções devem estar claras e que os próprios instrumentos possuem funções definidas a partir das funções da avaliação, uma vez que os meios devem servir aos fins.

Uma das teses apresentadas por Hadji (1994) é a de que não existem instrumentos que pertençam ao domínio exclusivo da avaliação, eles podem ser adaptados a essa prática. “Há apenas instrumentos que podem servir para a avaliação, seja para produzir observações, seja para as analisar e interpretar, seja para comunicar o juízo formulado” (Hadji, 1994, p.162).

Os instrumentos fazem parte de uma *metodologia da avaliação*. Simons (1999) e Vianna (1999) apontam que a metodologia da avaliação, muito mais que um conjunto de opções técnicas, abrange decisões sobre a escolha da teoria que subsidiará a construção dos instrumentos e a forma de análise, bem como, a opção por um referencial normativo ou criterial que implicará em diferentes embasamentos conceituais e diferentes técnicas de construção de instrumentos, de itens e de análise de respostas. A metodologia da avaliação é também perpassada por considerações políticas, devendo ser coerente com as intenções educacionais.

Uma vez que a construção dos instrumentos é antecedida pela escolha de seu referencial: norma ou critério, que determinará a técnica de elaboração do instrumento, dos itens e questões, cabe, neste momento, uma breve abordagem sobre o referencial normativo e criterial.

3.2. Norma e critério

Na literatura sobre avaliação é clássica a discussão sobre os diferentes critérios de referência utilizados para avaliar, segundo fins diversos.

Segundo Depresbiteris (1990), em termos de aprendizagem, há dois tipos de critérios de referência: critérios relativos, que utilizam medidas referenciadas a norma e critérios absolutos, que utilizam medidas referenciadas a critérios. A autora esclarece inicialmente, que *critério* “no sentido filosófico, é um signo ou característica que permite avaliar uma coisa, uma noção, ou apreciar um objeto” (Depresbiteris, 1990, p.166). Critério de avaliação é “um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa” (Depresbiteris, 1990, p.166).

As medidas referenciadas à norma, que têm por base critérios relativos, visam a “verificar o desempenho relativo do aluno, comparando o seu rendimento com o do grupo” (Vianna, 1990, p.152), buscando a classificação. Por isso, as notas são dadas a partir de uma média do grupo avaliado. Essa média, que representa a norma é calculada a partir de uma curva normal estatística. “A função desse modelo não é a de verificar objetivos e determinar deficiências individuais, mas sim a de coletar informações que possam levar à tomada de decisões, como aprovação e orientação vocacional” (Vianna, 1990, p.152). O problema desse referencial é a generalização de juízos de valor a partir de indicadores parciais. (Depresbiteris e Taurino, 1996; Figari, 1996; Popham, 1976).

As medidas referenciadas a critérios que se fundamentam em critérios absolutos têm a finalidade de verificar o desempenho do aluno com relação a desempenhos padrão ou a critérios estabelecidos nos objetivos. A formulação de questões e a análise dos resultados baseiam-se nos critérios estabelecidos, compatíveis com os objetivos (Depresbiteris, 1990; Depresbiteris e Taurino, 1996; Figari, 1986; Popham, 1976). “O teste de critério, através da fixação de um nível mínimo de competência (o critério), procura determinar o domínio pelo aluno de pré-requisitos” (Vianna, 1990, p.152), buscando verificar o alcance de objetivos pelos alunos, informando-os sobre o sucesso e orientando-os sobre ações de melhoria com relação aos insucessos.

De acordo com Vianna (1990) não existem diferenças formais entre medidas referenciadas a norma e medidas referenciadas a critérios. As diferenças são relativas às informações que proporcionam e aos comportamentos dos construtores de testes. A informação obtida através das medidas referenciadas a norma diz respeito à “posição relativa dos elementos no grupo, estabelecida em função do desempenho dos demais indivíduos na mesma escala” (Vianna, 1990, p.155). As medidas referenciadas a critério oferecem a informação sobre “se os indivíduos, com os desempenhos apresentados, atingiram determinado critério preestabelecido”, independentemente do grupo a que pertencem (Vianna, 1990, p.155). Em síntese:

Os testes referenciados a norma são construídos visando à coleta de informações sobre diferenças entre indivíduos; assim, procuram obter o máximo de discriminação. Os construtores de testes, portanto, esperam que os escores apresentem a maior variabilidade possível. O conceito de variabilidade dos indivíduos é, assim, pressuposto básico nessas medidas, o que está coerente com o seu principal objetivo: discriminar para estabelecer a posição relativa de cada indivíduo no seu grupo. A abordagem é diferente nos testes referenciados a critério: os itens devem representar comportamentos definidos pelo critério. A facilidade ou dificuldade do item não é requisito básico para o seu julgamento; o que importa realmente é o fato de traduzir situações relevantes, que possibilitem demonstrar a aquisição dos comportamentos definidos pelos objetivos instrucionais. (VIANNA, 1990, p.157)

Depresbiteris (1997), apresenta um quadro elucidativo sobre as diferenças entre testes referentes à norma e testes referentes a critério, baseada nos estudos de Glaser, que criou a expressão “testes referenciados a critério”.

	Teste referente a norma	Teste referente a critério
Diferenças Conceituais	Interessa-se pela interpretação do desempenho do indivíduo, em comparação a um grupo de referência. A suposição básica é de que a distribuição dos escores segue uma curva normal de probabilidade.	A interpretação da tarefa é feita frente a padrões absolutos, sem referência ao desempenho de outros indivíduos. Nesta medida, não há suposição da distribuição dos escores, segundo uma curva normal de probabilidade.
Implicações para elaboração e uso do teste	Para a elaboração deste tipo de teste adotam-se os seguintes procedimentos: 1. estabelecem-se os conteúdos de uma área em termos de conjuntos comportamentais, a fim de que os mesmos possam ser medidos; 2. os itens de teste são elaborados de forma a: - criarem a máxima variância possível nos escores, - serem livres de ambigüidade.	A elaboração proposta para este tipo de teste é a seguinte: 1. analisam-se os resultados comportamentais de um currículo ou área operacionalizada de conteúdo, em termos de objetivos específicos; 2. os itens são elaborados para verificar os resultados esperados, isto é, se o indivíduo alcançou o comportamento pretendido pelo objetivo; 3. são estabelecidos níveis aceitáveis de desempenho para os itens elaborados para a instrução.
Seleção de itens	Os itens são considerados uma amostra lógica de um universo de itens de aprendizagem ou de um construto qualquer, teoricamente definido. Para seleção dos itens de teste é necessário computar os índices de dificuldade, discriminação, correlação item-teste total e verificar se os itens estão livres de ambigüidade. Todos estes procedimentos são necessários, pois a característica básica deste tipo de teste é a classificação dos indivíduos a partir da suposição da curva normal de probabilidade.	Os itens são escolhidos para serem representativos dos comportamentos esperados na instrução. A validade dos itens é de importância vital. As características básicas deste tipo de teste não se identificam com as de testes referentes a normas, pois seu objetivo básico não é a comparação dos indivíduos, nem tampouco a seleção dos mesmos numa posição classificatória.
Estabelecimento da precisão e técnicas de validação	As técnicas clássicas (Nunally, 1967, Cronbach, 1970) determinam que para se estabelecer a validade e a precisão dos testes é necessário supor a variância nos escores. As referidas técnicas em princípio, devem servir, também, para estabelecer validade e precisão de testes referentes a critério. Cabe, porém, acrescentar que	

	numa situação de instrução individualizada, onde não seria possível pressupor variância nos escores, o uso de tais técnicas sofreria uma grave restrição.	
Interpretação dos escores	Sendo que a ênfase desta medida está na colocação do indivíduo numa curva normal deve supor variância nos escores obtidos.	Não supõe variância nos escores.

(Fonte: Depresbiteris, 1997, p.17-18)

As características das avaliações sistêmicas apontam para instrumentos referenciados à norma, uma vez que os testes padronizados utilizados por essas avaliações são uma forma de avaliação normativa, que compara resultados e, por isso, adequada aos interesses neoliberais. Entretanto, Vianna (2003) levanta a dúvida em relação a avaliações como a ANEB e o ENEM, podendo-se também incluir o SARESP, no que diz respeito a serem referenciadas à norma ou critério. O pesquisador esclarece que, pelas razões expostas acima, parece ser coerente às avaliações sistêmicas o referencial normativo. Porém o fato de as habilidades avaliadas serem referenciadas a critérios, apontam para um referencial criterial.

De fato, os testes do SARESP são referenciados a critérios, sobretudo porque os itens são elaborados para verificar o alcance de objetivos previamente definidos, o que corresponde à característica do referencial criterial, segundo literatura consultada. Mas pode servir para fins de referencial normativo, na medida em que a divulgação dos resultados da avaliação permite a comparação entre alunos, grupos e escolas. Sendo assim, a avaliação criterial passa a servir aos mesmos objetivos que a avaliação por norma. Esta contradição pode ser explicada pelo fato de que a avaliação referenciada a critério fortalece o Estado: possibilita a determinação de objetivos e conteúdos educacionais e o controle mais incisivo sobre os resultados educacionais. Todavia, a publicação desses resultados permite o controle do sistema educacional pelo mercado, fortalecendo, nesse caso, o mercado e não o Estado. Instala-se, desse modo, um paradoxo, característica própria do neoliberalismo e, que segundo Afonso (2000), produz um mecanismo denominado *quase mercado*, que torna o Estado “mais mercado e menos Estado”.

3.3. A especificidade da avaliação sistêmica

Os sistemas de avaliação são programas criados para avaliar o **produto** ou os **resultados** do processo ensino-aprendizagem. Conforme discutido no capítulo anterior, essas avaliações em larga escala, fazem parte de uma “cultura do resultado” e se baseiam no enfoque *input-output*, segundo o qual, a qualidade educacional é determinada pela eficácia e eficiência alcançada, que se refere à consecução de resultados, em termos de objetivos atingidos e à relação desses resultados com os fatores de contexto. A priori, tais avaliações externas têm função somativa e diagnóstica, mas, a longo prazo também podem cumprir com a função formativa, uma vez que, embora ocorram no final do processo, fornecem dados para impulsionar ações de melhoria no sistema de ensino, correspondendo ao caráter formativo da avaliação. As avaliações sistêmicas abrangem grande número de pessoas e atendem a objetivos mais amplos que a avaliação realizada no contexto da sala de aula. Os resultados, no caso de avaliações do Ensino Básico, a exemplo do SARESP, são apresentados por escola e Diretoria de Ensino, ou por Estado como no caso da ANEB.

O SARESP, configurando-se como avaliação de larga escala, possui características e funções próprias, com implicações que direcionam o seu planejamento e a sua metodologia de forma diversa de outras avaliações, principalmente da avaliação que ocorre no interior das salas de aula.

No SARESP, os instrumentos do tipo teste objetivo são utilizados para recolher informações, como meio de produzir observações relativas ao rendimento escolar dos alunos no nível cognitivo (*outputs*). O referido sistema de avaliação utiliza também, questionários contextuais com o objetivo de obter dados sobre as condições sócio-econômicas dos alunos e considerações sobre a escola e o corpo docente. Com esses questionários pretende-se investigar os fatores que, supostamente, favorecem a aprendizagem (*inputs*). Para analisar e interpretar as informações recolhidas pelo primeiro instrumento, a equipe responsável pela avaliação recorre a instrumentos de metodologias estatísticas. No caso do SARESP, assim como a ANEB, utiliza-se o modelo estatístico da *Teoria da Resposta ao Item (TRI)*²⁷ – teoria moderna dos testes (não cabe a esta pesquisa, porém, encaminhar a discussão na direção de um aprofundamento sobre a *TRI*). Para revelar à comunidade envolvida os resultados da avaliação, são, em geral, produzidos instrumentos do tipo relatório escrito.

²⁷ A *TRI* coloca em uma única escala os valores das habilidades dos respondentes e dos parâmetros dos itens. Sobre o tema consultar Valle (2001).

As provas do SARESP são elaboradas a partir de referenciais curriculares: Proposta Curricular do Estado de São Paulo (1988) e PCN (1997), que especificam conteúdos e objetivos a serem desenvolvidos em cada série e disciplina.

Essas provas priorizam determinados temas de conteúdos e tópicos a serem avaliados de acordo com competências e habilidades definidas para as séries e disciplinas. Assim, a cada descritor alocam-se determinados itens.

As provas escritas são classificadas em objetivas e dissertativas, de perguntas e respostas fechadas ou abertas. Os Sistemas de Avaliação em geral, e também o SARESP, utilizam provas objetivas com questões de múltipla escolha, em razão da função diagnóstica desse instrumento e por servir a uma avaliação padronizada. Nas provas de leitura e escrita, além de itens de múltipla escolha, há uma proposta de redação.

Nos limites desta pesquisa, centralizo a discussão no instrumento utilizado pelo SARESP para avaliar o rendimento escolar no nível cognitivo: os testes objetivos de múltipla escolha.

3.4. Testes objetivos

3.4.1. Breve história

A revisão da trajetória histórica da avaliação educacional (Depresbiteris, 1997), revela que foi nos Estados Unidos, no século XIX, que teve início o desenvolvimento de testes objetivos, com a criação de um sistema de testagem por Horace Mann, então Secretário de Educação de Massachusetts, que reconhecia muitos pontos fracos no sistema de ensino. Controvérsias entre Mann e os comitês das escolas americanas sobre a qualidade da educação, conduziu Mann à proposição de um sistema de exames, que seria experimentado em uma amostra selecionada de estudantes das escolas públicas de Boston. Tal experiência, além de reforçar as críticas feitas por Mann à qualidade da educação, também indicou a “possibilidade de testar os programas em larga escala, com a finalidade de sugerir melhorias nos padrões educacionais” (Depresbiteris, 1997, p.8). Assim, atribui-se a Horace Mann o pioneirismo em relação à introdução do sistema de exames escritos nas escolas, em substituição às provas orais que até então prevaleciam.

Registrou-se também, nos Estados Unidos, a contribuição de Rice, que “desenvolveu os primeiros testes objetivos para uso em pesquisas de alcance escolar” (Depresbiteris, 1997, p.8). Seus estudos eram relacionados:

1. à construção, ao uso e à correção de testes objetivos;
2. à construção, ao uso e à correção de testes dissertativos e
3. à busca de diferenças entre esses dois tipos de teste, na função de medir, avaliar, prever e classificar. (DEPRESBITERIS, 1997,p.8)

Destacam-se ainda, no início do século XX, nos Estados Unidos, os estudos de Thorndike (Mezzaroba e Alvarenga, 1999) voltados à mensuração de mudanças comportamentais, que contribuíram para o desenvolvimento das medidas educacionais, especialmente dos testes.

Segundo Depresbiteris (1997, p.8):

O desenvolvimento de testes objetivos tornou possível o estabelecimento de programas de exames estaduais e regionais. Nos EUA criaram-se associações, comitês, *bureaus* para o desenvolvimento de testes padronizados. O Conselho Americano de Educação apoiou, através do Serviço Cooperativo de Testes, a produção de testes de rendimento escolar para a escola secundária e universidades. Estabeleceram-se o sistema de testagem para medir competências dos professores e o Bureau de Arquivos Educacionais para prover programas de testagem para escolas públicas.

Além disso, em países como França e Portugal desenvolveu-se uma ciência denominada *Docimologia*, que segundo De Landsheere (1974, p.13), “é uma ciência que tem por objeto o estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e do comportamento dos examinadores e examinandos”. Surgiu com os estudos de Pierón e Laugier, que analisavam a fragilidade de métodos utilizados nos exames, tendo destaque também nos Estados Unidos, em 1931 (Depresbiteris, 1997).

A necessidade da medida em educação foi reconhecida e suas técnicas introduzidas. Sobretudo nas décadas de 1920 e 1930, período denominado por Penna Firme (1997) de “primeira geração” da avaliação, o foco dos estudiosos era a elaboração de instrumentos para verificação do rendimento escolar. A avaliação educacional estava associada à aplicação de testes. Penna Firme (1997, p.107) destaca que “foi uma geração pródiga na elaboração de testes [...] O papel do avaliador era, então eminentemente técnico e, neste sentido, testes e exames eram indispensáveis na classificação de alunos para se determinar seu progresso”.

Nos últimos anos desse período e com a evolução conceitual da avaliação no decorrer do tempo, passou a se desenvolver atitudes críticas em relação aos testes, discutindo-se o valor dos mesmos, alertando, principalmente, para o fato de que os testes objetivos mediriam quase que exclusivamente conteúdos de memorização. As exigências passaram a ser maiores e foram introduzidos métodos estatísticos para caracterizar um bom

teste (fidedignidade, validade, análise de itens). O uso quase que exclusivo de testes objetivos foi substituído pela utilização de outros instrumentos, a exemplo das provas de resposta aberta ou dissertativas.

Os testes objetivos são, freqüentemente, objeto de defesa e de objeção, seja por educadores nas instituições de ensino ou por discursos teóricos da área educacional. Argumenta-se, por um lado, que os testes objetivos garantiriam, como o próprio nome já diz, maior objetividade à avaliação que outros instrumentos. Argumento este que é refutado por De Landsheere (1974, p.116), ao se referir a uma “objetividade enganadora” dos testes objetivos, pois a subjetividade “subsiste, pelo menos em parte, na redação das perguntas e na decisão respeitante à resposta a considerar como correta” (De Landsheere, 1974, p.116), afinal, além da técnica, a reflexão de cada avaliador permeia tanto a redação das perguntas, quanto os itens apresentados para escolha. Argumenta-se ainda, sobre pequenos pontos favoráveis dos testes objetivos como “correção rápida e por máquinas eletrônicas”. Por outro lado, as objeções mais comuns, afirmam que os testes objetivos exigiriam apenas reconhecimento e memorização. De qualquer forma, os argumentos de defesa e objeção, quase sempre, tratam o assunto de modo simplista.

Estudiosos como De Landsheere (1974), Lindeman (1976) e Vianna (1976), reconhecem vantagens e limitações dos instrumentos de resposta fechada - objetivos – e aberta, apontando que um instrumento que exige somente memorização não é um bom instrumento, seja ele do tipo objetivo ou não. Dessa forma, “não se deve atribuir essa deficiência aos testes, em geral, porém ao construtor que, por falta de um planejamento adequado, não considerou a diversidade dos comportamentos passíveis de mensuração objetiva” (Vianna, 1976, p.20). A questão é a adequação de cada tipo de instrumento – testes objetivos e provas dissertativas - às diferentes situações de ensino, aprendizagem e avaliação.

Segundo Vianna (1976), pesquisas de Starch e Elliott no início do século XX, de Cook, Thorndike, Hagen, Godshalk, Swineford e Coffman nas décadas de 50 e 60, revelaram problemas nas provas dissertativas, recomendando a adoção de testes objetivos para avaliar o desempenho escolar em algumas circunstâncias, defendendo-se que o item objetivo bem elaborado exige do aluno processos mentais tão complexos, quanto podem exigir as questões de resposta aberta.

Vianna (1976, p.29) salienta que um teste traduz um processo

que envolve o julgamento humano desde as suas fases iniciais até o seu término, exigindo tempo, esforço e pensamento criativo. Tempo para planejá-lo em todos os seus detalhes, esforço para tomar decisões cruciais sobre o que incluir ou omitir no teste, sobre o que é importante ou secundário, sobre o que deve ser considerado correto e, finalmente, criatividade para apresentar situações engenhosas que possam refletir as diferentes mudanças ocorridas durante o processo educacional.

No caso da avaliação de um sistema educacional como o SARESP, por sua função somativa e diagnóstica, por envolver grande número de alunos, é adequada a utilização do teste objetivo.

3.4.2. Testes padronizados

Testar quer dizer verificar alguma coisa através de situações previamente arranjadas, as quais são chamadas testes. O teste é um meio, ou conjunto de meios, que seve para determinar as qualidades e traços específicos da coisa ou fenômeno que está sendo objeto de observação (ESTEVES, 1965, p.19).

O teste objetivo é aquele que “satisfaz a critérios de objetividade em relação à construção dos seus itens, correção e interpretação dos resultados” (Esteves, 1968, p.71), que é igual para todos os indivíduos que a ele se submetem. O teste padronizado caracteriza-se pela utilização de padrões, satisfaz aos mesmos requisitos do teste objetivo, com a diferença de ser construído sempre por equipe técnica especializada, tendo maior rigor científico. A padronização de um teste refere-se à uniformidade das instruções para sua aplicação e correção. “Os itens de um teste padronizado são sempre pré-testados e analisados, para determinação das suas características estatísticas e dos possíveis defeitos de construção” (Vianna, 1976, p.203), o que não exclui a necessidade de crítica.

Segundo Vianna (1976, p.202), o uso de um instrumento padronizado é recomendável quando se deseja:

- A – obter informações sobre o *status* inicial do aluno;
- B – acompanhar o desenvolvimento educacional e determinar o *status* final de um estudante (ou grupo);
- C – estabelecer comparações entre vários grupos;
- D – formar grupos com características específicas;
- E – estabelecer um programa de orientação educacional e vocacional;
- F – realizar pesquisas educacionais e psicológicas.

As diferenças entre provas objetivas não padronizadas e testes padronizados podem ser melhor visualizadas no seguinte quadro:

Testes padronizados	Provas objetivas não padronizadas
Conteúdo e objetivos gerais, comuns às escolas de todo o país.	Adaptadas ao conteúdo e objetivos específicos do programa (de uma classe ou regionais).
Abrangem extensa área de conhecimentos e habilidades.	Podem ser organizadas para uma parte limitada da matéria.
São organizados por pessoal técnico especializado, que se dedica exclusivamente a preparar itens para testes.	As questões são feitas por um ou vários professores, em geral, sem preparo técnico.
Fazem-se acompanhar de tabelas (rurais, urbanas, nível de escolaridade, idade) para interpretação dos resultados, as quais foram organizadas com dados representativos escolhidos em todo o país.	Em geral não são aplicadas fora da escola (região ou Estado) onde foram preparadas, e não se fazem acompanhar de tabelas nacionais.

(Fonte: Esteves, 1965, p.72-73)

A esta pesquisa, interessa saber, que as provas do SARESP possuem características comuns aos testes padronizados: são construídas, corrigidas e analisadas por técnicos especializados, com base em padrões e objetivos gerais, comuns a um currículo nacional (PCN), ainda que seja um sistema de avaliação estadual; o modelo estatístico da Teoria de Resposta ao Item, que coloca em uma única escala os valores das habilidades dos respondentes e dos parâmetros dos itens, possibilita, entre outras coisas, a comparação do desempenho dos diferentes grupos e escolas.

3.4.3. Itens de múltipla escolha

De acordo com De Landsheere (1974), as perguntas abertas são de caráter único, por isso, inconvenientes para avaliações comparativas. O autor defende ainda que responder a itens de múltipla escolha está longe de ser somente um exercício de memória. Diz-se que os testes objetivos supervalorizam o conhecimento factual, informações e memorização por parte do aluno. Entretanto, quando isso acontece é, em geral, pela falta de cuidado na construção dos mesmos. O problema está no rigor com que se constrói as perguntas de escolha múltipla, conforme destaque de outros estudiosos como Lindeman (1976) e Vianna (1976), que chamam a atenção para o papel do construtor do item, que deve possuir um conjunto de qualificações específicas sobre a tecnologia de construção, além de senso crítico e criatividade. Baseado em Ebel, Vianna (1976, p.50), apresenta as capacidades de um bom construtor de itens:

- a) domínio da área a examinar;
- b) compreensão dos objetivos educacionais;
- c) compreensão das características educacionais e psicológicas do examinando;
- d) capacidade de comunicação verbal;
- e) domínio da tecnologia do item.

Dentre os tipos de questões objetivas, o item de múltipla escolha é o mais versátil, pois adapta-se facilmente a diferentes propósitos, ainda que sua tecnologia seja complexa (Lindeman, 1976; Vianna, 1976). As questões chamadas *múltipla-escolha*, como o nome já diz, consistem numa situação em que há várias alternativas entre as quais escolher. O item de múltipla escolha consiste em um “suporte, raiz ou premissa que apresenta uma situação problema e em várias alternativas que oferecem possíveis soluções ao problema, sendo uma delas correta” (Vianna, 1976, p.52). Tanto pode ser uma frase incompleta seguida de palavras que a completem como uma pergunta seguida de várias respostas. A maior limitação dos itens de múltipla-escolha é que as questões verdadeiramente boas são difíceis de construir, e tomam muito tempo do construtor, assim como também requerem mais tempo do aluno para respondê-las.

Nesse sentido, De Landsheere (1974), Lindeman (1976) e Vianna (1976), apresentam pontos importantes para a construção desse tipo de item, de modo que sejam possibilitados resultados válidos e fidedignos.

3.4.4. Planejamento e construção de testes objetivos

Anteriormente à redação das perguntas, a construção das provas envolve a definição dos objetivos do exame, que indica os tipos de aprendizagem a avaliar. “O importante no planejamento de um teste é estabelecer *o que* medir e não apenas *como* medir” (Vianna, 1976, p.29). Dessa forma, a especificação dos objetivos a avaliar é o primeiro aspecto do planejamento de instrumentos. São os objetivos que guiam o construtor do teste na “seleção das áreas a examinar, na ênfase a ser dada a cada uma delas e, quando apresentados de modo específico, sugerem, também, os tipos de itens a construir” (Vianna, 1976, p.20). Após a definição dos conteúdos e aprendizagens a avaliar e especificação dos objetivos, estabelece-se a importância de cada objetivo, em relação à sua complexidade e ao seu significado educacional.

Relativamente à redação das perguntas, o primeiro passo é refletir sobre qual processo mental se deseja que o aluno utilize para responder. Para isso, o avaliador deve ter conhecimento sobre os processos mentais do grupo ao qual será aplicado o teste, além do

conteúdo e dos objetivos. O construtor dos itens deve colocar-se na posição do examinando e fazer a si mesmo perguntas tais como:

Como será interpretado este item por alunos de diferentes níveis de aptidão? Que indícios são fornecidos no item ou em outras partes do teste? Há ambigüidades na redação? O sentido é claro e preciso? O item é demasiado fácil ou difícil? O item testa capacidades e aptidões importantes ou apenas conhecimentos triviais? Será ele demasiado longo? Relaciona-se claramente com objetivos importantes do curso? (LINDEMAN, 1976, p.70).

A redação das questões deve garantir a clareza e evitar a ambigüidade dos enunciados, uma vez que, em muitos casos, as respostas erradas são decorrência de perguntas mal formuladas e, portanto, mal compreendidas. Deve-se evitar o uso de respostas que se encaixem umas nas outras, tornando mais de uma alternativa correta (Lindeman, 1976) e todas as respostas devem ser plausíveis. Além disso, é preciso que o contexto das questões tenha sentido para os respondentes. Assim, a fim de verificar imprecisões, problemas de redação e nível de dificuldade é importante ensaiar as perguntas antes do exame.

Para a elaboração de itens, Vianna (1976) apresenta algumas sugestões gerais para itens objetivos e específicos para os de múltipla escolha:

Sugestões gerais para itens objetivos (Vianna, 1976):

1. Desenvolver o item a partir de idéias relevantes (p.71);
2. Selecionar assuntos e idéias que possibilitem a elaboração de itens com o máximo de poder discriminativo (p.72);
3. Elaborar itens que meçam objetivos educacionais importantes (p.72);
4. Apresentar o item com a maior clareza possível (p.72);
5. Evitar a inclusão de elementos não-funcionais no item (p.73);
6. Evitar a construção de itens com base em elementos demasiadamente específicos (p.73);
7. Adaptar a dificuldade do item ao nível do grupo (p.73);
8. Evitar a inclusão de elementos que possam sugerir a resposta (p.73);
9. Eliminar o uso de uma fraseologia estereotipada (p.74).

Sugestões específicas para itens de múltipla escolha (Vianna, 1976):

1. Construir o suporte (raiz ou premissa) do item usando uma frase interrogativa direta ou uma sentença incompleta (p.74);
2. Incluir no suporte do item todos os elementos repetidos nas alternativas (p.75);
3. Colocar as omissões na parte final do suporte (p.75);
4. Elaborar alternativas breves, eliminando tudo aquilo que não for essencial (p.76);
5. Evitar, sempre que possível, suportes negativos (p.76);
6. Elaborar alternativas que não provoquem controvérsias (p.76);
7. Todas as alternativas devem ser plausíveis e atrativas para os que desconhecem o assunto ou não possuem a capacidade testada (p.77);

8. Evitar, sempre que possível, o emprego de “nenhuma das alternativas” ou “todas as alternativas acima” (p.77);
9. Apresentar, quando for o caso, as alternativas em ordem lógica e evitar colocar a resposta correta numa posição preferencial (p.78);
10. Nunca apresentar um conjunto de itens falso-verdadeiro como item de múltipla escolha (p.78).

O teste de múltipla escolha, no qual os avaliados devem fazer uma escolha entre várias respostas possíveis, pode se constituir de vários tipos de itens ou perguntas, dentre as quais destaco os seguintes, a partir de De Landsheere (1974):

1. *Perguntas de complemento simples*: “o item apresenta-se, na intenção se bem que nem sempre na forma, como uma frase a completar” (p. 109);
2. *Perguntas de associação simples*: “serve para verificar o conhecimento de um certo número de entidades que podem ou não estar em relação” (p. 110);
3. *Perguntas de associação composta*: é uma variante da associação simples;
4. *Perguntas de associação com exclusão de termo*: tem-se um conjunto de itens associados; deve-se indicar o item que não corresponde ao grupo associado;
5. *Perguntas de relação de causa e efeito*;
6. *Perguntas de análise de observação*: baseadas em situações comparáveis à experiência real;
7. *Perguntas de comparações quantitativas*;
8. *Perguntas de relações de sentenças*;
9. *Perguntas de complementos agrupados*: utilizadas quando uma questão pode ter mais de uma resposta correta.

Vianna (1976) identifica, também, diversos tipos de questões que podem ser apresentadas por meio de itens de múltipla escolha, sendo alguns semelhantes aos descritos por De Landsheere (1974), porém com outro nome, e outros distintos, como se observa a seguir:

1. *Item de resposta única*: “o suporte é seguido de uma única alternativa inteiramente correta e de outras incorretas, mas plausíveis” (p.52);

2. *Item de resposta múltipla*: o item admite várias respostas corretas; “não se trata de indicar apenas a melhor resposta, mas sim apontar todas as alternativas certas” (p.54);
3. *Item de afirmação incompleta*: “é o mais comum dos itens de múltipla escolha. A parte introdutória do item (suporte) é uma afirmação incompleta e não uma pergunta” (p.57);
4. *Item negativo*: “as alternativas apresentam várias respostas certas e apenas uma incorreta ou menos plausível, que deve ser assinalada. Convém ressaltar que se deseja a resposta incorreta” (p.58);
5. *Item de associação simples*: “possui uma relação de alternativas que deve ser associada a várias perguntas [...] É aconselhável um número maior de alternativas que de perguntas” (p.60);
6. *Item de lacuna*: “uma ou várias partes relevantes da sentença são suprimidas e apresentadas nas alternativas” (p.62). As lacunas não devem ser numerosas e, deve-se evitar que ela venha no início da frase, para não dificultar a compreensão;
7. *Item de substituição*: “modificam-se textos e solicita-se a identificação de problemas de pontuação, deficiência de estilo ou a modificação da própria estrutura do período” (p.62);
8. *Item de identificação*: “o examinando deve identificar algum erro ou caracterizar o tipo de erro que a frase contém” (p.64);
9. *Item de interpretação*: é construído com base em textos literários ou científicos, ou ainda a partir de tabelas, gráficos, mapas, ilustrações. Exige a capacidade de “realizar inferências, identificar explicações, apresentar generalizações, tirar conclusões, apresentar críticas e outras formas de interpretação” (p.65);
10. *Item pictórico*: o material pictórico pode ser fotografia, desenho, diagrama, gráfico ou mapa. É baseado no material pictórico e pode ser de dois tipos: um, no qual a ilustração é parte do problema e exige interpretação e outro, em que a ilustração é usada para comunicar uma idéia.

O planejamento de um teste é constituído, inicialmente, pela definição dos objetivos da avaliação e da organização e redação de itens, que obedecem a critérios pré-

estabelecidos, conforme descrito anteriormente. Os testes objetivos e mais ainda os padronizados, que são destinados a um grande número de pessoas e têm a finalidade de avaliar um sistema de ensino, como é, também, o caso do SARESP, caracterizam-se por seu rigor técnico. Dessa forma, a fase seguinte da redação das questões de um teste não é a sua aplicação imediata. Anteriormente à aplicação, há uma fase de preparação do teste para o uso, realizada por especialistas, que inclui a revisão e a correção dos itens, para identificação, através de análise estatística, de possíveis deficiências dos itens e seu aprimoramento, se necessário. O que não garante, todavia, que após essa revisão, o instrumento ficará isento de problemas. Não cabe a esta pesquisa um detalhamento sobre a análise que estabelece a validade e a fidedignidade de um instrumento na fase de revisão, pois exigiria longa discussão sobre métodos estatísticos, o que não é o foco da investigação. Além disso, no planejamento, são elaborados cadernos de instruções para os respondentes e para os corretores do teste. Somente depois de todo esse processo, o teste está pronto para ser aplicado (Lindeman, 1976; Vianna, 1976).

A confiabilidade dos resultados de uma avaliação é determinada em grande parte pela qualidade de seus instrumentos. Nesse sentido, é relevante e também primordial a preocupação com a qualidade e com o aprimoramento dos instrumentos utilizados no processo avaliativo. Por esta razão, o foco desta pesquisa é a análise de um instrumento avaliativo: as provas de leitura da 4ª série do Ensino Fundamental, aplicadas pelo SARESP.

Sabe-se que o SARESP é um sistema que utiliza o teste objetivo como instrumento para avaliar o rendimento escolar do aluno, em termos de competências e habilidades adquiridas em determinada série escolar e que o teste segue padrões de planejamento, definição de objetivos, elaboração de itens, análise técnica das questões, aplicação e correção das provas. Apesar disso, e de ser validado por especialistas antes de aplicado, os estudiosos (Lindeman, 1976; Vianna, 1976) salientam que o teste não está livre de deficiências. Sendo assim, é legítimo o questionamento feito nesta pesquisa sobre a qualidade das provas do SARESP, mesmo considerando que esse instrumento passou por análises prévias técnicas e estatísticas. Entendo ser relevante um estudo sobre aspectos como a clareza dos enunciados das provas e a coerência entre a habilidade especificada na matriz de habilidades como item a ser avaliado na pergunta e a habilidade que é, de fato, exigida para que se responda a pergunta, o que permite, também, uma análise e crítica sobre a complexidade dos conteúdos (habilidades) envolvidos nas provas. Especialistas como De Landsheere (1974), Depresbiteris (1997, 1990), Lindeman (1976) e Vianna (1990, 1976), que fundamentam este capítulo, destacam pontos importantes sobre instrumentos de avaliação,

dentre os quais enfatizei o teste objetivo, por ser este o instrumento utilizado pelo SARESP. Desta breve e necessária abordagem sobre os instrumentos, procurei discutir os aspectos principais e, talvez, suficientes, levando-se em conta os propósitos desta investigação, para embasar a análise dos instrumentos realizada nesta pesquisa. Depois de contextualizado historicamente e analisado o *referente* do SARESP, bem como os aspectos relativos ao planejamento e elaboração de instrumentos de avaliação, apresento no capítulo que segue a análise das provas selecionadas para a pesquisa, propriamente dita, em seu conjunto de questões e textos.

CAPÍTULO 4:
ANÁLISE DAS PROVAS DE LEITURA E ESCRITA

4.1. O caminho da análise

A definição do objeto desta pesquisa partiu de alguns questionamentos, que nortearam a definição dos objetivos da investigação e o caminho da análise:

1. Quais os objetivos do SARESP, fundamentos para sua criação e as relações desse sistema, que é parte da política de avaliação educacional do Estado de São Paulo, com o contexto histórico, social, político e econômico no âmbito nacional e internacional?
2. Quais concepções - de qualidade de ensino, competências e habilidades, leitura e texto - subsidiam o SARESP?
3. Quais habilidades leitoras são avaliadas pelo SARESP?
4. Qual é o nível de complexidade dessas habilidades?
5. Há correspondência entre as habilidades definidas na matriz de especificação e as habilidades exigidas pelas perguntas?
6. Quais textos, dos diferentes gêneros discursivos, integram as provas analisadas?
7. As respostas às perguntas das provas demonstram a aquisição das habilidades leitoras definidas para avaliação pelo SARESP?
8. A forma como as provas do SARESP estão elaboradas e a organização das perguntas possibilita chegar-se a resultados confiáveis, permitindo traçar-se um perfil do aluno e da qualidade do ensino praticado nas escolas paulistas?

Para responder a estes questionamentos parti da contextualização histórica, política e econômica do SARESP e da análise do seu *referente* (Proposta Curricular do Estado de São Paulo e PCN); busquei reconstituir o quadro da *referencialização* desse sistema avaliativo, explicitando as concepções que o subsidiam relativas ao parâmetro de qualidade de ensino e ao conceito de competência, habilidade leitura e texto. Porém, os limites desta pesquisa não direcionam meu olhar ao *referido* desse sistema (resultados numéricos), nem ao *objeto* de avaliação do SARESP: as competências e habilidades leitoras adquiridas pelos alunos, uma vez que também não me debruçarei sobre as respostas dos alunos, que são os indicadores da aquisição dessas competências e habilidades. Analiso sim, o material utilizado para a constituição do *referido*: as provas, compostas por um conjunto de textos e de questões,

e as matrizes de especificação das habilidades, construídas com base nos objetivos da avaliação, que se fundamentam na Proposta Curricular e nos PCN (o *referente* da avaliação).

Nessa perspectiva, as provas serão analisadas a partir do referencial teórico que fundamenta o SARESP já abordado nesta dissertação, considerando, sobretudo, a concepção de leitura dos documentos que dão suporte ao sistema de avaliação paulista, uma vez que o foco da análise é o conteúdo avaliado relativo à leitura. Nesse sentido, vale retomar essa concepção. Tanto a Proposta Curricular do Estado de São Paulo quanto os PCN, afirmam em seu texto que leitura não se restringe à decodificação. Os PCN se referem à leitura como processo que implica compreensão e construção de sentidos; a Proposta, igualmente, afirma que a leitura é um processo de construção de sentidos, de interação entre autor e leitor e sugere que existe uma “leitura de sentido literal”, que deve ser completada por um processo de inferências, no qual o texto é associado ao seu contexto de produção e às experiências textuais e temáticas do leitor. Desse modo, se teoricamente a pretensão do SARESP com a prova de leitura é avaliar a competência e as habilidades leitoras dos alunos, e considerando a concepção de leitura apresentada nos documentos oficiais que subsidiam esse sistema de avaliação, fundamentarei a análise das questões das provas nesta concepção de leitura.

Vale relembrar que, do ponto de vista do SARESP, a leitura é avaliada partindo do pressuposto de que ela é uma **competência** (habilidade de ordem geral, que envolve saberes do plano conceitual), que supõe o domínio de várias **habilidades** (competência de ordem particular e específica, que envolve saberes do plano procedimental). Nesse sentido, competência e habilidade se complementam. Ao ler, o indivíduo se utiliza de uma competência cognitiva que está no nível dos conceitos, mas que depende também, do domínio de saberes do nível procedimental, ou seja, do domínio de habilidades específicas. Desta perspectiva (do SARESP), avaliar a competência leitora, significa avaliar a capacidade do indivíduo de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – conceituais e procedimentais – para compreender (construir sentidos sobre) a linguagem escrita.

As provas elaboradas para cumprir os fins do SARESP são organizadas de tal modo que, para responder às perguntas propostas sobre determinado texto, o aluno utilize saberes procedimentais e conceituais, demonstrando sua competência e habilidades de leitura. As matrizes de habilidades servem como parâmetro para a posterior correção e avaliação das provas, uma vez que descrevem as habilidades leitoras a serem avaliadas em cada uma das perguntas. É deste pressuposto que surge meu questionamento sobre a coerência entre o especificado nas matrizes de habilidades e o exigido nas perguntas das provas, pois este dado poderá revelar informações relativas à confiabilidade dos resultados do teste, no que diz

respeito à aquisição de determinadas habilidades leitoras. O grau de complexidade cognitiva envolvido em cada uma das habilidades descritas nas matrizes de especificação, em comparação com o grau de complexidade que envolve as habilidades exigidas nas respostas às perguntas das provas, constitui-se como parâmetro para analisar a existência da coerência a que me refiro acima. As informações obtidas com essa análise permitirão tecer considerações não somente sobre a coerência entre as provas e as matrizes de especificação de habilidades, como também sobre o nível de complexidade das habilidades predominantes no SARESP, possibilitando a reflexão em relação à concepção de leitura subjacente a este sistema de avaliação e aos documentos que o fundamentam.

Justifico a seleção das provas da 4^a série do Ensino Fundamental em razão de se constituir como o final do 1^o ciclo do Ensino Fundamental e, sendo assim, o final de uma etapa, na qual, competências e habilidades do ciclo inicial do Ensino Fundamental deveriam ter sido adquiridas pelos alunos. A seleção das provas dos anos de 1997, 2002 e 2005, que estão sendo nomeadas nesta pesquisa como **prova 1** (anexo A), **prova 2** (anexo B) e **prova 3** (anexo C), respectivamente, obedeceu o critério temporal: a de 1997 por ser a primeira, a de 2005 por ser a última realizada até a presente data de publicação desta dissertação e a de 2002, por ser intermediária das outras duas provas, em relação ao período de tempo de realização das mesmas. O objetivo é analisar cada um dos três instrumentos avaliativos e comparar a estrutura, a organização e a elaboração das provas selecionadas, verificando semelhanças ou diferenças sobre o tipo de texto utilizado e as habilidades avaliadas.

4.2. As categorias de análise

Em função do exposto no tópico anterior, defino as categorias de análise das provas do SARESP de leitura e escrita da 4^a série:

- **Clareza** no que diz respeito à redação clara dos enunciados e das alternativas das questões;
- **Nível de complexidade das habilidades;**
- **Coerência** entre a questão da prova e o objetivo proposto para a questão, descrito na matriz de especificação de habilidades (construída com base nos objetivos e conteúdos

de ensino relativos à prática da leitura²⁸), em termos de nível de complexidades das habilidades.

Nessa perspectiva, analiso a clareza ou ambigüidade dos enunciados das questões, por se constituir como aspecto imprescindível de um item de teste, e se as questões conduzem a respostas nas quais o aluno opera no mesmo nível de complexidade da habilidade determinada na matriz de especificação, o que irá demonstrar a coerência da questão ao objetivo a que se propôs - avaliar a aquisição de determinada habilidade pelo aluno. Para isso, hierarquizei as habilidades especificadas nas matrizes das provas em níveis crescentes de complexidade.

São 4 as habilidades avaliadas na **prova 1** de 1997 (anexo A): identificar, interpretar, reconhecer e relacionar; 7 as habilidades avaliadas na **prova 2** de 2002 (anexo B): localizar, identificar, caracterizar, relacionar, inferir, interpretar e associar e 6 as habilidades avaliadas na **prova 3** de 2005 (anexo C): identificar; localizar; reconhecer; distinguir; inferir e associar.

Divido estas habilidades em 3 blocos, em nível crescente de complexidade:

²⁸ Sobre os objetivos e conteúdos de ensino da 4ª série, relativos à prática da leitura descritos nos PCN, consultar nesta dissertação o capítulo 2, item 2.2, página 45.

1º nível Identificar Reconhecer Localizar	2º nível Caracterizar Distinguir Relacionar Associar	3º nível Compreender Interpretar Inferir
Estas habilidades envolvem saberes conceituais e procedimentais, cujo nível de exigência de operação mental é pouco complexo. Utilizando estas habilidades, o sujeito leitor opera no sentido da estrutura do texto, dos elementos de coesão, da ordem sequencial dos fatos, da identificação, reconhecimento e localização de palavras e frases. Se ler é construir sentidos sobre a linguagem escrita, conforme pressuposto nesta pesquisa e nos documentos que fundamentam o SARESP, as habilidades que não envolvem esta operação mental, não podem ser consideradas habilidades de leitura (recursos cognitivos conceituais e procedimentais que servem para compreender a linguagem escrita), e sim, habilidades de decodificação, uma vez que tais habilidades não conduzem à compreensão (essência da leitura), mas ao conhecimento de determinada informação escrita, pois solicitam uma busca de informações ou de elementos gramaticais, que pode ser realizada por meio do acompanhamento das frases do texto.	As habilidades deste bloco envolvem operações mentais de maior nível de complexidade que as do 1º bloco. Os recursos cognitivos conceituais e procedimentais envolvidos nestas habilidades exigem a comparação, a individualização ou a busca por traços peculiares, o estabelecimento de relações, a associação de idéias, a busca de semelhanças e diferenças, divergências e convergências. Por meio de tais operações mentais, o sujeito constrói sentidos sobre a linguagem escrita, a partir das pistas gramaticais e semânticas existentes no texto, mobilizando conhecimentos prévios sobre estes aspectos.	Estas habilidades envolvem níveis mais complexos de operações mentais, tais como análise, crítica, síntese. O leitor constrói sentidos sobre o texto, resgatando sua interdiscursividade, uma vez que mobiliza conhecimentos prévios não somente sobre os aspectos lingüísticos e semânticos do texto, como também em relação ao contexto histórico e cultural, que conduz à percepção de elementos implícitos e da carga ideológica do texto.

4.3. A análise das provas

4.3.1. As matrizes de especificação das habilidades leitoras

As matrizes de especificação das habilidades são quadros nos quais são descritas as habilidades a serem avaliadas nas provas, sendo que, para cada item de teste há uma habilidade correspondente. As matrizes servem como critério para correção e avaliação

das provas do SARESP. Por esta razão, questiono sobre a coerência entre a habilidade descrita na matriz de especificação e a habilidade que é exigida para que se responda a questão da prova, no que diz respeito ao nível de complexidade dessas habilidades, uma vez que esse dado pode ser revelador da confiabilidade relativa aos resultados das provas.

A **prova 1**, de 1997 (anexo A) e a **prova 2**, de 2002 (anexo B) são compostas de 30 questões de leitura e uma proposta de redação e a **prova 3**, de 2005 (anexo C), de 20 questões de leitura. Isto se deve ao fato de que a partir de 2005 foi iniciada a avaliação das habilidades matemáticas, cuja aplicação das provas é realizada junto com a de leitura. Assim, no ano de 2005 os alunos receberam um caderno de prova contendo 20 questões de leitura e 20 questões de matemática, além de um caderno de redação, para serem respondidos no mesmo momento.

Apresento a seguir as habilidades, indicando as questões a elas relacionadas, agrupadas pelo nível de complexidade e pela ordem quantitativa em que aparecem em cada prova analisada:

Prova 1: 1997 (anexo A)

Identificar e Reconhecer – Habilidades do 1º nível de complexidade

Descrição da habilidade	Número da questão
Identificar as informações contidas no texto narrativo-descritivo;	1
Identificar e interpretar vocábulos no contexto;	6
Identificar o uso de interrogação no texto;	7
Identificar e interpretar vocábulos no contexto;	8
Identificar o travessão no diálogo;	9
Identificar o fato central do texto;	10
Identificar as informações contidas no próprio texto;	12
Identificar o tipo de texto de acordo com a sua função social;	13
Identificar as partes que compõem um texto jornalístico;	14
Identificar o ponto de vista do narrador;	15
Identificar os diferentes tipos de suporte de textos;	17
Identificar o tipo de texto de acordo com a sua função social;	18
Identificar os diferentes tipos de suporte de textos;	21
Identificar as informações contidas na história (história em quadrinhos);	25
Identificar a idéia central do poema;	29
Reconhecer os diferentes elementos que estruturam o texto narrativo-descritivo: os personagens e sua caracterização;	3
Reconhecer os diferentes elementos que estruturam o texto narrativo-descritivo: os indicadores e caracterizadores de espaço (ambiente) e tempo;	4
Reconhecer os diferentes elementos que estruturam o texto narrativo-descritivo: o narrador;	5
Reconhecer as causas e conseqüências;	11
Reconhecer os diferentes elementos que estruturam o texto narrativo-descritivo: a seqüência lógica dos fatos narrados;	16
Reconhecer um dos elementos que constituem o cartão;	19
Reconhecer os recursos gráfico-visuais (história em quadrinhos);	26
Reconhecer os recursos gráfico-visuais (história em quadrinhos);	27
Reconhecer alguns aspectos da organização discursiva (rima).	30

Fonte: Matriz de especificação de habilidades (SARESP 1997)

Relacionar – Habilidades do 2º nível de complexidade

Descrição das habilidades	Número da questão
Relacionar o tipo de texto ao respectivo portador	20

Fonte: Matriz de especificação de habilidades (SARESP 1997)

Interpretar – Habilidades do 3º nível de complexidade

Descrição da habilidade	Número da questão
Interpretar as informações contidas no texto narrativo-descritivo;	2
Identificar e interpretar vocábulos no contexto;	6
Identificar e interpretar vocábulos no contexto;	8
Interpretar as informações contidas no texto lido (bilhete);	22
Interpretar as informações contidas no texto lido (bilhete);	23
Interpretar as informações contidas no texto lido;	24
Interpretar as informações contidas no texto;	28

Fonte: Matriz de especificação de habilidades (SARESP 1997)

Prova 2: 2002 (anexo B)

Identificar, Localizar, Reconhecer, Estabelecer – Habilidades do 1º nível de complexidade

Descrição das habilidades	Número da questão
Identificar o gênero a que pertence o texto selecionado;	4
Identificar o gênero a partir de sua característica estrutural;	10
Identificar os elementos estruturais do gênero – data/local;	20
Identificar marcas que caracterizam o registro informal da língua;	21
Identificar a utilização adequada da acentuação gráfica em palavras. De uso freqüente;	22
Identificar o suporte de circulação a partir do contexto.	25
Localizar a informação no texto;	1
Localizar a informação no texto;	2
Localizar a informação em gráfico;	3
Localizar informação no texto;	8
Localizar a informação central da notícia;	26
Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação;	14
Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação;	18
Reconhecer o assunto geral da carta;	19
Estabelecer a ordem seqüencial dos procedimentos.	13

Fonte: Matriz de especificação de habilidades (SARESP 2002)

Relacionar, Associar, Caracterizar - Habilidades do 2º nível de complexidade

Descrição das habilidades	Número da questão
Estabelecer relação de causa e consequência entre os episódios narrados;	6
Estabelecer relação entre partes de um texto a partir do processo de retomada pronominal;	7
Estabelecer relação de causa e consequência entre episódios narrados;	17

Estabelecer relação de causa ou consequência de determinado fato;	29
Associar dados presentes na notícia a um organizador – “onde”;	27
Caracterizar a personagem a partir do modo como se expressa.	5

Fonte: Matriz de especificação de habilidades (SARESP 2002)

Inferir, Compreender, Interpretar - Habilidades do 3º nível de complexidade

Descrição das habilidades	Número da questão
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;	9
Inferir informação implícita no texto;	11
Inferir uma informação implícita no texto;	15
Inferir informações a partir do texto;	24
Inferir o significado de palavras ou expressões a partir do contexto;	28
Compreender a finalidade do emprego do recurso gráfico-visual;	12
Compreender informações contidas no texto;	23
Compreender a informação contida no texto;	30
Desenvolver interpretação , integrando o texto e o material gráfico.	16

Fonte: Matriz de especificação de habilidades (SARESP 2002)

Prova 3: 2005 (anexo C)

Reconhecer, Localizar, Identificar – Habilidades do 1º nível de complexidade

Descrição das habilidades	Número da questão
Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos gráficos, sonoros, semânticos ou estilísticos;	3
Reconhecer o tema;	6
Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero;	11
Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos gráficos, sonoros, semânticos ou estilísticos;	17
Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero;	18
Reconhecer o tema;	20
Localizar informação explícita;	1
Localizar informação explícita;	7
Localizar informação explícita;	12
Localizar informação explícita;	16
Identificar o conflito gerador do enredo;	2
Identificar a ordem sequencial dos procedimentos ou fatos;	9
Identificar a ordem sequencial dos procedimentos ou fatos.	15

Fonte: Matriz de especificação de habilidades (SARESP 2005)

Distinguir, Associar – Habilidades do 2º nível de complexidade

Descrição das habilidades	Número da questão
Distinguir causa/consequência, fato/opinião ou definição/exemplo;	4
Distinguir causa/consequência, fato/opinião ou definição/exemplo;	10
Distinguir causa/consequência, fato/opinião ou definição/exemplo;	14
Associar uma palavra ou expressão a seu referente;	8
Associar uma palavra ou expressão a seu referente.	13

Fonte: Matriz de especificação de habilidades (SARESP 2005)

Inferir - Habilidades do 3º nível de complexidade

Descrição das habilidades	Número da questão
Inferir uma informação implícita;	5
Inferir uma informação implícita.	19

Fonte: Matriz de especificação de habilidades (SARESP 2005)

Analisando a matriz de especificação das habilidades, observo que nas três provas há uma ênfase nas habilidades menos complexas, reunidas nesta pesquisa no 1º nível de complexidade: identificar, reconhecer e localizar, em detrimento das habilidades que defino como mais complexas: caracterizar, distinguir relacionar, associar (2º nível de complexidade) e compreender, interpretar e inferir (3º nível de complexidade), o que se configura como um indicador inicial (pois é necessário analisar o grau de complexidade envolvido em cada item da prova para que este seja um indicador definitivo) sobre o nível de complexidade das habilidades predominante no SARESP.

Na **prova 1**, de 1997 (anexo A), das 30 questões de leitura, **24** avaliam habilidades pertencentes a um nível menos complexo (**1º nível**): **15** avaliam a habilidade do tipo **identificar** e **9** avaliam a habilidade do tipo **reconhecer**. Entre as **15** questões que solicitam que o aluno identifique algo, **2** delas (questão 6 e 8) também solicitam **interpretação**. Somente a minoria das habilidades avaliadas pertence a níveis mais complexos (2º e 3º nível): das **6** questões restantes, **5** avaliam a habilidade de **interpretar** (**3º nível**). Como a interpretação também está presente em outras **2** questões que solicitam **identificação**, o número de questões que avalia a habilidade de **interpretar** totaliza **7**. Somente **1** questão solicita ao aluno a habilidade de **relacionar** (**2º nível**).

Na **prova 2**, de 2002 (anexo B), das 30 questões de leitura, **15** avaliam habilidades pertencentes a um nível menos complexo (**1º nível**): **6** avaliam a habilidade do

tipo **identificar** e **5** avaliam a habilidade do tipo **localizar** e **3** avaliam a habilidade do tipo **reconhecer**. A minoria das habilidades avaliadas pertence a níveis mais complexos de abstração (2º e 3º nível): das **15** questões restantes, **9** das questões pertencem ao nível mais alto de complexidade (3º nível): **5** avaliam a habilidade de **inferir**, **3** de **compreender** e **1** **interpretar**; **6** pertencem ao nível médio de complexidade (2º nível): **4** avaliam a habilidade de **relacionar**, **1** de **associar** e **1** de **caracterizar**.

Na **prova 3**, de 2005 (anexo C), das 20 questões de leitura, **13** avaliam habilidades pertencentes a um nível menos complexo (1º nível): **6** avaliam a habilidade do tipo **reconhecer**, **4** avaliam a habilidade do tipo **localizar** e **3** avaliam a habilidade do tipo **identificar**. A minoria das habilidades avaliadas pertence a níveis mais complexos de abstração (2º e 3º nível): das **7** questões restantes, **5** delas pertencem ao nível médio de complexidade (2º nível): **3** de **distinguir** e **2** de **associar** e, somente **2** questões solicitam uma habilidade pertencente ao nível mais alto de complexidade (3º nível): a **inferência**.

4.3.2. Os textos

A proposta de investigação desta pesquisa não toma os textos que compõem as provas do SARESP como objeto de análise lingüística ou literária. Um estudo sobre concepções textuais resultaria em outro trabalho. O foco desta análise são as questões das provas e as habilidades leitoras avaliadas. No entanto, os textos funcionam como referência às questões; constituem o objeto da leitura. Nesse sentido, a análise das questões e das habilidades leitoras avaliadas nas provas, passa pelos textos na perspectiva de identificá-los relativamente à incidência da diversidade de gêneros e, caracterizá-los a partir das funções e estruturas lingüísticas.

A presença dos gêneros textuais nas provas do SARESP para avaliar habilidades leitoras, parte do princípio de que “o uso eficaz da linguagem” (Brasil, 1997, p.30) como condição para o exercício da cidadania, se efetiva pelo contato com textos que circulam socialmente. Nessa perspectiva, esses textos, produzidos nas diferentes esferas sociais, não servem apenas como meios de comunicação, mas também como objetos de ensino e aprendizagem, instrumentos para a compreensão do uso social da linguagem escrita e desenvolvimento de competências e habilidades que conduzam à atuação social, ao uso prático da leitura e da escrita.

Os documentos oficiais (Proposta Curricular, PCN e os Parâmetros para Avaliação Educacional²⁹) consideram que a função da escola é formar sujeitos capazes de adequarem-se às diversas situações discursivas, desenvolvendo competências escritoras e leitoras que os habilitem à participação social. Partindo desse pressuposto, o SARESP organiza as provas de leitura a partir de textos dos diversos gêneros³⁰.

Desse modo, cabe a esta pesquisa o trabalho de identificar e caracterizar esses textos, com o intuito de verificar os tipos de textos que compõem as provas. Para isso, utilizo o quadro sobre as *funções* e *tramas* que definem a tipologia textual a partir de sua estrutura, apresentado por Kaufman e Rodríguez (1995), já abordado nesta pesquisa no capítulo 2 (item 2.3, p.60). De acordo com esse quadro teórico elaborado por Kaufman e Rodríguez (1995), os textos que compõem as provas podem ser assim classificados:

Prova 1: 1997 (anexo A)

Texto	Gênero do discurso	Função	Trama	Questões
1	Literário – conto	Literária	Narrativa	1 a 9
2	Jornalístico – notícia	Informativa	Narrativa	10 a 14
3	Literário – conto	Literária	Narrativa	15 e 16
4	Literário – conto	Literária	Narrativa	17
5	Índice	Informativa	Descritiva	18
6	Publicitário – cartão	Informativa	Descritiva	19
7	Literário – poema	Literária	Descritiva	20
8	Informação científica – verbete de dicionário	Informativa	Descritiva	21
9	Epistolar – carta	Informativa	Narrativa	22 e 23
10	Publicitário – anúncio	Apelativa	Descritiva	24
11	Literário de entretenimento – história em quadrinhos	Literária	Narrativa	25 a 27
12	Publicitário – anúncio	Apelativa	Descritiva	28
13	Literário – poema	Literária	Descritiva	29 e 30

²⁹ <http://www.educacao.sp.gov.br> (link SARESP 2004).

³⁰ Sobre texto e gêneros textuais consultar capítulo 2, item 2.3, página 58 desta dissertação.

Prova 2: 2002 (anexo B)

Texto	Gênero do discurso	Função	Trama	Questões
1	Informação científica – nota de enciclopédia	Informativa	Descritiva	1 e 2
2	Gráfico	Informativa	Descritiva	3
3	Literário – conto	Literária	Narrativa	4 a 9
4	Instrucional – receita	Apelativa	Descritiva	10 a 15
5	Literário de entretenimento – história em quadrinhos	Literária	Narrativa	16 a 18
6	Epistolar – carta	Expressiva	Narrativa	19 a 22
7	Publicitário – propaganda	Apelativa	Descritiva	23 e 24
8	Jornalístico – notícia	Informativa	Descritiva	25 a 29
9	Instrucional	Apelativa	Descritiva	30

Prova 3: 2005 (anexo C)

Texto	Gênero do discurso	Função	Trama	Questões
1	Literário – conto	Literária	Narrativa	1 a 6
2	Artigo de divulgação científica – Escolar (texto de livro didático)	Informativa	Argumentativa	7 a 11
3	Jornalístico – notícia	Informativa	Descritiva	12 a 15
4	Literário de entretenimento – história em quadrinhos	Literária	Narrativa	16 a 20

A primeira observação a ser feita sobre os textos que compõem as provas analisadas é quantitativa: o número de textos nas provas diminuíram com o passar dos anos, embora deva se considerar que a **prova 3 - 2005** (anexo C) é formada por 20 questões, enquanto as outras duas, são formadas por 30 questões. A **prova 1 – 1997** (anexo A) constitui-se de 13 textos, sendo 5 literários (3 contos e 1 poema); 1 literário de entretenimento (história em quadrinhos); 1 jornalístico (notícia); 3 publicitários (2 anúncios e 1 cartão); 1 índice; 1 informação científica (verbo de dicionário); 1 epistolar (carta). A **prova 2 – 2002** (anexo B) constitui-se de 9 textos, sendo 1 literário (conto); 1 literário de entretenimento (história em quadrinhos); 1 jornalístico (notícia); 1 publicitário (anúncio); 2 instrucionais (receita); 1 epistolar (carta); 1 informação científica (nota de enciclopédia) e 1 gráfico. A **prova 3 - 2005** (anexo C), por sua vez, constitui-se de 4 textos, sendo 1 literário (conto), 1 literário de entretenimento (história em quadrinhos); 1 artigo de divulgação científica (texto escolar, retirado de livro didático); 1 jornalístico (notícia). Entretanto, o fato de as **provas 2 –**

2002 (anexo B) e **3 - 2005** (anexo C) serem compostas por um menor número de textos que a **prova 1 - 1997** (anexo A), não indica maior ou menor qualidade das provas.

É interessante observar os tipos de textos que aparecem nas provas em maior número e os tipos que são comuns às três provas. A classificação dos textos apresentada indica que na **prova 1 – 1997** (anexo A) há mais textos com função literária e trama narrativa, do tipo conto, e textos informativos e apelativos, de trama descritiva, do tipo jornalístico e publicitário. Na **prova 2 – 2002** (anexo B) e na **prova 3 – 2005** (anexo C), não observo ênfase em nenhum tipo de texto, especificamente, mas, na **prova 2 – 2002** (anexo B) privilegia-se os textos com função informativa e trama descritiva e os textos com função apelativa e trama também descritiva. Na **prova 3 – 2005** (anexo C) por sua vez, os textos têm função literária de trama narrativa e função informativa de trama descritiva e argumentativa.

Conforme classificação apresentada anteriormente, três gêneros textuais são comuns às três provas: o conto literário, a história em quadrinhos e a notícia jornalística, o que pode ser um indicador de que esses tipos de texto são os mais trabalhados na escola e de que há um privilégio das estruturas textuais com função predominantemente literária e informativa e trama narrativa e descritiva. Embora estejam sendo analisadas somente as provas de 1997, 2002 e 2005, verifiquei a presença dos três gêneros textuais citados, em todas as outras provas de leitura da 4^a série, realizadas pelo SARESP (2001, 2003 e 2004). Observo ainda, que nas provas analisadas, predominam em primeiro lugar os textos informativos (jornalísticos, publicitários, escolares retirados de livro didático, de informação científica – nota de enciclopédia, verbete de dicionário, índice), em segundo, os contos literários e em terceiro os textos apelativos (anúncios, propagandas, receitas) e os de entretenimento (história em quadrinhos).

Em um primeiro momento, a ênfase nos textos com função literária, verificada nas provas do SARESP, parece contraditória à concepção de leitura funcional subjacente ao sistema de avaliação paulista e que se evidencia nos documentos oficiais, conforme discuti no capítulo anterior. Contradição esta, não existente entre os textos informativos e a leitura funcional. O texto com função literária, de acordo com Kaufman e Rodríguez (1995), possui intencionalidade estética; expressa uma mensagem artística sobre valores, construindo um universo simbólico, que deve ser interpretado pelo leitor. A leitura desse tipo de texto requer competências, por meio das quais, possa se chegar à ideologia, às mensagens implícitas e à beleza estética. Diferencia-se da leitura funcional que busca em textos de linguagem concisa e muitas vezes apelativa, informações diretas sobre ou para o uso prático no cotidiano imediato.

Os textos literários (contos) que compõem as provas do SARESP são recortes de uma obra. Nesse sentido, a estrutura dessas provas se assemelham à estrutura do livro didático que, como apontam alguns estudos (Aguiar e Bordini, 1993; Chiappini, 2002 e Trevizan, 1998), caracteriza-se por apresentar fragmentos de textos literários, impossibilitando o estabelecimento de relações de intertextualidade. Além disso, de acordo com esses estudos, o livro didático aborda esses textos, na maioria das vezes, do ponto de vista gramatical, em detrimento de um trabalho nos níveis semântico e pragmático que privilegia a carga ideológica dos mesmos. Mas, somente a análise das questões das provas, que realizarei no item posterior, poderá indicar o tipo de abordagem feito com o texto literário e a probabilidade de ser semelhante à do livro didático.

4.3.3. As questões

A análise das questões das provas partem das seguintes categorias:

- A clareza dos enunciados;
- O nível de complexidade da habilidade determinada para ser avaliada, descrita na matriz de especificação;
- O nível de complexidade exigido pela questão.

Prova 1: 1997 (anexo A)

Questão 1

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - conto	Identificar as informações contidas no texto narrativo-descriptivo: 1º nível de complexidade.	O trato que o macaco e o coelho fizeram foi que: a) os dois matariam as borboletas e as cobras. b) um mataria as borboletas e outro mataria as cobras. c) o coelho mataria as borboletas quando o macaco mandasse. d) o macaco mataria as cobras, com ajuda do coelho.	A questão é clara e conduz a uma resposta por meio da qual o aluno pode demonstrar a aquisição da habilidade determinada. Para responder a esta pergunta o aluno deveria buscar no texto a informação correspondente à alternativa correta, identificando-a, utilizando uma habilidade de decodificação, uma vez que para responder bastaria acompanhar a sequência do texto e, nas duas primeiras linhas, localizar a informação explícita no texto.

Questão 2

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - conto	Interpretar as informações contidas no texto narrativo-descriptivo: 3º nível de complexidade	O coelho, com medo da vingança do macaco, passou então a morar: a) com outros animais. b) com a cobra e a borboleta. c) em tocas. d) na copa das árvores.	O enunciado da questão é claro e a resposta à pergunta pode ser identificada nas duas últimas linhas do texto, porém sem necessariamente interpretá-la. A habilidade que o aluno poderia demonstrar nesta questão é a identificação de informação e o estabelecimento de relações entre termos da língua. Na questão, o nome <i>buracos</i> , como aparece no texto, foi substituído por um sinônimo, <i>tocas</i> . Entretanto, no texto, a palavra <i>morar</i> aparece seguida da preposição <i>em</i> , que se refere a lugar. Nas alternativas de respostas, duas se referem a <i>morar com</i> , indicando companhia, e outras duas se referem a <i>morar em</i> , indicando lugar. Porém, somente uma das alternativas, que é a correta, é iniciada com a preposição <i>em</i> , que aparece no texto. Para responder corretamente, o aluno precisaria relacionar termos lingüísticos sinônimos, ou, simplesmente utilizar a preposição <i>em</i> como pista para excluir e selecionar a resposta certa. A questão envolve sim uma habilidade de compreensão, mas o aluno mobiliza conhecimentos relativos aos aspectos gramaticais e semânticos da língua, o que corresponde ao 2º nível de complexidade, não ao 3º nível como especifica a matriz.

Questão 3

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - conto	Reconhecer os diferentes elementos que estruturam o texto narrativo-descriptivo: os personagens e sua caracterização: 1º nível de complexidade.	No texto, a frase – <i>Ah! Ah! Pensei que fossem duas borboletas...</i> , é dita: a) pelos dois personagens. b) pelo coelho. c) pelo narrador. d) pelo macaco.	A questão é clara. Para respondê-la, ou seja, reconhecer elementos próprios do texto narrativo (personagens e discurso direto), o aluno deveria interpretar e compreender o texto, uma vez que, de acordo com Bakhtin (2004) e Smith (1989), os marcadores visuais, gramaticais, não são suficientes para o reconhecimento desses elementos caracterizadores do gênero de trama narrativa. Assim, a resposta a este item envolve a mobilização de recursos cognitivos complexos, tais como a interpretação e os conhecimentos prévios sobre a estrutura de um gênero discursivo.

Questão 4

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - conto	Reconhecer os diferentes elementos que estruturam o texto narrativo-descriptivo: os indicadores e caracterizadores de espaço (ambiente) e tempo: 1º nível de complexidade	Podemos afirmar que a história <i>O macaco e o coelho</i> : a) aconteceu no passado e em uma floresta. b) aconteceu no presente e em um buraco c) aconteceu no passado e em uma cidade. d) aconteceu no presente e em lugar indefinido.	A questão é clara. Conduz a uma resposta que demonstra a aquisição da habilidade determinada. Esta questão solicita o reconhecimento de indicadores e caracterizadores de tempo e espaço. Para respondê-la, o leitor deveria reconhecer formas verbais do passado e outros marcadores temporais como <i>logo depois, desde aí</i> , que estão explícitos no texto, mas, antes, saber que esses elementos caracterizam a trama narrativa. Também para reconhecer caracterizadores de espaço e responder onde ocorreu a história, o aluno precisaria associar idéias, estabelecendo diálogo com conhecimentos prévios, pois o texto não apresenta marcas explícitas referente a lugar, a não ser <i>pedra, buracos</i> , mas que não conduzem necessariamente à resposta <i>floresta</i> . Neste caso, o aluno deveria associar os personagens – animais – e o lugar onde geralmente vivem, assim como ter familiaridade com a estrutura das narrativas do tipo fábulas, para saber que, em geral, elas contam sobre animais e que eles vivem em florestas. Nesse sentido, assim como na questão anterior, também nesta, a habilidade envolvida exige saberes prévios sobre os gêneros do discurso e recursos cognitivos mais complexos que o <i>reconhecer</i> .

Questão 5

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - conto	Reconhecer os diferentes elementos que estruturam o texto narrativo-descriptivo: o narrador: 1º nível de complexidade	No texto, o narrador: a) dá informações sobre macacos e coelhos. b) conta uma história. c) participa como personagem da história. d) dá uma opinião sobre o comportamento dos animais.	A habilidade envolvida neste item pertence ao 1º nível de complexidade e, nesse sentido, em relação ao grau de complexidade, não se contrapõe ao que especifica a matriz de habilidades. Entretanto, o enunciado desta questão permite que não só a alternativa B (<i>“conta uma história”</i>) seja considerada correta, como também a alternativa A (<i>“dá informações sobre macacos e coelhos”</i>), pois pergunta: <i>“No texto, o narrador”</i> , o que demonstra a ambigüidade da questão, por conduzir a mais de uma resposta. Se o objetivo era que o aluno reconhecesse o papel do narrador neste tipo de texto, a pergunta deveria enunciar <i>qual é</i> o papel do narrador, para que tivesse clareza de que está se perguntando

			sobre um papel geral do narrador, própria dos textos narrativos e, não sobre assunto por ele abordado. Neste caso, o aluno deve reconhecer a presença de um narrador no texto e relacionar ao conhecimento prévio sobre os elementos do discurso narrativo.
--	--	--	---

Questão 6

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - conto	Identificar e interpretar vocábulos no contexto: 1º e 3º nível de complexidade	Em <i>O coelho danou com a brincadeira e disse lá consigo: Espere que te curo</i> – a palavra grifada dá idéia de que o coelho: a) espera que o macaco se desculpe. b) quer ser amigo do macaco. c) vai curar o macaco de uma doença. d) vai vingar-se pelo que o macaco fez.	A questão é clara e solicita interpretação do significado de um termo “ <i>curo</i> ” no contexto da história. Além de identificar no texto o vocábulo (1º nível de complexidade), o aluno, para responder corretamente à pergunta, deveria inferir o significado do termo (3º nível de complexidade), de acordo com o contexto, percebendo os aspectos implícitos e ideológicos do texto.

Questão 7

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - conto	Identificar o uso de interrogação no texto: 1º nível de complexidade.	A alternativa que apresenta uma pergunta é: a) - Desculpe, amigo - disse lá embaixo o coelho. b) Espere que te curo. c) - O que é isso? Gritou o coelho. d) - Ah! Ah! Pensei que fossem duas borboletas.	A questão é clara e solicita do aluno conhecimentos gramaticais relativos à pontuação. Conduz a uma resposta que demonstra a aquisição da habilidade determinada, exigindo operações relacionadas aos elementos de coesão do texto.

Questão 8

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - conto	Identificar e interpretar vocábulos no contexto: 1º e 3º nível de	Em <i>O coelho danou com a brincadeira...</i> , a palavra grifada pode ser substituída por: a) ficou zangadíssimo.	A questão é clara e solicita que o aluno além de identificar, atribua significado ao vocábulo <i>danou</i> , a partir da compreensão do contexto da história. Para responder à questão, o aluno deveria mobilizar conhecimentos ligados à

	complexidade.	b) ficou orgulhoso. c) ficou muito alegre d) ficou entusiasmado.	interpretação e à inferência, por isso há coerência entre a habilidade determinada na matriz de especificação e a habilidade envolvida na pergunta da prova.
--	---------------	--	--

Questão 9

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - conto	Identificar o travessão no diálogo: 1º nível de complexidade.	Em – <i>Ah! Ah! Pensei que fossem duas borboletas...</i> , a fala da personagem é indicada: a) pela letra maiúscula na primeira palavra. b) pelo travessão. c) pelo ponto de exclamação. d) pelo sinal de reticências.	Partindo da perspectiva de Bakhtin (2004), há nesta questão um equívoco conceitual no que diz respeito ao discurso direto, definido no enunciado como <i>a fala da personagem</i> . O travessão é uma marca textual própria do discurso direto, mas não é a identificação do travessão que possibilita o entendimento do discurso direto. É a compreensão do discurso direto no texto que permite a identificação do travessão. Sendo assim, <i>a fala da personagem</i> (o discurso direto), é indicada pelo contexto da história. Entretanto, a alternativa apresentada como correta enfatiza o aspecto gramatical do discurso e está coerente com o especificado na matriz de habilidades - identificar o travessão, não o discurso direto - porém, o enunciado parece solicitar conhecimento sobre o discurso direto, o que indica conflitos neste item de teste.

Questão 10

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Jornalístico - notícia	Identificar o fato central do texto: 1º nível de complexidade.	A notícia do jornal que você acabou de ler destaca: a) o salvamento de Alexandre que caiu no canal onde havia crocodilos. b) um treino de corrida de bicicleta no parque. c) o ataque do crocodilo à família que passeava perto do canal. d) a falta de segurança nos parques da Flórida.	Nesta questão, dentre as alternativas apresentadas como possíveis respostas, duas podem ser apontadas como corretas: a alternativa A (<i>o salvamento de Alexandre que caiu no canal onde havia crocodilos</i>), que é a considerada correta pelo Sistema e a alternativa D (<i>a falta de segurança nos parques da Flórida</i>). Entretanto, cada uma dessas duas alternativas solicita do aluno habilidades diferentes. Para responder a alternativa A, o que está de acordo com o gabarito da prova, o aluno deveria compreender uma idéia que está explícita no texto. Para responder a alternativa D, o aluno deveria inferir uma idéia implícita no texto, a partir de conhecimentos prévios sobre o contexto. Mas, ainda assim, a questão proposta e a alternativa considerada correta, atendem ao objetivo especificado na matriz de habilidades.

			Porém, faço uma objeção em relação ao verbo <i>identificar</i> utilizado para definir a habilidade a ser avaliada na questão. O fato central do texto não pode ser identificado, mas compreendido, o que envolve habilidades de leitura, não de decodificação, como é o caso do <i>identificar</i>. Desse modo, verifico problemas em relação à definição da habilidade especificada na matriz, pois, <i>identificar</i> é uma habilidade de decodificação (1º nível de complexidade), não coerente com o objetivo de avaliar o entendimento do aluno sobre o fato central do texto, que requer o uso de habilidades de leitura (2º e 3º nível de complexidade).
--	--	--	---

Questão 11

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Jornalístico - notícia	Reconhecer as causas e consequências : 1º nível de complexidade	O acidente ocorreu porque o menino: a) ouviu os berros da irmã, assustou-se e pulou no canal. b) perdeu o equilíbrio e foi parar dentro do canal. c) passeava à beira de um canal e estava distraído. d) quebrou duas costelas e foi levado para o hospital.	A questão é clara e solicita que o aluno busque no texto a causa (perda de equilíbrio do menino) de um fato que está explícito no texto (o acidente). A resposta à questão pode ser encontrada a partir do acompanhamento da ordem sequencial dos fatos, portanto, reconhecida no texto, assim como se define na matriz de habilidades.

Questão 12

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Jornalístico - notícia	Identificar as informações contidas no próprio texto: 1º nível de complexidade.	Onde aconteceu o fato narrado na reportagem? a) no Parque dos Dinossauros. b) no Horto Florestal. c) na floresta Amazônica. d) na Flórida.	Esta questão é clara e objetiva. A resposta é extremamente fácil de ser encontrada, uma vez que a informação solicitada está explícita no texto, sendo mencionada, inclusive, no título da notícia, assim como no seu interior. A questão conduz a uma resposta que demonstra a aquisição da habilidade determinada, exigindo somente uma leitura sequencial dos fatos.

Questão 13

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Jornalístico - notícia	Identificar o tipo de texto de acordo com a sua função social: 1º nível de complexidade.	O texto pode ser considerado uma notícia porque: a) faz propaganda do Parque Nacional da Flórida. b) conta uma história imaginada. c) dá informações sobre um fato realmente acontecido. d) á opinião sobre os perigos de uma viagem.	Esta questão é clara e objetiva, por meio dela, o aluno revela a aquisição da habilidade determinada, reconhecendo a principal função da notícia: informar, mas envolve também, conhecimentos prévios sobre o discurso jornalístico. De qualquer maneira, a habilidade envolvida na pergunta está no 1º nível de complexidade.

Questão 14

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Jornalístico - notícia	Identificar as partes que compõem um texto jornalístico: 1º nível de complexidade	O título da notícia “ <i>Pais tiram filho da boca de crocodilo</i> ” também é chamado de: a) reportagem. b) anúncio. c) propaganda. d) manchete.	A questão é clara e coerente ao que se pretende avaliar. Para responder esta questão o aluno precisaria ter conhecimento prévio sobre os elementos desse gênero textual, mas, ainda assim, a habilidade envolvida pertence ao 1º nível de complexidade, uma vez que diz respeito aos aspectos estruturais do texto.

Questão 15

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - conto	Identificar o ponto de vista do narrador: 1º nível de complexidade	Lendo o texto podemos afirmar que o narrador é: a) Lúcia, a menina com a boneca no braço. b) um observador que não participa da história. c) Narizinho, a personagem principal. d) o peixinho vestido de gente.	A questão é clara e conduz a uma resposta que demonstra a aquisição da habilidade determinada. A resposta exige que o aluno identifique elementos lingüísticos no texto tais como a referência a outros personagens e a ações desses personagens, indicadas por verbos na 3ª pessoa do singular. Uma leitura linear do texto possibilita ao aluno identificar que o narrador é um observador que não participa da história (alternativa B).

Questão 16

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - conto	Reconhecer os diferentes elementos que estruturam o texto narrativo-descriptivo: a seqüência lógica dos fatos narrados: 1º nível de complexidade	Assinale a alternativa que apresenta as ações na ordem em que aconteceram: a) Lúcia abriu os olhos e viu um peixinho. / Já ia dormindo quando sentiu cócegas no nariz. / Lúcia deu comida aos peixinhos e sentiu sono. / Lúcia deitou-se na grama. b) Lúcia deitou-se na grama. / Lúcia abriu os olhos e viu um peixinho. / Já ia dormindo quando sentiu cócegas no nariz. / Lúcia deu comida aos peixinhos e sentiu sono. c) Já ia dormindo quando sentiu cócegas no nariz. / Lúcia abriu os olhos e viu um peixinho. / Lúcia deitou-se na grama. / Lúcia deu comida aos peixinhos e sentiu sono. d) Lúcia deu comida aos peixinhos e sentiu sono. / Lúcia deitou-se na grama. / Já ia dormindo quando sentiu cócegas no nariz. / Lúcia abriu os olhos e viu um peixinho.	A questão é clara e conduz a uma resposta que demonstra a aquisição da habilidade determinada. Esta questão pode ser respondida com extrema facilidade, pois solicita informações sobre a linearidade dos fatos narrados, sendo suficiente o acompanhamento da seqüência da história e a busca da correspondência entre essa seqüência do texto e as seqüências apresentadas nas alternativas da questão.

Questão 17

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - conto	Identificar os diferentes tipos de suporte de textos: 1º nível de complexidade	De onde foi retirado o texto 1? a) de um livro de poesias. b) de um livro sobre a vida dos animais. c) de um livro de literatura infantil. d) de um dicionário ilustrado.	A questão é clara e objetiva e conduz a uma resposta que demonstra a aquisição da habilidade determinada, porém, exige que o aluno tenha um conhecimento anterior sobre a estrutura textual narrativa que caracteriza esse tipo de suporte de texto (livro de literatura infantil), mesmo assim, envolve operações do 1º nível de complexidade, pois diz respeito aos aspectos estruturais do texto.

Questão 18

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Índice	Identificar o tipo de texto de acordo com a sua função social: 1º nível de complexidade	O texto número 2 (que compõe o item 17) serve para localizar: a) uma página. b) uma data. c) um preço. d) um telefone.	A questão é clara e conduz a uma resposta que demonstra a aquisição da habilidade determinada. Exige do aluno conhecimento prévio sobre a estrutura desse tipo de texto, envolvendo habilidades do 1º nível de complexidade.

Questão 19

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Publicitário – cartão	Reconhecer um dos elementos que constituem o cartão: 1º nível de complexidade	No cartão da Clínica Veterinária, a informação “ <i>das 8h às 16h30min</i> ” indica: a) o telefone da clínica. b) o código de endereçamento postal. c) o número do prédio onde se situa a clínica. d) o horário das consultas.	A questão é clara e conduz a uma resposta que demonstra a aquisição da habilidade determinada, pertencente ao 1º nível de complexidade, pois aspectos da estrutura textual. Solicita que o aluno reconheça a forma como se apresenta o horário em um cartão de uma Clínica Veterinária, bem como a forma de sua abreviação – <i>h, min</i> . A resposta está explícita no texto e, ainda que a pergunta não indique o número do texto a ser consultado no conjunto dos textos que compõem o item 17, este pode ser facilmente identificado, por ser o único que tem escrito: “ <i>Clínica Veterinária</i> ”.

Questão 20

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - poema	Relacionar o tipo de texto ao respectivo portador: 2º nível de complexidade.	O texto número 4 é: a) um poema infantil. b) uma cantiga de roda. c) um provérbio popular. d) uma regra de aritmética.	Esta questão é clara e está relacionada aos aspectos estruturais do texto. Para respondê-la o aluno identifica (1º nível de complexidade) o tipo de texto – poético – a partir de indicadores como a forma e a trama, mas não necessariamente o relaciona ao respectivo portador.

Questão 21

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Informação científica – verbete de dicionário	Identificar os diferentes tipos de suporte de textos: 1º nível de complexidade.	O texto 5 (que compõe o item 17) foi retirado de: a) um catálogo. b) um dicionário. c) uma lista. d) uma cartilha.	A questão é clara e avalia a habilidade determinada na matriz de especificação, porém, assim como ocorre com a questão 17, exige que o aluno tenha um conhecimento anterior sobre a estrutura e o suporte que caracteriza esse tipo de suporte de texto (dicionário).

Questão 22

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Epistolar - carta	Interpretar as informações contidas no texto lido (bilhete): 3º nível de complexidade	No texto Marcos informa que: a) o primeiro jogo será no domingo. b) o sorteio dos times será feito no domingo. c) o campeonato tem início no sábado. d) os jogos começam às 3 horas de sábado.	A questão é clara e objetiva. Entretanto, conduz a uma resposta que não demonstra a aquisição da habilidade determinada, uma vez que a questão solicita operações no nível semântico. A resposta a essa pergunta demonstra que o aluno compreendeu a linearidade do texto e que associou o verbo <i>começar</i> (presente no texto) à palavra <i>primeiro</i> (presente na alternativa de resposta), o que envolve o 1º e o 2º nível de complexidade, não o 3º nível (interpretação), como se indica na matriz de especificação.

Questão 23

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Epistolar - carta	Interpretar as informações contidas no texto lido (bilhete): 3º nível de complexidade	<u>Apareça lá pelas 3 horas</u> . Isso quer dizer que Edu deve chegar: a) antes das 2 horas. b) 3 horas antes do jogo. c) por volta das 3 horas. d) a qualquer hora.	A questão é clara e objetiva, mas não avalia a habilidade determinada (interpretação). Para responder à pergunta o aluno mobiliza conhecimentos relacionados a aspectos gramaticais e semânticos. O aluno atribui significado à expressão temporal “ <i>Apareça lá pelas 3 horas</i> ”, observando o sentido pouco exato de “ <i>lá pelas</i> ” e associando-o à expressão “ <i>por volta das</i> ”, apresentada na alternativa C, de sentido também pouco exato. Desse modo, esta questão envolve habilidades do 2º nível de complexidade, não no 3º nível.

Questão 24

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Publicitário - anúncio	Interpretar as informações contidas no texto lido (publicitário): 3º nível de complexidade	Assinale a alternativa que melhor representa o que o anúncio dos Correios pretende: a) lançar uma campanha em que os carteiros pedem, imploram pela vida dos cães. b) divulgar a campanha de vacinação e proteger os carteiros contra eventuais ataques de animais. c) transmitir a idéia de que os carteiros são os melhores amigos do homem. d) incentivar o uso das caixas sedex pelos usuários dos correios.	A questão é clara e avalia a habilidade determinada (interpretação). Para responder à pergunta o aluno ativa conhecimentos prévios relativos ao contexto (informações de que, no desempenho de suas funções, os carteiros são alvo de mordidas de cachorros), que conduz à compreensão de elementos implícitos do texto. Nessa questão avalia-se a capacidade do aluno de perceber a ideologia do texto (3º nível de complexidade).

Questão 25

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário de entretenimento – história em quadrinhos	Identificar as informações contidas na história (história em quadrinhos): 1º nível de complexidade	De acordo com o texto, podemos dizer: a) o homem estava tão interessado no livro que não deu atenção ao gato. b) Garfield queria muito ler o livro que seu dono estava lendo. c) Garfield vingou-se de seu dono dando-lhe o livro com a aranha dentro. d) Garfield conseguiu mostrar que seu dono não era medroso.	A questão é clara, mas não avalia a identificação de informações, como define a matriz de especificação, e sim, a inferência e interpretação, pois exige do aluno, além de uma leitura sequencial da história, a percepção da motivação e a compreensão das relações entre as ações praticadas pelo dono e por Garfield no texto. Não está explícita no texto a idéia de vingança por parte de Garfield, por isso, para chegar a essa idéia, o aluno deveria realizar inferências no texto (3º nível de complexidade).

Questão 26

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário de entretenimento – história em quadrinhos	Reconhecer os recursos gráfico-visuais: 1º nível de complexidade	No quadrinho 7, o balão com a palavra PLOFT indica: a) o ruído da queda do livro sobre o sofá. b) o grito assustado de Garfield ao ver a aranha. c) a reprodução de uma palavra estrangeira. d) o barulho do livro ao fechar-se sobre a aranha.	A questão é clara e avalia a habilidade determinada na matriz de especificação. Para responder à pergunta o aluno deveria realizar uma leitura da sequência das imagens e inferir que PLOFT representa “ <i>o barulho do livro ao fechar-se sobre a aranha</i> ” (alternativa D), analisando as ações e expressões visuais dos personagens, pois essa cena não aparece ilustrada no texto. Assim, a questão avalia também, habilidades de um nível mais complexo (3º nível).

Questão 27

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário de entretenimento – história em quadrinhos	Reconhecer os recursos gráfico-visuais: 1º nível de complexidade	Nesta história os balões contêm: a) falas, pensamentos e ruídos. b) falas, ruídos e desenhos. c) falas e desenhos. d) pensamentos e ruídos.	A questão é clara e conduz a uma resposta que demonstra a aquisição da habilidade determinada. Para responder à pergunta o aluno deveria realizar uma leitura da sequência das imagens, observando os diferentes recursos gráfico-visuais que caracterizam “ <i>falas, pensamentos e ruídos</i> ” (alternativa A).

Questão 28

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Publicitário - anúncio	Interpretar as informações contidas no texto lido (publicitário): 3º nível de complexidade	Em <i>Só oferece para o irmão quem é filho único</i> a mensagem do texto diz que: a) todos os irmãos devem provar este novo sorvete. b) o filho único oferece o sorvete para quem ele quiser. c) o irmão do filho único deve ganhar um pedaço do sorvete. d) o sorvete é tão	A questão é clara e objetiva. Conduz a uma resposta que demonstra a aquisição da habilidade determinada. Para responder à pergunta o aluno deveria ativar conhecimentos adquiridos em suas experiências de mundo e estabelecer relações lógicas (quem é filho único não tem irmãos, por isso não pode oferecer o sorvete), compreendendo a mensagem implícita no anúncio: “ <i>o sorvete é tão gostoso que não é possível oferecer a ninguém</i> ” (alternativa D). Esta questão solicita que o aluno compreenda a ideologia do texto.

		gostoso que não é possível oferecer a ninguém.	
--	--	--	--

Questão 29

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - poema	Identificar a idéia central do poema: 1º nível de complexidade.	A frase que melhor transmite a idéia central do poema é: a) papel e lápis são duas grandes invenções. b) os meninos adoram desenhar caminhões. c) desenhar e escrever abrem as portas da imaginação. d) avião, navio e caminhão são meios de condução.	Assim como na questão 10, nesta questão o problema está no termo <i>identificar</i> utilizado para especificar a habilidade que está sendo avaliada, uma vez que a idéia central de um texto não pode ser identificada, mas sim, compreendida. Para responder à pergunta o aluno deveria interpretar o texto percebendo sua carga ideológica, inferindo o seu sentido, dado o caráter aberto da poesia, que permite interpretações subjetivas. A questão conduz a uma resposta que demonstra a aquisição da habilidade determinada. Porém, uma ressalva: embora o enunciado da questão seja claro, as alternativas A (<i>papel e lápis são duas grandes invenções</i>) e C (<i>desenhar e escrever abrem as portas da imaginação</i>) podem ser vistas como complementares quanto ao sentido (papel e lápis são duas grandes invenções porque desenhar e escrever abrem as portas da imaginação) e, portanto, ambas verdadeiras, podendo confundir ou conduzir o aluno ao erro do ponto de vista do gabarito da prova.

Questão 30

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - poema	Reconhecer alguns aspectos da organização discursiva (rima): 1º nível de complexidade	As palavras que rimam neste poema são: a) invenção caminhão b) navio avião c) minuto minúsculo d) rumo caminhos	A questão é clara e avalia a habilidade determinada na matriz de especificação. Para responder à pergunta o aluno deveria ter clareza sobre a idéia de rima.

A formulação das questões das provas do SARESP é norteadada pela matriz de especificação de habilidades que, supostamente, representa os saberes, conceituais e procedimentais, objeto de ensino e aprendizagem da escola, conforme apontam os documentos oficiais que fundamentam o sistema de avaliação. Dessa forma, as provas visam a

aferir a aquisição de tais saberes: competências e habilidades, que deveriam ter sido ensinados. Mas, as questões das provas oferecem, efetivamente, informações sobre a aquisição dessas competências e habilidades? Avaliam o que propõem avaliar?

A análise dos itens da **prova 1** (1997) revela que grande parte das questões apresenta incoerência entre o que especifica a matriz de habilidades e o que se exige na questão. Portanto, uma incoerência entre aquilo que servirá como parâmetro para correção e avaliação das provas e as habilidades que, de fato, envolvem os itens de teste, o que pode indicar o baixo grau de confiabilidade dessa prova, pois, nesse sentido, nem sempre as questões oferecem informações precisas e reais sobre a aquisição de determinadas competências e habilidades pelos alunos.

De acordo com Barbier (1985), os juízos de valor do processo avaliativo são produzidos a partir do que se constitui como *referido* e no caso do SARESP, a partir dos dados numéricos obtidos com as provas. Esses números representam a aquisição, ou não, das competências e habilidades pelos alunos. Na medida em que os itens de teste deixam de avaliar as habilidades especificadas na matriz, conforme aponto na análise, esta prova pode produzir resultados mascarados, não representativos da aprendizagem dos alunos avaliados. Por conseguinte, os juízos de valor produzidos sobre esse processo de avaliação, serão igualmente opacos e, nesse sentido, não oferecerão informações precisas sobre o perfil dos alunos avaliados.

O grau de complexidade das habilidades é o fator determinante da coerência entre as questões e a matriz de especificação, que norteia a correção das provas. Os conflitos são gerados no momento em que uma pergunta da prova exige a mobilização de recursos cognitivos de grau de complexidade diferente do que especifica a matriz de habilidade, a qual, aloca a cada questão uma habilidade.

Conforme se pode verificar na análise de cada questão, há casos em que a pergunta envolve habilidades de nível de complexidade menor que o da habilidade a ela referida na matriz de especificação, como acontece com as questões 2, 20, 22 e 23, nas quais as habilidades envolvidas são do 1º e 2º nível de complexidade, enquanto as habilidades correspondentes, especificadas na matriz, pertencem ao 3º nível de complexidade. Sendo assim, o aluno precisaria operar em um grau de complexidade menor do que o do 3º nível (interpretação e inferência). Entretanto, no momento da análise dos produtos dessa avaliação, a aquisição da habilidade será julgada em função do acerto ou erro da questão e, inferir-se-á que o aluno demonstrou utilizar daquela habilidade para responder a questão. Em contrapartida, há outros casos, como nas questões 3, 4, 25, 26 e 29, em que o nível de

complexidade das habilidades exigido pelas questões é maior que o definido na matriz de especificação, pois além da identificação ou reconhecimento de informações (1º nível de complexidade), a pergunta exige associação de idéias, interpretação e inferência (2º e 3º nível de complexidade).

Verifico ainda que existem problemas de ambigüidade nos enunciados de algumas questões, que, por estarem mal formuladas, conduzem a mais de uma resposta. Também em relação à descrição das habilidades na matriz de especificação existem equívocos conceituais, como o caso de *identificar a idéia central* (item 29), uma vez que a idéia central de um texto não pode ser simplesmente identificada, mas sim compreendida. Desprovida de clareza, algumas questões diminuem ou eliminam as possibilidades de serem compreendidas e respondidas corretamente. Incoerente ao objetivo proposto de aferir a aquisição de certa habilidade, as questões tornam-se conflitantes.

Com exceção de algumas questões (3, 6, 8, 24, 25, 26, 28 e 29) que conduzem a respostas que exigem interpretação e inferência (3º nível de complexidade), as habilidades leitoras de menor grau de complexidade (identificação e reconhecimento – 1º nível) prevalecem nesta prova, assim como a ênfase na avaliação dos elementos estruturais dos gêneros textuais (tipo de suporte e portador de textos e outros indicadores que caracterizam os diferentes gêneros) e nos aspectos gramaticais do texto. Contudo, é interessante observar que, essa predominância de habilidades menos complexas, como a identificação e o reconhecimento verificada nessa prova é contraditória ao que se afirma nos PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1997) relativamente ao tipo de leitor que a escola deve formar: o leitor competente, “que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos”(Brasil, 1997, p.54). Diferentemente, na maior parte das questões dessa prova, solicita-se a identificação de informações explícitas, sem que o aluno precise inferir qualquer sentido do texto.

Prova 2: 2002 (anexo B)

Questão 1

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Informação científica – nota de enciclopédia	Localizar a informação no texto (informativo): 1º nível de complexidade	O maior ser vivo que já habitou o planeta é a) o tubarão. b) o dinossauro. c) a baleia-azul. d) o elefante.	A questão é clara e objetiva. Conduz a uma resposta que demonstra a aquisição da habilidade determinada. Para responder à pergunta o aluno deveria acompanhar a sequência do texto e já na primeira linha, encontraria a informação explícita.

Questão 2

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Informação científica – nota de enciclopédia	Localizar a informação no texto (informativo): 1º nível de complexidade	A baleia-azul foi caçada porque a) fornecia bastante carne e óleo. b) pesava, no máximo, 35 toneladas. c) superava os dinossauros. d) era perigosa na Califórnia.	A questão é clara e, como a primeira, avalia a habilidade determinada na matriz de especificação, que exige somente o acompanhando da ordem sequencial dos fatos, pois a informação está explícita no texto e completa a questão anterior.

Questão 3

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Gráfico	Localizar a informação em gráfico: 1º nível de complexidade	Dentre as baleias, são baleias que medem menos que 10 metros: a) Cachalote, Sei e Franca. b) Bryde, Cinza e Jubarte. c) Orca, Falsa-orca e Minke. d) Fin, Azul e Cinza.	A questão é clara e conduz a uma resposta que demonstra a aquisição da habilidade determinada. Para responder à pergunta o aluno deveria somente localizar informação solicitada, que poderia ser facilmente visualizada, pois a resposta está explícita no gráfico.

Questão 4

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - conto	Identificar o gênero a que pertence o texto selecionado: 1º nível de complexidade	O texto é: a) uma entrevista. b) uma reportagem. c) um pequeno conto. d) uma carta familiar.	A questão é clara e avalia a habilidade determinada na matriz de especificação. Para responder à pergunta o aluno opera no nível da estrutura do texto, identificando a trama característica da narrativa, reconhecendo que se trata de um conto.

Questão 5

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - conto	Caracterizar a personagem a partir do modo como se expressa: 2º nível de complexidade	Pela maneira de falar, pode-se afirmar que o vigário é a) mal-humorado. b) sossegado. c) divertido. d) paciente.	A questão é clara. Conduz a uma resposta que demonstra a aquisição da habilidade determinada. Para responder à pergunta o aluno deveria estabelecer relação entre a forma como o personagem se expressa no diálogo (<i>"Engraçadinho duma figa!"</i>) e o traço peculiar que caracteriza esse modo de expressão (mal-humor). Sendo assim, o aluno mobilizaria conhecimentos relativos aos aspectos semânticos e pragmáticos da linguagem.

Questão 6

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - conto	Estabelecer relação de causa e consequência entre os episódios narrados: 2º nível de complexidade	O que deixou o vigário irritado foi a a) preguiça do menino sentado no caminho. b) bobagem que o garoto imaginava. c) dificuldade de encontrar o caminho que precisava. d) maneira como Zé respondia brincando às suas perguntas.	A questão é clara. Conduz a uma resposta que demonstra a aquisição da habilidade determinada. Para responder à pergunta o aluno deveria compreender a causa de um fato: a irritação do vigário, relacionando esta irritação (consequência) à maneira como falava o personagem Zé (causa).

Questão 7

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - conto	Estabelecer relação entre partes de um texto a partir do processo de retomada pronominal: 2º nível de complexidade	... <u>ele</u> estava sentado... A palavra assinalada substitui, no texto, a) o caminho. b) o sertão de Pernambuco. c) um gordo vigário. d) um menino triste.	A questão é clara. Conduz a uma resposta que demonstra a aquisição da habilidade determinada. Nesta questão, o aluno associa idéias, relacionando partes do texto e mobiliza, basicamente, conhecimentos gramaticais (pronomes).

Questão 8

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - conto	Localizar a informação no texto (narrativo): 1º nível de complexidade	A história se passa a) na cidade. b) no litoral. c) no sertão. d) na mata.	A questão é clara e avalia a habilidade determinada na matriz de especificação. Para responder à pergunta o aluno deveria acompanhar a ordem seqüencial dos fatos narrados, uma vez que a resposta se encontra explícita na primeira linha do texto.

Questão 9

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - conto	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão: 3º nível de complexidade	A frase <u>imaginando bobagem</u> pode ser substituída, com o mesmo sentido do texto, por a) esperando alguém. b) pensando besteira. c) brincando na terra. d) preocupado com sua vida.	A questão é clara, mas não avalia a capacidade de inferir, uma vez que para respondê-la o aluno mobiliza conhecimentos relativos aos aspectos semânticos da linguagem, buscando semelhanças e diferenças, relacionando expressões de sentido idêntico, (2º nível de complexidade).

Questão 10

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Instrucional - receita	Identificar o gênero a partir de sua característica estrutural: 1º nível de	O texto é a) uma bula. b) uma receita. c) um conjunto de regras. d) um rótulo de	A questão é objetiva e avalia a habilidade determinada na matriz de especificação. A resposta (<i>receita</i> – alternativa B) pode ser facilmente identificada a partir de sua característica estrutural e das ilustrações que acompanham o texto, evidenciando o gênero

	complexidade	embalagem.	textual.
--	--------------	------------	----------

Questão 11

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Instrucional – receita	Inferir informação implícita no texto: 3º nível de complexidade	Entre os ingredientes que serão usados, os que têm a mesma medida são: a) margarina e açúcar. b) ovos e chocolate. c) essência de baunilha e farinha de trigo. d) chocolate e açúcar.	A questão é clara, entretanto, a informação solicitada não está implícita no texto, está, ao contrário, explícita, por isso não avalia a habilidade de inferir, como determinado na matriz de especificação. Portanto, o aluno não opera no 3º nível de complexidade, mas no 1º nível, somente localizando uma informação explícita no texto.

Questão 12

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Instrucional – receita	Compreender a finalidade do emprego do recurso gráfico-visual: 3º nível de complexidade	O texto traz fotos do bolo pronto para a) mostrar onde ele vai ser assado. b) indicar que se trata de um bolo pequeno. c) despertar a vontade do leitor de fazer o bolo. d) informar que ele deve ser servido em pratos.	A questão é clara e avalia a habilidade determinada na matriz de especificação. Para responder à pergunta o aluno deveria inferir a finalidade do emprego de recurso gráfico-visual (fotos do bolo pronto no texto), ativando conhecimentos prévios, indicadores de que as fotos, em geral, acompanham as receitas para estimular a vontade do leitor de experimentar e preparar o alimento.

Questão 13

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Instrucional – receita	Estabelecer a ordem sequencial de procedimentos: 1º nível de complexidade	A primeira coisa a fazer é a) derreter o chocolate e a margarina. b) misturar os outros ingredientes. c) colocar em forma média. d) bater o açúcar e os ovos.	A questão é objetiva e avalia a habilidade especificada. A resposta (<i>derreter o chocolate e a margarina</i> – alternativa A) pode ser facilmente identificada a partir de uma leitura linear do texto, uma vez que se encontra explícita na primeira linha da receita.

Questão 14

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Instrucional – receita	Reconhecer a utilização adequada da pontuação: 1º nível de complexidade.	A única afirmação correta é a) as vírgulas foram usadas para fazer a lista dos ingredientes. b) os parênteses foram usados porque aconteceu um erro na receita. c) cada etapa do preparo do bolo vem separada por ponto final. d) não foram usados sinais de pontuação nas instruções de preparo do bolo.	A questão é clara e avalia a habilidade descrita na matriz de especificação. Envolve conhecimentos gramaticais e elementos de coesão do texto (1º nível de complexidade).

Questão 15

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Instrucional – receita	Inferir uma informação implícita no texto: 3º nível de complexidade	(<i>se não estiver acostumado, peça ajuda a um adulto</i>) Essa frase, que está entre parênteses, no trecho que ensina como preparar o bolo, quer dizer que você, se for fazê-lo, precisa a) ter alguém a seu lado para ajudar a bater a massa. b) tomar cuidado para não provocar ou sofrer acidentes. c) saber antes como deve ser utilizado o forno de microondas. d) separar primeiro, com a ajuda de alguém mais velho, todos os ingredientes.	A questão é clara e avalia a habilidade determinada – inferência. Para responder à pergunta o aluno deveria ativar conhecimentos prévios sobre os perigos que podem ser causados por um forno aquecido, inferindo que a frase: “ <i>se não estiver acostumado, peça ajuda a um adulto</i> ”, apresentada entre parênteses no texto, possui um sentido implícito: sinaliza um cuidado que deve ser tomado pelo leitor que preparará o bolo, para não provocar ou sofrer acidentes (alternativa B).

Questão 16

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário de entretenimento – história em quadrinhos	Desenvolver interpretação, integrando o texto e o material gráfico: 3º nível de complexidade	O título da história em quadrinhos apresenta borrões nas letras para a) deixar mais bonito o nome do Cascão. b) ficar parecido com o Cascão. c) agradar o Cascão. d) agradar quem lê a história.	A questão é clara e avalia a habilidade determinada na matriz de especificação. Para responder à pergunta o aluno deveria associar a figura do personagem Cascão que aparece com borrões na história, porque é caracterizado como alguém que vive sujo, ao fato de o título da história também apresentar borrões, por ter o nome do personagem Cascão e, portanto, para ficar parecido com o Cascão (alternativa B).

Questão 17

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário de entretenimento – história em quadrinhos	Estabelecer relação de causa e consequência entre episódios narrados: 2º nível de complexidade.	Cascão bateu na cabeça de Cebolinha porque a) não gostou de sua fantasia. b) ficou com inveja da fantasia do amigo. c) achou que faltava alguma coisa na fantasia. d) ficou com medo da fantasia do Cebolinha.	A questão é clara e avalia a habilidade determinada na matriz de especificação. Para responder à pergunta o aluno deveria acompanhar a sequência da história e estabelecer relação entre os fatos narrados, associando o diálogo dos dois primeiros quadrinhos (Cascão achava que faltava alguma coisa na fantasia de Cebolinha) à atitude de Cascão (bater na cabeça de Cebolinha), representada por ilustração no último quadrinho. Sendo assim, a causa da ação ilustrada no último episódio pode ser encontrada nas falas dos personagens, nos primeiros episódios.

Questão 18

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário de entretenimento – história em quadrinhos	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação: 1º nível de complexidade	O ponto de exclamação utilizado nas falas do Cascão indica: a) dúvida. b) admiração. c) pergunta. d) inveja.	Segundo Smith (1989), os sentidos do texto não são indicados pela gramática, desse ponto de vista, a pontuação não precede o sentido, diferentemente, os elementos gramaticais só têm sentido com a compreensão do texto. Desse modo, compreende-se que o ponto de exclamação indica admiração (alternativa B) pelo contexto da história. A questão é clara e avalia conhecimentos relacionados aos aspectos gramaticais da linguagem.

Questão 19

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Epistolar - carta	Reconhecer o assunto geral da carta: 1º nível de complexidade	João escreveu para sua avó para a) reclamar das atitudes de sua mãe. b) contar suas travessuras. c) explicar o presente enviado. d) avisar que a gata vai ter gatinho.	A questão é clara e para respondê-la, reconhecendo o assunto geral da carta, o aluno deveria compreender o texto, associar idéias (2º nível de complexidade) e, assim, entender que <i>João</i> escreveu a carta para sua avó para <i>explicar o presente enviado</i> (alternativa C).

Questão 20

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Epistolar - carta	Identificar elementos estruturais do gênero – data/local: 1º nível de complexidade	Na carta de João está faltando: a) despedida. b) cumprimentos. c) remetente. d) local.	A questão é clara e avalia a habilidade determinada na matriz de especificação. Para responder à questão, bastava uma leitura da ordem seqüencial do texto e a observação, inclusive pelo critério de eliminação de alternativas, do elemento estrutural ausente na carta (<i>local</i> – alternativa D).

Questão 21

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Epistolar - carta	Identificar marcas que caracterizam o registro informal da língua: 1º nível de complexidade	A linguagem da carta é a) séria. b) formal. c) familiar. d) apaixonada.	A questão é clara. Conduz a uma resposta que demonstra a aquisição da habilidade determinada. Para responder à questão, o aluno deveria identificar elementos gramaticais, que caracterizam a informalidade da linguagem utilizada no texto, ou, entender que, pela lógica, um neto utilizaria uma linguagem familiar para se comunicar com a avó.

Questão 22

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Epistolar - carta	Identificar a utilização adequada da acentuação gráfica em palavras de	Todas as palavras estão escritas <u>de forma correta</u> em: a) ultima – fígado – rápido. b) ultima – figado –	A questão é clara e avalia a habilidade determinada na matriz de especificação. Para responder à questão, o aluno, não necessariamente precisaria ler o texto, ainda que as palavras escritas na pergunta estejam na carta. Bastaria que o aluno observasse a grafia

	uso freqüente: 1º nível de complexidade	rapido. c) última – fígado – rápido. d) última – fígado – rápido.	das palavras no texto, ou, mesmo sem o texto, recorrer a seu conhecimento gramatical, no que diz respeito à acentuação gráfica. A ressalva a essa questão é a de que ela não avalia habilidade leitora, mas sim, conhecimento gramatical. Nesse caso, o texto está servindo como pretexto para avaliar conteúdo gramatical. A questão perde sentido em uma prova que propõe avaliar habilidades leitoras (de compreensão e construção de sentidos sobre a linguagem escrita).
--	--	---	---

Questão 23

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Publicitário-propaganda	Compreender informações contidas no texto: 3º nível de complexidade	Na propaganda, o bilhete foi deixado nas patas do brinquedo para: a) que o cachorro, vendo o bilhete, não fique triste porque seu dono saiu. b) convidar os brinquedos a fazer um programa diferente, fora de casa. c) não perder o brinquedo por deixá-lo sozinho e sem nome marcado. d) mostrar que vale a pena parar de brincar e assistir ao filme anunciado.	A questão é clara e avalia a habilidade determinada na matriz de especificação. Para responder a questão, o aluno deveria compreender a ideologia do texto, inferindo a intenção da propaganda (3º nível de complexidade), a partir do estabelecimento de relações entre o conteúdo explícito e o implícito do bilhete, e a fotografia do brinquedo, representando a idéia de brincadeira.

Questão 24

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Publicitário-propaganda	Inferir informações a partir do texto: 3º nível de complexidade	O texto da propaganda indica que o autor do bilhete foi a) comprar brinquedos em uma promoção. b) assistir ao filme Hora do Recreio no cinema. c) brincar com os amigos no recreio. d) aprender coisas novas na escola.	A questão é clara. A informação solicitada na pergunta sobre a ação do autor do bilhete é indicada no texto (“ <i>Querido brinquedo, não vou perder a Promoção Hora do Recreio Cinemark por nada neste mundo. Fui</i> ”). Para respondê-la o aluno deveria inferir a informação de que o autor do bilhete foi <i>assistir ao filme Hora do Recreio no cinema</i> (alternativa B), analisando e relacionando todo o conteúdo do bilhete.

Questão 25

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Jornalístico – notícia	Identificar o suporte de circulação a partir do contexto: 1º nível de complexidade	O texto foi retirado de a) uma enciclopédia. b) um dicionário. c) um livro de ciências. d) um jornal.	A questão é clara e avalia a habilidade determinada. Para responder a pergunta o aluno deveria identificar que o conteúdo do texto apresenta uma notícia, que é um texto jornalístico, cujo suporte de circulação é o <i>jornal</i> (alternativa D). Além disso, a indicação da fonte da qual foi retirado o texto (Folhinha), serve de pista para que o leitor reconheça o nome de um jornal.

Questão 26

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Jornalístico - notícia	Localizar a informação central da notícia: 1º nível de complexidade	O texto fala de a) um grupo de crianças que decidiu tratar dos carrapatos em sapos. b) um projeto para salvar uma espécie de sapos que é atacada por carrapatos. c) crianças que tinham nojo de sapos antes de desenvolverem um projeto. d) problemas causados pelo aumento de sapos com carrapatos.	A questão é clara, mas avalia a compreensão da informação central da notícia, não a sua localização. Embora a informação solicitada sobre o que é central na notícia, esteja escrita explicitamente no texto, é necessário compreender o texto, associar idéias (2º nível de complexidade), para saber qual é a informação central.

Questão 27

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Jornalístico - notícia	Associar dados presentes na notícia a um organizador – “onde”: 2º nível de complexidade	A cidade de Corupá localiza-se em a) São Paulo. b) Paraná. c) Santa Catarina. d) Goiás.	A questão é clara, mas não avalia a habilidade determinada, cuja definição é confusa. A questão solicita que o aluno localize uma informação que está explícita no texto (1º nível de complexidade), referente a lugar, operando no nível da literalidade do texto, no grau mínimo de complexidade. Além disso, o advérbio “onde” não aparece no texto, o que indica a incoerência na definição da habilidade que se pretende avaliar nesta questão.

Questão 28

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Jornalístico - notícia	Inferir o significado de palavras ou expressões a partir do contexto: 3º nível de complexidade	No trecho <i>As crianças saem à procura de sapos que estejam infestados de carrapatos</i> , o termo grifado pode ser substituído por: a) carentes. b) estragados. c) doentes. d) carregados.	A questão é clara, mas não avalia a habilidade determinada – inferência, uma vez que para responder à pergunta o aluno atribui significado ao termo grifado no enunciado, relacionando palavras sinônimas. Sendo assim, o aluno utiliza habilidades de menor nível de complexidade (2º nível) que o da habilidade que se pretendia avaliar.

Questão 29

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Jornalístico - notícia	Estabelecer relação de causa ou consequência de determinado fato: 2º nível de complexidade	O número de carrapatos cresceu porque a) aumentou a temperatura e existem muitos sapos. b) existem muitos sapos e as pessoas têm nojo deles. c) aumentou a temperatura e as crianças pararam de matar os sapos. d) existem muitos sapos e as pessoas pararam de matá-los.	A questão é clara e avalia a habilidade determinada. Para responder à pergunta o aluno deveria acompanhar a ordem sequencial da notícia, e compreender a relação entre a causa (aumento da temperatura e a grande quantidade de sapos) e a consequência (crescimento do número de carrapatos).

Questão 30

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Instrucional	Compreender a informação contida no texto: 3º nível de complexidade	O efeito deste feitiço para fortalecer a visão é a) deixar os óculos mais limpos para que se possa ver melhor. b) livrar do uso dos óculos quem tem problemas de visão. c) fazer com que se possa enxergar mais longe. d) curar a cegueira de	A questão é clara e avalia a habilidade determinada. A resposta a esta questão exige que o aluno compreenda o texto, percebendo as consequências ou efeitos do feitiço.

	quem não enxerga.	
--	-------------------	--

A confiabilidade dos resultados de uma avaliação é determinada em grande parte pela qualidade de seus instrumentos. A análise das questões da **prova 2 – 2002** (anexo B), mostra, assim como verifiquei na **prova 1 – 1997**, o baixo grau de confiabilidade que se pode ter dos dados resultantes desse instrumento, haja vista os equívocos na formulação de questões que não atingem o objetivo a que se propõem, determinado na matriz de especificação das habilidades, bem como problemas relativos à formulação das habilidades, que em alguns casos apresenta equívocos conceituais e, em outros, redação confusa. No item 26, por exemplo, a habilidade a ele relacionada é *localizar a informação central da notícia*. Porém conforme se pode verificar na análise da questão, a informação ou idéia central de um texto não pode ser localizada e sim compreendida, portanto, seria mais adequada a utilização do termo compreender ou interpretar no lugar de localizar. No item 27 há tanto falta de clareza na definição da habilidade a ser avaliada (*associar dados presentes na notícia a um organizador – “onde”*), quanto incoerência em relação à pergunta e, além disso, a habilidade descrita na matriz de especificação apresenta um equívoco ao definir que nesta questão o aluno deverá *associar dados presentes na notícia a um organizador – “onde”*, uma vez que, no texto a que se refere este item de teste (27), o advérbio *onde* não aparece.

Não verifico problemas relacionados à ambigüidade dos enunciados, mas é expressivo o número de questões cujas habilidades envolvidas não correspondem ao que se espera do aluno em cada item da prova, que está explicitado na matriz de especificação. Em relação aos itens 9, 11 e 28, as habilidades neles envolvidas são de níveis menos complexos que o especificado pela matriz de habilidades. Já os itens 19 e 26 exigem do aluno habilidades mais complexas que as definidas pela matriz de habilidades. Nesse caso, a prova perde credibilidade, pois produz pseudo-resultados; aponta o domínio de habilidades que, não necessariamente foram utilizadas para responder os itens do teste.

É notória a prevalência de questões que exigem a busca de informações explícitas no texto (1, 2, 3, 4, 8, 10, 11, 13, 14, 18, 20, 21, 22, 25, 27), nas quais o aluno não necessita mobilizar recursos cognitivos mais complexos do que o identificar, reconhecer e localizar (1º nível de complexidade). Também é considerável a quantidade de questões ligadas aos elementos gramaticais dos textos (7, 14, 18, 21 e 22), que solicitam, não uma

compreensão do texto, mas a identificação desses aspectos gramaticais. Assim, o texto acaba por servir de pretexto para a avaliação desses conteúdos.

Ainda que algumas questões (12, 15, 16, 23 e 24), envolvam habilidades de maior grau de complexidade, como a inferência e a interpretação e outras (5, 6, 7, 9, 17, 19, 26, 28 e 29) envolvam habilidades como o caracterizar, relacionar e associar (2º nível de complexidade), a predominância das questões que avaliam habilidades do 1º nível de complexidade (habilidades de decodificação), relacionadas aos aspectos da estrutura do texto, aos elementos gramaticais e às informações explícitas, é incoerente com o que destacam os documentos oficiais que fundamentam o SARESP (Proposta Curricular e PCN de Língua Portuguesa) sobre o dever de a escola formar leitores, e não somente decodificadores, que sejam capazes de compreender as mensagens implícitas e o caráter ideológico dos textos. Pressupõe-se, assim, que as estas deveriam ser as habilidades a serem avaliadas de forma predominante nas provas do SARESP.

Prova 3: 2005 (anexo C)

Questão 1

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - fábula	Localizar informação explícita: 1º nível de complexidade	O grão de trigo caiu no solo esperando que a) a formiga o levasse para o formigueiro. b) outros grãos de trigo fossem procurá-lo. c) o vento o levasse para longe dali. d) a chuva o enterrasse.	A questão é clara e avalia a habilidade determinada. Para responder o aluno deveria acompanhar a linearidade da história, pois a resposta está explícita nas duas primeiras linhas do texto.

Questão 2

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - fábula	Identificar o conflito gerador do enredo: 1º nível de complexidade	O desentendimento entre os personagens da história inicia quando a) o grão de trigo cai no solo. b) o trigo diz que é uma semente viva.	A questão é clara e avalia a habilidade determinada. Assim como na questão anterior, nesta, a resposta exige que o aluno acompanhe a ordem sequencial dos fatos, uma vez que a informação solicitada (quando se inicia o desentendimento entre os personagens – conflito gerador da história), está explícita no

		c) a formiga começa a arrastar a semente. d) a formiga aceita fazer um acordo com o trigo.	texto, nas primeiras linhas.
--	--	---	------------------------------

Questão 3

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - fábula	Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos gráficos, sonoros, semânticos ou estilísticos: 1º nível de complexidade	Quando a formiga diz ao trigo “você está brincando”, ela a) acredita que o grão vai cumprir o acordo. b) desconfia da promessa do grão. c) está se divertindo com a situação. d) está propondo ao trigo uma brincadeira.	A questão é clara e exige que o aluno associe a expressão “ <i>você está brincando</i> ”, dita pela formiga na história, que se define como um recurso semântico, à frase que a segue: “- <i>disse a formiga, descrente</i> ”. A palavra “ <i>descrente</i> ” explicita o sentido do recurso semântico utilizado. Para responder à questão é necessário que se relacione o termo “ <i>descrente</i> ” ao seu significado, que nas alternativas aparece como “ <i>desconfia</i> ” (alternativa B). Desse modo, a questão envolve habilidades do 2º nível de complexidade.

Questão 4

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - fábula	Distinguir causa/ consequência, fato/opinião ou definição/ exemplo: 2º nível de complexidade	A formiga resolve deixar o grão em seu lugar porque a) ele lhe promete cem grãos de trigo. b) já tem comida suficiente no formigueiro. c) quer o grão como amigo. d) sente pena dele.	A questão é clara e avalia a habilidade determinada (distinguir causa e consequência). Para responder à questão o aluno deveria compreender que o fato de <i>a formiga resolver deixar o grão em seu lugar</i> (consequência) é causado pela promessa feita pelo trigo à formiga de lhe dar cem grãos de trigo.

Questão 5

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - fábula	Inferir uma informação implícita: 3º nível de complexidade	Quando o autor diz que “o trigo tinha mantido sua promessa”, podemos entender que o trigo a) germinou e se tornou uma planta que gerou outros grãos de trigo. b) ficou rico e comprou cem grãos para dar à	A questão é clara e avalia a habilidade determinada (inferência), uma vez que, no texto não está explícita a informação sobre como o trigo manteve sua promessa. Por isso, para responder ao item de teste era necessário o conhecimento prévio de que a semente, ao germinar, multiplica-se e, dessa forma, inferir a informação solicitada pela questão.

		formiga. c) tinha permanecido o tempo todo em seu lugar à espera da formiga. d) roubou cem grãos da plantação vizinha.	
--	--	--	--

Questão 6

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário - fábula	Reconhecer o tema: 1º nível de complexidade	Esta história trata principalmente de um acordo baseado em: a) trapaça e mentira. b) confiança e fidelidade. c) amizade e companheirismo. d) desconfiança e engano.	A questão é clara, mas avalia a compreensão do tema da história, não o reconhecimento, pois assim como a idéia central de um texto, o tema é compreendido, não reconhecido ou identificado. O tema da história: “ <i>confiança e fidelidade</i> ” (alternativa <i>B</i>) para ser compreendido exige o exercício da associação de idéias, inclusive pela pista localizada na penúltima frase do texto, indicando uma informação dita pela formiga: “ <i>eu confio em você</i> ”, que precisa ser interpretada para ser relacionada ao tema da história. Sendo assim, esta questão envolve habilidades do 3º nível de complexidade.

Questão 7

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Escolar – artigo de divulgação científica	Localizar informação explícita: 1º nível de complexidade	No caso da maior parte dos animais, a definição do sexo ocorre a) de acordo com a temperatura do ninho. b) quando o filhote já é nascido. c) durante a fecundação. d) depois do nascimento.	A questão é clara e avalia a habilidade determinada. A resposta está explícita no texto, portanto, uma leitura da seqüência dos fatos, conduziria o aluno à localização da informação solicitada.

Questão 8

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Escolar – artigo de divulgação científica	Associar uma palavra ou expressão a seu referente: 2º nível de complexidade	Na frase “os pesquisadores não sabem exatamente como a temperatura interfere na definição do sexo <u>desses animais</u> ” a expressão sublinhada se refere a) somente às tartarugas. b) às tartarugas e aos jacarés. c) somente aos jacarés. d) aos répteis em geral.	A questão é clara e avalia a habilidade determinada. Neste caso, a associação está ligada a aspectos gramaticais do texto. Respondendo esta questão, o aluno associa uma expressão (desses animais) ao seu referente (as tartarugas e os jacarés), demonstrando que reconhece um mecanismo de coesão referencial ³¹ .

Questão 9

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Escolar – artigo de divulgação científica	Identificar a ordem sequencial dos procedimentos ou fatos: 1º nível de complexidade	Quando o autor diz que com as tartarugas e os jacarés “a história é diferente”, ele quer dizer que esses animais a) têm sempre seu sexo definido na fecundação. b) nem sempre seu sexo é definido na fecundação. c) são hermafroditas. d) podem mudar de sexo durante a vida.	Nesta questão não verifico correspondência entre a habilidade definida na matriz de especificação e o que solicita a pergunta. A questão apresenta clareza, mas avalia a capacidade de estabelecer relação (2º nível de complexidade) entre os fatos descritos no texto, não a identificação da ordem sequencial dos fatos.

Questão 10

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Escolar – artigo de divulgação científica	Distinguir causa/consequência, fato/opinião ou definição/exemplo: 2º nível de complexidade	Quando existem machos e fêmeas de tartarugas ou jacarés no mesmo ninho, podemos saber que a) fez mais frio do que calor. b) fez mais calor do que	A questão é clara. Entretanto, a resposta do aluno não necessariamente demonstra a aquisição da habilidade determinada. Para responder à questão o aluno não precisaria distinguir causa e consequência, somente localizar uma informação explícita no texto (1º nível de complexidade): a causa de existirem machos e fêmeas de tartarugas e

³¹ Coesão referencial é “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro, denomino *forma referencial* ou *remissiva* e ao segundo, *elemento de referência* ou *referente textual*”. (Koch, 2005, p.31)

		frio. c) a temperatura do ninho permaneceu a mesma. d) a temperatura do ninho variou.	jacarés no mesmo ninho (variação de temperatura - alternativa D).
--	--	---	---

Questão 11

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Escolar – artigo de divulgação científica	Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero: 1º nível de complexidade	Este texto apresenta as informações a) comparando a reprodução humana com a de alguns animais. b) definindo característica de animais aquáticos e terrestres. c) explicando o que acontece com as tartarugas na desova. d) listando os animais que se reproduzem em lugares quentes.	A questão é clara. Entretanto, ao respondê-la, o aluno não necessariamente, demonstra que reconhece os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores desse gênero textual (artigo de divulgação científica). Demonstra que identificou a organização (por comparação) desse texto em particular, mas não do gênero, pois a comparação não é o elemento estrutural que caracteriza e distingue um artigo de divulgação científica de outros tipos de texto.

Questão 12

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Jornalístico - notícia	Localizar informação explícita: 1º nível de complexidade	O nascimento foi muito comemorado porque a) é a primeira operação desse tipo realizada em macacos. b) Michelle tem olhos azuis e se parece com uma estrela de Hollywood. c) Michelle pertence a uma espécie em extinção. d) Michelle sobreviveu apesar de ter sofrido hemorragia.	A questão é clara. Conduz a uma resposta que demonstra a aquisição da habilidade determinada. Para responder a questão, o aluno utiliza habilidades que exigem somente o acompanhamento da ordem sequencial dos fatos.

Questão 13

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Jornalístico - notícia	Associar uma palavra ou expressão a seu referente: 2º nível de complexidade	Na frase dita pelo veterinário “Trouxemos para uma clínica para ter melhores condições de monitorá-la”, a palavra em negrito se refere à a) hemorragia b) Michelle. c) clínica. d) cesariana.	Esta questão pode se analisada como a questão 8. Para respondê-la, o aluno associa uma palavra (monitorá-la) ao seu referente (Michelle), demonstrando que reconhece um mecanismo de coesão referencial.

Questão 14

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Jornalístico - notícia	Distinguir causa/consequência, fato/opinião ou definição/exemplo: 2º nível de complexidade	Michelle precisou fazer cesariana porque a) estava ameaçada de extinção. b) corria o risco de sofrer uma parada cardíaca. c) seu filhote estava tendo problemas de formação. d) tinha mioma e alteração na bacia.	A questão é clara, porém, assim como na questão 10, a resposta do aluno não demonstra a aquisição da habilidade determinada, mas sim de uma habilidade de 1º nível de complexidade, como a identificação de uma informação explícita no texto (a razão pela qual Michelle precisou fazer cesariana). Desse modo, bastaria que o aluno acompanhasse a linearidade do texto.

Questão 15

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Jornalístico - notícia	Identificar a ordem sequencial dos procedimentos ou fatos: 1º nível de complexidade	Em que momento da notícia o veterinário diz “ <u>mas foi tranquilo</u> ” a) quando Michelle não estranhou a ida até a clínica. b) quando ele não ficou nervoso ao realizar a operação. c) após o parto de Michelle sem hemorragia. d) após o nascimento de um filhote calmo e sossegado.	A questão é clara e avalia a habilidade determinada, pois não exige do aluno mais do que o acompanhamento da sequência dos fatos do texto.

Questão 16

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário de entretenimento – história em quadrinhos	Localizar informação explícita: 1º nível de complexidade	O encanto da fada madrinha tem a função de a) fazer Suriá viver um conto de fadas. b) ajudar Suriá a escrever um conto de fadas. c) fazer com que Suriá encontre uma amiga. d) ajudar Suriá a participar de uma peça de teatro.	A questão é clara e avalia a habilidade determinada na matriz de especificação. A resposta da questão está explícita no texto, apresentando-se, inclusive, grifada. Assim, exige do aluno uma leitura da linearidade da história.

Questão 17

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário de entretenimento – história em quadrinhos	Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos gráficos, sonoros, semânticos ou estilísticos: 1º nível de complexidade	As palavras “ eu! ” e “ também eu! ” estão escritas com letras maiores, tinta mais forte e ponto de exclamação no final. Isso tudo nos faz perceber que a menina Suriá está a) animada. b) irritada. c) surpresa. d) triste.	O que permite a percepção do estado animado da personagem Suriá na história é a compreensão desta história, não os recursos utilizados para destacar as palavras “ eu! ” e “ eu também! ”, que isoladas não indicam os sentidos do texto. Dessa forma, esta questão exige que o aluno interprete o texto (3º nível de complexidade). Nessa perspectiva, verifico incoerência tanto na definição da habilidade, quanto no enunciado da questão.

Questão 18

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário de entretenimento – história em quadrinhos	Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero: 1º nível de complexidade	A história de Suriá é contada por meio de a) desenhos e diálogos entre personagens. b) narrador e personagens. c) cores e ilustrações. d) narrador e imagens.	A questão é clara e avalia a habilidade determinada. Respondendo a esta pergunta o aluno deveria reconhecer que a história em quadrinhos é contada por meio de desenhos e diálogos entre personagens (alternativa A), o que caracteriza esse gênero textual.

Questão 19

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário de entretenimento – história em quadrinhos	Inferir uma informação implícita: 3º nível de complexidade	Suriá só decide chamar Margô para participar do seu conto de fadas a) para que Margô faça o papel da bruxa. b) porque está cansada de brincar sozinha. c) para fazer as pazes com a amiga. d) porque a fada-madrinha pediu.	Esta questão é clara e avalia a habilidade determinada. A resposta a essa questão exige que o aluno realize inferências, construindo sentidos para além do conteúdo explícito da história.

Questão 20

Tipo de texto	Habilidade e nível de complexidade	Item de teste	Análise
Literário de entretenimento – história em quadrinhos	Reconhecer o tema: 1º nível de complexidade	A frase que poderia resumir a atitude de Suriá nessa história é a) “O que é meu, é seu”. b) “Vem cá que a gente decide junto”. c) “Duas cabeças pensam melhor do que uma”. d) “Não quero tudo para mim, só a parte boa”.	Assim como analiso na questão 6, o tema de um texto não pode ser reconhecido, mas sim compreendido. Nesta questão, que apresenta clareza, avalia-se a capacidade de inferência, uma vez que para chegar à resposta correta (“ <i>não quero tudo para mim, só a parte boa</i> ”- alternativa D), e compreender o tema, é necessário perceber os elementos implícitos do texto e sua ideologia.

Na **prova 3 - 2005** (anexo C), as seis primeiras questões, referentes a um mesmo texto – a fábula “*A formiga e o grão de trigo*”- seguem exatamente a ordem seqüencial da história. O texto narrativo, como é o caso da fábula “*A formiga e o grão de trigo*”, pressupõe um desenvolvimento cronológico, no qual os fatos são organizados em estado inicial, complicação, ação, resolução e estado final. O enunciado das seis primeiras questões são elaborados nessa mesma seqüência de organização do texto narrativo, envolvendo tanto a busca de informações explícitas e seqüenciais do texto (habilidades do 1º nível de complexidade - questões 1 e 2), quanto habilidades do 2º e do 3º nível de complexidade, como o relacionar, o distinguir, o inferir e o interpretar (questões 3 a 6). Entretanto, os itens 3 e 6 são incoerentes ao que especifica a matriz de habilidades. Em ambos os itens segundo a matriz de especificação, a habilidade envolvida é o reconhecer (1º nível de

complexidade). Porém, analisando as perguntas, verifico que a habilidade envolvida em cada uma delas é mais complexa que o simples reconhecer, o que evidencia os conflitos entre os itens do teste e a matriz de habilidades e os equívocos na definição das habilidades, pois, na questão 3 o aluno opera no nível da associação de idéias (2º nível de complexidade), não no nível do reconhecimento (1º nível de complexidade) e na questão 6 o aluno opera no nível da interpretação (3º nível de complexidade), não no nível do reconhecimento (1º nível de complexidade). No caso da questão 6, assim como ocorre na questão 20, a habilidade a ser avaliada é definida como *reconhecer o tema*. O equívoco está no uso do termo *reconhecer*, uma vez que o tema de um texto não pode ser reconhecido, mas sim, compreendido, interpretado. A definição da habilidade da questão 3, assim como da questão 17 – *reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos gráficos, sonoros, semânticos ou estilísticos*, supõe que os sentidos de um texto decorrem do uso de alguns recursos (gráficos, sonoros, semânticos ou estilísticos) e que podem ser reconhecidos, quando segundo o referencial teórico desta pesquisa, esses recursos são compreendidos em função da construção dos sentidos do texto.

No segundo conjunto de questões – 7 a 11- relativas ao segundo texto da prova – texto escolar: artigo de divulgação científica – é interessante observar os equívocos em relação à definição das habilidades. No item 9, verifico que não há correspondência entre a habilidade definida na matriz de especificação (*identificar a ordem seqüencial dos procedimentos ou fatos*) e o que solicita a pergunta (*estabelecimento de relações entre fatos do texto*). O item 10, bem como o item 14, segundo a matriz de habilidades deveria avaliar a capacidade de *distinguir causa/consequência* (2º nível de complexidade), mas ao analisar a questão, verifico que para respondê-la, o aluno não necessariamente distingue causa e consequência e opera no 1º nível de complexidade. Na questão 11, a incoerência não está na diferença entre os níveis de complexidade da habilidade envolvida, pois, de qualquer forma o aluno permanece no nível inicial de complexidade leitora para respondê-la, porém, não demonstra o conhecimento da estrutura caracterizadora do gênero textual, que é o que supõe a questão, apenas identifica elementos organizacionais daquele texto da prova, especificamente. Isso ocorre, em razão de a própria alternativa apresentada como correta não indicar uma característica comum ao gênero, e sim, uma característica peculiar ao texto em referência, o que evidencia os problemas dessa prova em relação à má formulação dos itens de teste e das definições de habilidades, bem como a incoerência entre ambos.

Também nessa prova, como nas provas 1 e 2, o baixo grau de confiabilidade em relação aos resultados é evidenciado pelas questões que exigem do aluno a utilização de

habilidades de níveis de complexidade diferentes das habilidades descritas na matriz de especificação. Nesse sentido, os dados da prova não poderão representar precisamente o perfil real do aluno avaliado, em termos de domínio de habilidades.

Vale destacar que, nesta prova, não existe uma variedade de habilidades a serem avaliadas. As capacidades cognitivas e níveis de complexidade envolvidos nas questões se repetem na prova, no conjunto dos itens de teste. Mas há que se notar também, que embora as habilidades do 1º nível de complexidade ainda predominem em relação aos níveis mais complexos, é mais expressivo o número de questões que envolvem habilidades do 2º e do 3º nível de complexidade, do que nas outras duas provas, demonstrando, nesse aspecto, certa evolução da prova de 2005, em relação às provas de 1997 e de 2002.

4.4. A título de reflexão

A problemática de que parte esta pesquisa diz respeito às qualidades técnicas de um instrumento de avaliação: as provas de leitura e escrita da 4ª série do Ensino Fundamental aplicadas pelo SARESP. Tais qualidades técnicas do instrumento avaliativo são aqui apontadas como um fator de confiabilidade sobre os resultados da avaliação do SARESP, que visa a aferir a aquisição de competências e habilidades, traçando um perfil do aluno e, a partir disso, da qualidade do ensino das escolas paulistas. Parto do pressuposto de que o juízo de valor, produzido no final da avaliação, constituindo o balanço dos pontos positivos e negativos desse processo, em relação aos seus objetivos (Barbier, 1985), supondo análise e interpretação que, em última instância, conduzem às tomadas de decisões e às intervenções sobre o objeto avaliado, depende, necessariamente, da obtenção de dados confiáveis e, nesse sentido, de instrumentos que garantam essa confiabilidade sobre os resultados da avaliação.

Depresbiteris (2001, p.144) sintetiza que os propósitos centrais da avaliação educacional são: “fornecer resultados para a gestão da educação, subsidiar a melhoria dos projetos pedagógicos das escolas e propiciar informações para a melhoria da própria avaliação, o que se caracteriza como meta-avaliação”. Em linhas gerais, os sistemas de avaliação visam contribuir com a definição de políticas voltadas para a promoção de um ensino de qualidade. Para que se cumpram esses fins, meios devem ser viabilizados por esses sistemas. Garantir a qualidade dos instrumentos que coletam os dados sobre a aprendizagem dos alunos, para análise e apontamento de resultados, é um desses meios, por isso a pertinência de se refletir sobre essa questão.

A análise das provas selecionadas nesta pesquisa, cujo foco é os tipos de textos utilizados, os itens de teste elaborados e a matriz de especificação das habilidades leitoras, realizou-se considerando determinadas categorias, traduzidas como aspectos técnicos e qualitativos necessários a esse instrumento avaliativo: clareza dos enunciados dos itens de teste; nível de complexidade das habilidades envolvidas e coerência entre o especificado na matriz de habilidades e o exigido pelas questões da prova, em termos de nível de complexidade das habilidades avaliadas. Esse caminho de análise, por sua vez, foi construído em função do objetivo maior desta pesquisa: investigar as possibilidades e os limites das provas do SAPESP de gerar informações precisas e relevantes sobre o rendimento escolar dos alunos, em termos de aquisição de competências e habilidades leitoras e sobre a qualidade do ensino do sistema educacional paulista, haja vista ser este o objetivo a que se propõe o SARESP.

Inicialmente, vale trazer à tona as observações que foram possíveis realizar de cada uma das provas, segundo as categorias de análise definidas e os fundamentos teóricos da pesquisa. Nas três provas analisadas verifiquei problemas relativos à clareza das questões e à coerência entre os itens de teste e as habilidades descritas na matriz de especificação. Na **prova 1 – 1997 (anexo A)**, mais que nas outras duas provas, alguns dos enunciados são ambíguos, tornando conflitante a pergunta, a resposta e, conseqüentemente, os resultados. Não observo uma significativa evolução das provas em relação à coerência entre os itens de teste e a matriz de especificação das habilidades, uma vez que nas três provas esse problema persiste. Já em relação à clareza das questões, há uma visível evolução desde a primeira prova de 1997, até a de 2005. Mas, há que se considerar que a **prova 1 – 1997 (anexo A)** foi elaborada em contexto diverso das **provas 2 – 2002 (anexo B)** e **3 – 2005 (anexo C)**. A **prova 1 – 1997 (anexo A)** foi a primeira produzida pelo sistema de avaliação e, diferentemente das outras duas, que foram elaboradas por uma instituição especializada³² em instrumentos avaliativos, a primeira foi elaborada por um conjunto de professores que, embora fossem conhecedores da realidade educacional das escolas, não eram especialistas no trabalho de planejamento e construção de instrumentos para avaliação em larga escala. Além disso, é de se supor, que a SEE/SP, junto às equipes responsáveis, buscou o aprimoramento do SARESP com a sucessão de provas aplicadas no decorrer do tempo³³.

³² A prova de 2002 foi elaborada pela *Fundação Vunesp* e a prova de 2005 pela *Fundação Cesgranrio*.

³³ Da prova aplicada em 1997 – ano de implementação do SARESP - à prova de 2002 há um espaço de tempo de 5 anos e, entre a prova de 1997 à prova aplicada em 2005, há um período de 8 anos.

Verifiquei, nas três provas, uma quantidade expressiva de questões que se apresentam incoerentes à matriz de habilidades. Tais questões envolvem habilidades de grau de complexidade diferente das habilidades descritas nas matrizes de especificação, indicando uma incoerência das questões elaboradas relativamente ao objetivo a que se propôs, uma vez que, a cada item da prova há uma habilidade correspondente, que se pretende avaliar. O agravante está no fato de que a correção e a conseqüente análise e interpretação dos dados das provas, que servem de elementos para a produção do juízo de valor sobre a avaliação, tem como parâmetro a matriz de especificação das habilidades. Do ponto de vista do sistema de avaliação, ao considerar certa ou errada a resposta à determinada questão, está se entendendo que o aluno acertou ou errou a resposta em termos de ter utilizado ou não, adquirido ou não a habilidade correspondente àquele item de teste. Sendo assim, se em determinadas questões, as habilidades envolvidas diferem das habilidades descritas na matriz de especificação, as provas acabam por apresentar resultados falsos, que mascaram as reais habilidades utilizadas pelos alunos para responder as perguntas, comprometendo o juízo de valor realizado sobre os resultados, bem como, a possibilidade de se traçar o perfil real desses alunos avaliados.

Partindo da idéia de Bloom (1976) sobre a graduação das capacidades cognitivas, ainda que não me aprofundando na teoria deste estudioso, defino nesta pesquisa três grandes blocos de níveis de complexidade, nos quais agrupo habilidades leitoras, que envolvem graus crescentes de abstração. Segundo essa categorização das habilidades em níveis de complexidade, verifiquei, por meio da análise, a predominância de habilidades do nível de menor complexidade nas três provas³⁴.

Nas três provas, prevalecem as questões de resposta informativa. A maioria delas é redundante, pois para respondê-las o aluno só precisa localizar algumas partes do texto. Algumas outras questões estão ligadas aos elementos de coesão dos textos, que solicitam, a identificação dos aspectos gramaticais, fazendo com que o texto sirva de pretexto para a avaliação desses conteúdos. Somente a minoria das questões, conforme apontei na análise de cada uma das provas, exige, efetivamente, habilidades do 2º e do 3º nível de complexidade (distinguir, relacionar, caracterizar, associar, compreender, inferir e interpretar).

Nos casos em que verifiquei incoerência entre os itens de teste e a matriz de habilidades, o que acontece é que algumas vezes, na matriz de especificação, a habilidade

³⁴ Na prova 1 – 1997 – 18 questões envolvem habilidades do 1º nível de complexidade; na prova 2 – 2002 – 15 questões envolvem habilidades do 1º nível de complexidade e na prova 3 – 2005 – 10 questões envolvem habilidades do 1º nível de complexidade. Vale lembrar que a prova 3 é composta de 20 questões, enquanto as provas 1 e 2 são compostas de 30 questões.

referente a determinada pergunta está ligada ao nível máximo de complexidade, como a inferência e a interpretação, enquanto que a questão correspondente correspondente à habilidade, trabalha com a linearidade do texto, cuja resposta não envolve essas habilidades mais complexas, mas sim habilidades de menor grau de abstração, como a busca de informações explícitas e o acompanhamento da ordem seqüencial do texto. Outras vezes, curiosamente, a habilidade envolvida, efetivamente, no item de teste, é mais complexa que a habilidade descrita na matriz de especificação. Assim, tem-se um parâmetro para avaliação (as habilidades descritas na matriz de especificação) e itens de teste que não correspondem a esse parâmetro. Porém, não há somente incoerência no que diz respeito aos níveis de complexidade das habilidades envolvidas nas questões e das habilidades descritas na matriz de especificação. Há casos em que as habilidades estão mal definidas, apresentam equívocos conceituais, ou ainda, que não apresentam nenhuma correspondência com as informações solicitadas por determinada questão.

Diante desse quadro, é possível tecer algumas considerações. A primeira delas é a constatação de que, nas provas analisadas, é desigual a representatividade dos diferentes níveis de complexidade de habilidade leitora, haja vista a predominância do 1º nível de complexidade, de habilidades do tipo identificar, reconhecer e localizar, em detrimento das habilidades mais complexas. Relacionada à primeira, a segunda constatação é a de que, nas provas, os alunos demonstram muito mais o uso de habilidades de decodificação (1º nível de complexidade), do que de habilidades de leitura, propriamente, uma vez que, grande parte dos itens de teste exigem do aluno operações mentais pouco complexas, relacionadas à estrutura do texto, aos aspectos gramaticais e à ordem seqüencial dos fatos, mas não a compreensão, que é a essência da leitura. Segundo pressuposto nesta pesquisa (Smith, 1989) e nos documentos oficiais que fundamentam o SARESP, a leitura difere da decodificação e envolve a construção de sentidos sobre a linguagem escrita. Sendo assim, as habilidades que não envolvem a construção de sentidos não podem ser consideradas habilidades de leitura. A terceira consideração diz respeito à constatação de que as habilidades descritas na matriz de especificação, como critério a ser avaliado nos itens das provas, não informam o que, efetivamente, os alunos aprenderam na escola, não servindo como indicador do rendimento escolar em termos de habilidades e competências adquiridas no processo de ensino e aprendizagem, haja vista as diversas incoerências observadas entre as questões e o objetivo a que se propunham. A última constatação é relativa aos textos que compõem as provas. Conforme verifiquei, os textos com função literária, são comuns às três provas, porém, assim como nos livros didáticos, esses textos fragmentados, são abordados na dimensão gramatical,

as questões que os seguem, em grande parte, não privilegiam o caráter ideológico dos mesmos, que para ser compreendido necessita de interpretação e inferência; privilegia sim, a seqüência dos fatos narrados. Nesse sentido, a estrutura das provas é semelhante à estrutura dos livros didáticos.

Essas considerações permitem constatar que existe uma discrepância entre o leitor idealizado na Proposta Curricular (São Paulo – Estado, 1988) e nos PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1997) e o leitor avaliado pelo SARESP. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo afirma a necessidade de se ultrapassar a “leitura do sentido literal”, que deve ser completada com processos de inferências e interpretação dos sentidos do texto. Os PCN, por sua vez, idealizam o leitor que deve ser formado pela escola como o “leitor competente” (Brasil, 1997, p. 54), definindo-o como alguém que compreende elementos implícitos e estabelece relações dialógicas entre o texto que lê e outros textos lidos. Já o leitor que se avalia nas provas do SARESP é fortemente caracterizado como alguém que identifica informações explícitas no texto por meio de uma leitura linear, que não relaciona os significados do texto aos conhecimentos prévios que lhes são próprios.

No entanto, essa discrepância não se estabelece somente entre a teoria dos documentos oficiais que subsidiam o trabalho na escola, e que subsidiam a avaliação do SARESP, e a prática pedagógica escolar que, supostamente, deixa de formar esse “leitor competente” a que se refere os PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1997). Observo essa divergência, também interna ao SARESP. Estabelece-se a divergência, na medida em que, ao afirmar que se fundamenta nas concepções teóricas dos documentos oficiais para determinar objetivos e critérios de avaliação e definir habilidades a serem avaliadas e, na prática avaliativa, contrariamente, o SARESP, privilegia um conjunto de habilidades que não são próprias da leitura, porque não envolvem a compreensão e a construção de sentidos, nem são próprias do “leitor competente”, como concebido nos PCN (Brasil, 1997). Apesar das incoerências verificadas em alguns casos entre as habilidades definidas na matriz de especificação como item a ser avaliado e as habilidades exigidas para se responder às questões das provas, tanto na matriz de especificação de habilidades, quanto nos itens de teste, fica claro, por um lado, que o perfil do aluno que o SARESP avalia é o do decodificador. Por outro lado, todavia, isso não indica que esse é o perfil real do aluno da escola paulista, haja vista as incoerências entre a matriz de especificação das habilidades e o que o aluno, de fato, demonstra respondendo as questões das provas. Além disso, se é o próprio SARESP que privilegia questões do 1º nível de complexidade, exigindo operações mentais como o identificar, o reconhecer e o localizar, anula-se a possibilidade de o aluno demonstrar o

domínio de habilidades de níveis mais complexos e, subentende-se, que há conflitos entre o que o sistema de avaliação afirma como referencial teórico – o seu *referente* - e o que coloca em prática na construção das provas, como conteúdo a ser avaliado.

Nessa perspectiva, verifico uma contradição entre o perfil do “leitor competente” descrito como ideal pelos PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1997) – documento norteador do SARESP - e o perfil do leitor que o SARESP estabelece, privilegiando a avaliação de habilidades de baixo grau de complexidade, em detrimento das habilidades mais complexas, próprias do “leitor competente” dos PCN (Brasil, 1997).

De acordo com o referencial teórico que fundamenta o SARESP, constituindo o seu *referente* (PCN e Proposta Curricular), leitura é sinônimo de compreensão e construção de sentidos sobre a linguagem escrita. Avaliar a competência leitora é avaliar a capacidade do aluno de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – conceituais e procedimentais – para compreender e construir sentidos sobre o texto. É desse pressuposto de que, teoricamente, parte ou deveria partir o SARESP. Entretanto, a análise das provas possibilitou a percepção de que a concepção de leitura subjacente a este sistema de avaliação, assim como verifiquei na análise dos PCN, ainda se confunde com decodificação, haja vista a ênfase nas habilidades de decodificação (identificar, reconhecer e localizar).

Os PCN (Brasil, 1997) centram o processo de ensino e aprendizagem nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais – competências, habilidades e atitudes. Nesse ponto não há incoerência entre o SARESP e sua proposta teórica, assim como também não há divergência entre o parâmetro de qualidade de ensino do SARESP, ligado à aquisição de competências e habilidades – objeto de ensino da escola – e a elaboração de provas baseadas nesse conjunto de competências e habilidades. A crítica que faço nesta pesquisa tem outra direção. Refere-se à incoerência entre a matriz de especificação das habilidades e algumas questões de prova, verificada na análise; ao conjunto de habilidades selecionado para avaliação, que não é representativo do que os alunos devem aprender, pois privilegia mais as habilidades de nível menos complexo.

O SARESP, caracterizando-se como avaliação em larga escala, utiliza o teste objetivo como instrumento avaliativo do rendimento escolar, em termos de competências e habilidades adquiridas em determinada série escolar. O teste objetivo, por sua vez, segue padrões de planejamento, definição de objetivos, elaboração de itens, análise técnica das questões, aplicação e correção das provas, conforme discussão apresentada nesta dissertação, no capítulo anterior. No entanto, estudiosos como Lindeman (1976) e Vianna (1976) salientam que o teste não está livre de deficiências, ainda que tenha passado por processo de

validação realizada por especialistas, antes de ser aplicado. A legitimidade do questionamento feito nesta pesquisa sobre a qualidade das provas do SARESP, mesmo considerando que esse instrumento passou por análises prévias técnicas e estatísticas, confirma-se com a análise das provas, que evidencia a existência das deficiências do teste, não somente em relação às questões das provas, como também relativamente à má formulação e equívocos conceituais na definição das habilidades que se propunham avaliar por meio dos itens do teste. Além disso, este estudo, direcionado para os aspectos da clareza dos enunciados das provas e da coerência entre a habilidade especificada na matriz de habilidades como item a ser avaliado na pergunta e a habilidade que é, de fato, exigida para que se responda a pergunta, permite a análise de um ponto fundamental: a complexidade dos conteúdos (habilidades) presentes nas provas. Tais conteúdos, ou habilidades, envolvem sim, em vários itens das provas, operações mentais complexas que conduzem à construção de sentidos sobre a linguagem escrita, mas é muito mais expressiva a quantidade de questões que envolvem habilidades não próprias da leitura (identificar, reconhecer e localizar).

Nesse sentido, minha crítica recai sobre o nível de complexidade das habilidades avaliadas pelo SARESP, que é contraditório ao ideal de leitor apresentado pelos PCN, como alguém que compreende informações implícitas, enquanto nas provas do SARESP a maioria das questões solicita a localização de informações explícitas. Se utilizasse a idéia da “leitura do sentido literal” (São Paulo-Estado, 1988, p.41) abordada pela Proposta Curricular como uma leitura de superfície, que deve ser superada por um processo de inferências, poderia afirmar que a leitura predominante nas provas do SARESP é justamente a “leitura do sentido literal” criticada pela Proposta, o que aponta, mais uma vez, as contradições entre o sistema de avaliação e seu *referente* (referencial teórico) no que diz respeito à concepção de leitura. Questiono ainda, o grau de confiabilidade do instrumento avaliativo analisado e dos resultados por eles apontados, uma vez que constatei, na análise das provas, os equívocos nelas existentes, o que diminui as possibilidades desse instrumento ser fonte de informações precisas sobre o perfil real do aluno avaliado.

No capítulo 2 desta dissertação, quando analiso a concepção de leitura dos PCN, aponto que, a leitura concebida no contexto das competências e habilidades está vinculada ao ideário educacional atual focado no utilitarismo, segundo o qual a leitura é funcional, ou seja, é uma necessidade pragmática, no sentido de servir para o produzir e consumir mais e, portanto, para a participação social (Britto, 2003). Nessa perspectiva, enfatiza-se que o contato com a diversidade textual é a estratégia didática mais adequada para formar leitores, pois o trabalho com os diferentes textos que circulam socialmente funciona

como articulador entre as práticas sociais e os objetos escolares. Do ponto de vista da leitura como uma necessidade pragmática – leitura funcional – os melhores textos são aqueles que veiculam discursos próximos do cotidiano, para cumprir fins objetivos, imediatos, como meio de participação social. A idéia é a de colocar os alunos em situações de comunicação próximas da vida cotidiana, conforme evidencia o texto dos PCN, já abordado no capítulo sobre leitura. Os textos que servem a esse fim são os informativos, enciclopédicos e de entretenimento, cujo discurso lingüístico e ideologicamente é colado ao cotidiano, caracterizando-se por linguagem concisa e muitas vezes apelativa, veiculando informações diretas sobre ou para o uso prático no cotidiano imediato. A análise das provas do SARESP comprova esta valorização da leitura funcional, haja vista a predominância dos textos de caráter informativo e de entretenimento, ainda que os literários também se destaquem, mas sem um trabalho posterior, nas questões, que valorize sua condição estética³⁵.

Contudo, como se percebe, é o perfil do leitor funcional que se destaca nas provas do SARESP e aparece implícito nos PCN, entendendo-o como o leitor dos discursos próximos do cotidiano. Esse caráter funcional da leitura se estabeleceu na sociedade capitalista como ideal, porque compatível com a lógica do mercado que escolariza para que o indivíduo seja mais produtivo ao sistema, no sentido de ser capaz de produzir mais e consumir mais (Britto, 2003), tanto produtos, quanto ideologias, mas não para que seja crítico. Sendo assim, pode-se afirmar que, desse ponto de vista, há uma relação direta entre a idéia de qualidade de educação subjacente ao SARESP – educação como instrumentalização para o cotidiano imediato - e o parâmetro de qualidade importado dos programas de qualidade total (programas de empresas privadas que visam a obtenção de lucros), que concebe qualidade de educação como o atendimento às demandas do mercado (Campos, 2000).

Esse ideário, vinculado ao neoliberalismo, limita a educação à instrumentalização e à adaptação das pessoas às necessidades do mercado, porém, revestido pelo discurso do ensino globalizador e da educação contextualizada, destacando o ensino de competências, habilidades e atitudes como algo novo, relevante e transformador, por meio da imposição de palavras de ordem como crítica, participação, cooperação, dinamicidade, flexibilidade, criatividade, autonomia, análise, decisão etc, como capacidades que são condição de adaptação a um mundo em constante transformação e, portanto, como capacidades necessárias ao sucesso. O neoliberalismo traz em seu bojo exatamente essa idéia,

³⁵ Nas provas analisadas predominam em primeiro lugar os textos informativos (jornalísticos, publicitários, escolares retirados de livro didático, de informação científica – nota de enciclopédia, verbete de dicionário, índice), em segundo, os contos literários e em terceiro os textos apelativos (anúncios, propagandas, receitas) e os de entretenimento (história em quadrinhos).

de que o sucesso ou não depende das capacidades de cada indivíduo de competir, sendo selecionados os melhores, com maiores condições de adaptação às mudanças (“darwinismo social” - Afonso, 2000).

A disseminação de uma suposta necessidade e relevância de se formar indivíduos, por vezes idealizados como sujeitos crítico-reflexivos e, inclusive, como sujeitos leitores, com capacidades diversas (algumas das quais estão citadas acima) traduz o discurso das competências, habilidades e atitudes, constitui uma tendência no meio educacional e se relaciona à idéia de que a escola deve formar integralmente os alunos, desenvolvendo todas as suas capacidades. Idéia esta, presente na LDB 9394/96 e no relatório da UNESCO (Delors, 1998), quando o documento se refere à escola como instituição educativa que deve se apoiar em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Tal proposição também se assenta no discurso de que é preciso se adaptar ao mundo globalizado e em transformação.

Nesse contexto é que emerge a necessidade de a escola ensinar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, envolvendo todas as dimensões do sujeito. Esta proposição não é equivocada em si, mas não deve ser analisada de maneira ingênua, pois uma educação pautada nas competências e habilidades corre o risco de transformar o conhecimento em operações puramente funcionais e a educação formal no imediatismo, sustentada pelo discurso do ensino globalizado e contextualizado, no sentido de que deve se basear na realidade e nas necessidades dos alunos, tal qual é a ênfase da leitura no SARESP, banalizando e limitando a educação e, logo, a leitura, a um pragmatismo utilitarista. Britto (2003,p. 108) alerta para o fato de que “os produtos de vulgarização de conhecimentos gerais, pautada em textos de natureza informativo-enciclopédica” compartimentam conteúdos, absolutizam verdades e, dessa forma, articulam-se às exigências mercadológicas:

Oferecido a leitores de jornal em fascículos semanais, cumpre a função de promotor de vendas, de maneira semelhante à função que tinham os folhetins românticos para a imprensa do século XIX (curiosamente, as tentativas de relançar o folhetim, através da publicação em capítulos de livros famosos, não surtiram efeito mercadológico. Os romances acabaram substituídos por Atlas, dicionários, manuais e livros de receitas culinárias) (BRITTO, 2003, p.109).

Segundo Britto (2003), esses produtos de “vulgarização de conhecimentos gerais” se submetem aos interesses econômicos e políticos das indústrias do texto, da informação, do entretenimento e, nesse sentido, as práticas de leitura daí decorrentes não

podem ser consideradas mais significativas do que outras atividades de recepção de informação como assistir televisão.

Supor o amadurecimento progressivo do leitor, que com o tempo passaria à leitura de textos mais densos, é o mesmo que supor que possa haver um amadurecimento do espectador de cinema que, de tanto assistir enlatados de Hollywood, termina por admirar cinema de autor. Ao contrário, a tendência mais provável é a de que o leitor, assim como ocorre com o espectador que rejeita programas que exigem maior envolvimento intelectual, torna-se avesso aos textos densos sob o argumento de que são complicados e chatos. (BRITTO, 2003, p. 109).

Trata-se de privilegiar práticas de leitura nas quais o sujeito leitor possa tanto ampliar sua capacidade de ler, o que significa ampliar sua “capacidade de interagir autonomamente com discursos elaborados dentro do registro da escrita e referenciados em universos específicos de conhecimento” (Britto, 2003, p.110), quanto reelaborar o “saber instituído” e questionar os “valores veiculados” nos discursos (p.110). Em sentido amplo, trata-se de pensar e praticar uma educação menos imediatista e utilitarista; mais crítica. Trata-se de pensar uma educação como um processo de aquisição contínua do conhecimento que precisa de tempo para maturar, cujo parâmetro de qualidade não seria o da aquisição de competências e habilidades como meio de instrumentalização para a participação na sociedade globalizada e neoliberal, tampouco se pode fugir ou negar essa sociedade que tem o mercado como regulador das relações humanas, há, sim, que se admitir essa sociedade e pensar em qualidade educacional para além da formação de sujeitos para atuarem no mercado de trabalho, o que não significa deixar de preparar o indivíduo para o mercado, para a vida prática, mas sim, preocuparmo-nos também, com a formação ética e política. Remetendo-se a Aristóteles, Britto (2003, p.111-112) lembra que, para aquele filósofo, a política é “a arte de tornar a vida possível [...], é a grandeza da ação social, de construção do espaço da possibilidade humana”. Este é o ponto a que proponho refletir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática geradora desta investigação se originou do destaque que os sistemas de avaliação vêm adquirindo nas últimas décadas, em diversos países, dentre os quais o Brasil, como ponto de referência para a implementação de mudanças no processo educacional, servindo também, de elemento esclarecedor e/ou influenciador de concepções e imagens sobre a escola. Esses sistemas de avaliação, em sua grande maioria, implantados pelo Governo, Federal ou Estadual, configuraram-se e ainda configuram-se como articuladores entre a gestão, a prática escolar e a distribuição de recursos para a educação. Eles surgem para fornecer informações aos órgãos elaboradores de políticas, para que tomem decisões que influenciarão tanto o financiamento das instituições, quanto as mudanças no nível pedagógico.

Nessa perspectiva, o interesse por delimitar o SARESP como campo de estudo desta pesquisa, justificou-se por sua representatividade como projeto que avalia a qualidade do ensino, propondo-se, por meio de seus resultados, tanto a orientar as políticas públicas educacionais através das ações da SEE/SP, quanto subsidiar as reflexões sobre as práticas pedagógicas na escola.

Ao propor uma pesquisa, cujo objeto de estudo é a avaliação em sua dimensão instrumental, estou lidando com questões pontuais da avaliação no nível conceitual e também com questões no nível metodológico. Por um lado, esta pesquisa contemplou uma investigação sobre os aspectos teóricos da avaliação, que possibilita a construção mental e a visualização do funcionamento do processo de avaliação, ainda que isso possa parecer abstrato, por estar no plano dos conceitos. Neste caso, o caminho não foi, como o mais freqüente nas pesquisas em educação, o de encontrar na prática, elementos da teoria, a fim de comprovar ou não essa teoria, mas sim, o de tornar concreto teoricamente aquilo que a prática expressa, para que se possa compreender e melhor explicar essa prática. Por outro lado, a pesquisa não somente investigou questões da avaliação, como se apropriou de suas categorias conceituais para analisar seu objeto: as provas do SARESP. Investiguei a *metodologia da avaliação* para teorizar e fundamentar minha análise, tendo utilizado essa *metodologia* como caminho de construção do conhecimento sobre o objeto de estudo.

As qualidades técnicas do instrumento avaliativo do SARESP, especificamente as provas de leitura e escrita da 4ª série do Ensino Fundamental, constituíram o foco de minha análise neste trabalho. Nos debates sobre avaliação é questão superada a dicotomia entre as dimensões quantitativas e qualitativas e entre os aspectos técnicos e políticos desse processo, sendo consensual entre os teóricos da área (De Landsheere, 1974; Depresbiteris, 2001, 1990; Hadji, 1994; Lindeman, 1976; Raphael, 1997; Vianna, 1976) a idéia de que o controle de qualidade previsto na avaliação supõe, primeiramente, qualidade

técnica, ou seja, qualidade do instrumento utilizado para a obtenção dos dados sobre o objeto avaliado. Assim, entendendo a relevância dos instrumentos em um processo avaliativo, para delimitar meu objeto de estudo e realizar esta pesquisa, parti do pressuposto de que o instrumento - prova - é um fator de confiabilidade sobre os resultados da avaliação do SARESP, que visa a aferir a aquisição de competências e habilidades, traçando um perfil do aluno e, a partir disso, da qualidade do ensino das escolas paulistas.

O caminho percorrido nesta pesquisa partiu de uma contextualização histórica e política do SARESP, buscando fundamentação teórica nos estudos de Afonso (2000) e Díaz (2002); passou pelas concepções que constituem o *referencial teórico* ou *referente* desse sistema de avaliação (Proposta Curricular e PCN), bem como por conceitos que explicitam o funcionamento da avaliação, abordados por estudiosos como: Barbier (1985), De Landsheere (1974), Depresbiteris (1997), Figari (1996 e 1999), Hadji (1994) e Vianna (1976). Por fim, debrucei-me sobre as provas: os textos, as questões e as matrizes de especificação das habilidades que, tecnicamente, configuram-se como o material utilizado para a constituição do *referido* do SARESP, entendendo que o *referido* desse sistema de avaliação são os resultados numéricos. As provas foram analisadas com base no referencial teórico que fundamenta o SARESP, considerando as concepções de competência, habilidade e leitura desse referencial.

Questionamentos iniciais nortearam a definição dos objetivos e do caminho da análise e, ao longo desta investigação, puderam ser respondidos, ora conduzindo a algumas conclusões, ora gerando novas dúvidas. Tais questionamentos, apresentados no corpo do texto desta dissertação são objeto desta reflexão e serão retomados na forma de apontamentos e considerações.

1. Quais os objetivos do SARESP, fundamentos para sua criação e as relações desse sistema, que é parte da política de avaliação educacional do Estado de São Paulo, com o contexto histórico, social, político e econômico no âmbito nacional e internacional?
2. Quais concepções - de qualidade de ensino, competências e habilidades, leitura e texto - subsidiam o SARESP?
3. Quais habilidades leitoras são avaliadas pelo SARESP?
4. Qual é o nível de complexidade dessas habilidades?
5. Há correspondência entre as habilidades definidas na matriz de especificação e as habilidades exigidas pelas perguntas?

6. Quais textos, dos diferentes gêneros discursivos, integram as provas analisadas?
7. As respostas às perguntas das provas demonstram a aquisição das habilidades leitoras definidas para avaliação pelo SARESP?
8. A forma como as provas do SARESP estão elaboradas e a organização das perguntas possibilita chegar-se a resultados confiáveis, permitindo traçar-se um perfil do aluno e da qualidade do ensino praticado nas escolas paulistas?

Os estudos sobre avaliação educacional do ponto vista sociológico, realizados por Afonso (2000) e Díaz (2002), mostram que a implantação dos sistemas de avaliação nos diversos países é consequência do impacto da economia mundial sobre a educação. Resulta das reformas educativas que eclodiram nas décadas de 80 e 90, tomando a avaliação como um de seus eixos principais, em função da necessidade que os governos passaram a ter, de obter dados sobre o desempenho das escolas em termos de *eficácia* – consecução de resultados em relação a objetivos atingidos - e *eficiência* – relação entre os resultados alcançados e os recursos empregados. A reorganização econômica ao que se denomina globalização, tornou os países interligados e interdependentes, passando, também, a influenciar o parâmetro de qualidade de educação que, nesse contexto, relaciona-se ao crescimento econômico e desempenho do mercado. Dessa forma, a utilização dos termos *eficiência* e *eficácia*, típicos da racionalidade econômica, também chamado por Díaz (2002) de enfoque *input- output* (*input*: recursos escolares e fatores de contexto; *output*: resultados educacionais – capacidades cognitivas adquiridas no processo de ensino-aprendizagem), passaram a ter sentido no campo educacional e configurar a concepção de qualidade que perpassa os sistemas de avaliação. Logo, os sistemas, inclusive o SARESP, quando avaliam a educação, partem dos pressupostos desse enfoque, e é considerando-o que se pode entender e analisar o SARESP.

O SARESP, como sistema de avaliação de larga escala, avalia o rendimento escolar dos alunos em termos de resultados numéricos apresentados nas provas. A avaliação da qualidade do sistema educacional paulista é a avaliação desses resultados, por isso, na lógica do enfoque *input- output*, quanto melhores os resultados – competências e habilidades adquiridas pelos alunos – traduzidos numericamente, mais eficaz e eficiente é considerado o sistema de educação e as escolas. Em função desse modelo teórico de avaliação centrado nos resultados, no qual se baseiam os sistemas de avaliação, e em analogia à expressão “cultura de

avaliação”, que surgiu para disseminar a idéia da relevância da avaliação como orientadora das políticas públicas e da prática pedagógica, refiro-me a uma “*cultura do resultado*” para definir esta tendência de avaliação educacional que focaliza os resultados, da qual faz parte o SARESP. Na “*cultura do resultado*” as instituições são estimuladas a tornarem-se obsessivas em relação ao seu desempenho, à responsabilidade de verificar os resultados educacionais e divulgá-los, como forma de prestação de contas à sociedade. Esse mecanismo de *responsabilização escolar* relativamente aos resultados, segundo Afonso (2000), é uma importação dos modelos de gestão empresarial, com ênfase nos produtos e representa a maior marca na educação da presença tanto dos ideais neoliberais, que defendem a lei do Estado mínimo, restrito em suas funções, a livre economia e o mercado (*modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado*), bem como da presença dos ideais neoconservadores, que, contrariamente, defendem o poder de intervenção do Estado (*modelo gestor-burocrático de responsabilização*). Assim, ao mesmo tempo que a educação é aberta às solicitações do mercado (controle externo), é controlada pelos gestores (controle interno). Emerge, nesse contexto, um Estado ao qual Afonso (2000) denomina *Estado-Avaliador*, que avalia a educação consolidando os valores neoliberais e neoconservadores, impondo um currículo nacional comum e controlando os resultados. A utilização de instrumentos avaliativos referenciados a critérios é a forma mais adequada para que o Estado possa controlar mais incisivamente os resultados educacionais e impor conteúdos e objetivos. Este é o ideário no qual se baseia a concepção de qualidade educacional do SARESP, que se traduz na aquisição de competências e habilidades, entendidas como conteúdos conceituais e procedimentais, os quais são apresentados nos PCN.

A análise do *referente* do SARESP (PCN e Proposta Curricular de Língua Portuguesa), bem como a análise das provas de leitura e escrita, à luz das considerações acima descritas, permitiu constatar que as concepções de competência, habilidade e leitura do sistema de avaliação paulista está vinculada aos ideais neoliberais, uma vez que trazem em seu bojo a idéia de formar leitores, em termos de instrumentalizá-los para o cotidiano imediato, para produzir e consumir mais. Uma parcela dos textos predominantes nas provas confirmam esse ideal que está se chamando de leitura funcional, pois têm função informativa e apelativa e discurso próximo do cotidiano. Das habilidades leitoras avaliadas nas provas, prevalecem as que envolvem operações mentais de menor nível de complexidade, consideradas habilidades de decodificação por não envolver a compreensão e a construção de sentidos, que é a essência da leitura, como o identificar, o reconhecer e o localizar. Grande parte das questões exige a busca de informações explícitas no texto, enquanto contrariamente,

os PCN e a Proposta enfatizam que o indivíduo deve ser capaz de compreender informações implícitas e completar a “leitura de sentido literal” por um processo de inferências.

Verifiquei, dessa forma, por um lado contradições entre o *referente* do SARESP que concebe leitura como construção de sentidos e idealiza um “leitor competente” que realize inferências, mas não privilegia nas provas, questões que exijam a construção de sentidos e a realização de inferências e, por outro lado, conflitos no próprio texto dos PCN, abordados no capítulo sobre leitura, que, paradoxalmente, mesmo destacando a distinção entre leitura e decodificação, tem implícita a idéia de leitura como decodificação. Observei ainda, por meio da análise das provas, incoerências em alguns casos, entre as habilidades descritas na matriz de especificação como conteúdo a ser avaliado em determinado item de teste e as habilidades efetivamente envolvidas nos itens de teste. Assim, nem sempre as respostas às perguntas podem demonstrar a aquisição das habilidades leitoras definidas para avaliação pelo SARESP e, por conseguinte, não necessariamente, as provas possibilitam chegar a resultados confiáveis, permitindo traçar um perfil real do aluno e da qualidade do ensino das escolas paulistas.

Contudo, os questionamentos iniciais que nortearam a definição dos objetivos e do caminho da análise desta investigação, em certa medida puderam ser respondidos, conduzindo a algumas constatações e considerações relativas ao contexto histórico e político que envolve os sistemas de avaliação, à qualidade técnica da avaliação e confiabilidade dos instrumentos, às concepções de competência, habilidade e leitura e, sobretudo, à reflexão sobre um parâmetro de qualidade de educação, fundamentado na lógica de uma “cultura do resultado”. Por fim, uma indagação permanece: é legítimo pensar em uma educação que transcenda os limites da formação para a atuação no mercado de trabalho, mesmo tendo em vista que ela é, também, uma necessidade prática?

Considero importante reiterar que o interesse pela dimensão instrumental de um sistema de avaliação - o SARESP - fundamenta-se no entendimento de que a elaboração de instrumentos com qualidades técnicas é condição indispensável à interpretação e análise de dados da avaliação. A ausência de precisão nessa dimensão compromete todo o processo avaliativo e, conseqüentemente, a confiabilidade sobre o juízo de valor atribuído aos resultados da avaliação. Muito mais que uma preocupação técnica essa questão diz respeito à garantia da qualidade da avaliação de sistemas educacionais que, em primeira e em última análise deve concretizar o objetivo a que se destina: obter informações que possam propiciar ações de melhoria para a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SOBRE AVALIAÇÃO

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALVARENGA, G.M. e MEZZAROBIA, L. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: ALVARENGA, G.M. (org.) **Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem**. Londrina – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999, p.29-81.

BARBIER, J.M. **A avaliação em formação**. Porto: Edições Afrontamento, 1985.

BLOOM, B. **Taxionomia dos objetivos educacionais – domínio cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1976.

CAMPOS, M.M. A qualidade da educação em debate. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 22, p. 05-35, jul./dez.2000.

DEFFUNE, D. & DEPRESBITERIS, L. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional**. São Paulo: SENAC, 2002.

DE LANDSHEERE, G. **Avaliação Contínua e exames: noções de Docimologia**. Coimbra: Almedina, 1974.

DEPRESBITERIS, L. A avaliação na educação básica: ampliando a discussão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 24, p. 137-146, jul./dez.2001.

_____. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, E.C.B.M. (org.) **Curso de Especialização em Avaliação a Distância**. Brasília: Universidade de Brasília, 1997. V.3: Avaliação de currículos e de programas: leituras complementares, p.7-46.

_____. & TAURINO, M. S. O difícil percurso de um educador no mundo dos critérios de avaliação. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jul.-dez. 14: 45-63, 1996.

_____. Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. **A construção do projeto de ensino e a avaliação**. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica. Série Idéias, nº 8, p.161-172, 1990.

_____. **O desafio da avaliação da aprendizagem:** dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DÍAZ, A.S. **Avaliação da qualidade das escolas.** Porto: Edições ASA.

ESTEVES, O. P. **Testes, medidas e avaliação.** Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1965.

FIGARI, G. Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In: ESTRELA, A. e NÓVOA, A. **Avaliações em educação:** novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999, p.139-154.

_____. **Avaliar: que referencial?** Portugal: Porto Editora, 1996.

FRANCO, M.L.P.B. Qualidade de ensino: critérios e avaliação de seus indicadores. In: SOUSA, E. C. B. (org). **Avaliação de currículos e de programas.** Curso de especialização em Avaliação a Distância. Brasília: UNB, 1997.

FREITAS, D.N.T. A Avaliação Educacional como objeto de recomendações internacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 31, p. 79-100, jan./jun.2005.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. **Avaliação – as regras do jogo:** das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora, 1994.

LINDEMAN, R.H. **Medidas educacionais:** testes objetivos e outros instrumentos de medida para avaliação da aprendizagem. Porto Alegre: Globo, 1976

LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 25, p. 03-24, jan./jun.2002.

PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. In: SOUSA, E. C. B. (org). **Avaliação de currículos e de programas.** Curso de especialização em Avaliação a Distância. Brasília: UNB, 1997.

POPHAM, W. J. **Como avaliar o ensino.** Porto Alegre: Globo, 1976.

RAPHAEL, H.S. Avaliação: questão técnica ou política? In: SOUSA, E.C.B.M. (org.) Curso de Especialização em Avaliação a Distância. Brasília: Universidade de Brasília, 1997. V.3: Avaliação de currículos e de programas: leituras complementares, p. 117-129.

SIMONS, H. Avaliação e Reforma das Escolas. In: ESTRELA, A. e NÓVOA, A. **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999, p.155-170.

SOUSA, S.Z. 40 anos de contribuição à Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 31, p. 07-35, jan./jun.2005.

VALLE, R.C. A construção e a interpretação das escalas de conhecimento – considerações gerais e uma visão do que vem sendo feito no SARESP. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 23, p. 71-92, jan./jun.2001.

VIANNA, H.M. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 27, p. 41-76, jan./jun.2003.

_____. Programas de Avaliação em larga escala. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 23, p. 93-104, jan./jun.2001.

_____. Implantação de Avaliação de Sistemas Educacionais: questões metodológicas. In: ALVARENGA, G.M. (org.) **Avaliar**: um compromisso com o ensino e a aprendizagem. Londrina – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999, p. 01-27.

_____. Medidas referenciadas a critério – uma introdução. **A construção do projeto de ensino e a avaliação**. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica. Série Idéias, nº 8, p.145-160, 1990.

_____. Testes em educação. São Paulo: Ibrasa, 1976.

SOBRE LEITURA E TEXTO

AGUIAR, V.T. de e BORDINI, M. da G. **Literatura**: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado aberto, 1993.

ARENA, D.B. **Locução et coetera**. Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

BAKHTIN, M. Discurso indireto, discurso direto e suas variantes. In: _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2004.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.261-306.

BERNARDÉZ, E. **La lingüística del texto**. Madrid: Arco/Libros, 1987.

BRITTO, L.P.L. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CHIAPPINI, L. (coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1983.

JAKOBSON, R. **Ensayos de lingüística general**. Barcelona: Editorial Ariel, 1984.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KAUFMAN, A. M. e RODRÍGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I.G.V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2005.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MATENCIO, M. de L.M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras – Autores Associados, 1994.

SILVA, E.T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortes, 1991.

_____. **Leitura e realidade brasileira.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SMITH, F. **Leitura significativa.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

_____. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: ARTMED, 1989.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto alegre: ARTMED, 1998.

TREVIZAN, Z. **As malhas do texto:** escola, literatura e cinema. São Paulo: Clíper, 1998.

VAN DIJK, T. **La ciencia del texto.** Barcelona-Buenos Aires: Paidós Comunicación, 1983.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

DELORS, J. **Educação:** Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1998. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI).

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasil, Lei Federal nº 9.394/96.

Resolução SE nº 27, de 27 de março de 1996.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Proposta Curricular Para o Ensino de Língua Portuguesa:** 1º Grau. São Paulo: SE/CENP, 1988.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Ciclo Básico**. São Paulo: SE/CENP, 1987.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Estado de São Paulo**. São Paulo: FDE. nº 1 (abril), 1997.

OUTROS

COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. de **Competências e habilidades**: elementos para uma reflexão pedagógica. Brasília: INEP, 1999.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 47-58.

PERRENOUD, Ph. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, M.A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, 2003.

ZABALA, A. (org.) **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ENDEREÇOS ELETRÔNICOS

<http://www.abrelivros.org.br>

<http://www.educacao.sp.gov.br>

[http:// www.inep.gov.br/internacional/forum2](http://www.inep.gov.br/internacional/forum2)

<http:// www.inep.gov.br/internacional/pisa>

<http://www.saresp.edunet.sp.gov.br>

ANEXOS

ANEXO A
PROVA 1: 1997

SARESP 1997

MATRIZ DE ESPECIFICAÇÃO - LEITURA

Ensino Fundamental - 4ª série

Tipos de texto e Habilidades	Gabarito
1. Literário (conto) Identificar as informações contidas no texto narrativo-descritivo	B
2. Literário (conto) Interpretar as informações contidas no texto narrativo-descritivo	C
3. Literário (conto) Reconhecer os diferentes elementos que estruturam o texto narrativo-descritivo: os personagens e sua caracterização	D
4. Literário (conto) Reconhecer os diferentes elementos que estruturam o texto narrativo-descritivo: os indicadores e caracterizadores de espaço (ambiente) e tempo	A
5. Literário (conto) - Reconhecer os diferentes elementos que estruturam o texto narrativo-descritivo: o narrador	B
6. Literário (conto) - Identificar e interpretar vocábulos no contexto	D
7. Literário (conto) - Identificar o uso de interrogação no texto	C
8. Literário (conto) - Identificar e interpretar vocábulos no contexto	A
9. Literário (conto) - Identificar o travessão no diálogo	B
10. Jornalístico (notícia) - Identificar o fato central do texto	A
11. Jornalístico (notícia) - Reconhecer as causas e consequências	B
12. Jornalístico (notícia) - Identificar as informações contidas no próprio texto	D
13. Jornalístico (notícia) - Identificar o tipo de texto de acordo com a sua função social	C
14. Jornalístico (notícia) - Identificar as partes que compõem um texto jornalístico	D
15. Literário (conto) - Identificar o ponto de vista do narrador	B
16. Literário (conto) - Reconhecer os diferentes elementos que estruturam o texto narrativo-descritivo: a sequência lógica dos fatos narrados	D
17. Literário (conto) - Identificar os diferentes tipos de suporte de textos	C
18. Índice - Identificar o tipo de texto de acordo com a sua função social	A
19. Publicitário (cartão) - Reconhecer um dos elementos que constituem o cartão	D
20. Literário (poema) - Relacionar o tipo de texto ao respectivo portador	A
21. Definição (verbo de dicionário) - Identificar os diferentes tipos de suporte de textos	B
22. Epistolar (carta) - Interpretar as informações contidas no texto lido (bilhete)	A
23. Epistolar (carta) - Interpretar as informações contidas no texto lido (bilhete)	C
24. Publicitário (anúncio) - Interpretar as informações contidas no texto lido	B
25. Humorístico (história em quadrinho) - Identificar as informações contidas na história (história em quadrinhos)	C
26. Humorístico (história em quadrinho) - Reconhecer os recursos gráfico-visuais (história em quadrinhos)	D
27. Humorístico (história em quadrinho) - Reconhecer os recursos gráfico-visuais (história em quadrinhos)	A
28. Publicitário (anúncio) - Interpretar as informações contidas no texto	D
29. Literário (poema) - Identificar a ideia central do poema	C
30. Literário (poema) - Reconhecer alguns aspectos da organização discursiva (rima)	A

Língua Portuguesa, 4ª série, 1997

1 CONTEÚDO
Texto narrativo-descritivo

O Macaco e o Coelho

Um macaco e um coelho fizeram a combinação de um matar as borboletas e outro matar as cobras. Logo depois o coelho dormiu. O macaco veio e picou-lhe as orelhas.

— O que é isso? Gritou o coelho, acordando dum pulo.

O macaco deu uma risada.

— Ah! Ah! Pensei que fossem duas borboletas...

O coelho danou com a brincadeira e disse-lhe consigo: "Espere que te surto".

Logo depois o macaco sentou-se numa pedra para comer uma banana. O coelho veio por trás com um pau, e lágr! — pregou-lhe uma grande paulada no rabo. O macaco deu um berrido, pulando para cima duma árvore. A gema.

— Desculpe, amigo — disse-lhe debaixo o coelho. — Vi aquele rabo bonzinho em cima da pedra e pensei que fosse cobra.

Foi desde aí que o coelho, de medo do macaco vingá-lo, passou a morar em buracos.

O trato que o macaco e o coelho fizeram foi que:

- (A) os dois matariam as borboletas e as cobras.
- (B) um mataria as borboletas e outro mataria as cobras.
- (C) o coelho mataria as borboletas quando o macaco mandasse.
- (D) o macaco mataria as cobras, com ajuda do coelho.

2 CONTEÚDO
Texto narrativo-descritivo

Consultar o texto que compõe o item 1.

O coelho, com medo da vingança do macaco, passou então a morar:

- (A) com outros animais.
- (B) com a cobra e a borboleta.
- (C) em tocas.
- (D) na copa das árvores.

Item	Conteúdo
3	Texto narrativo-descritivo

Consultar texto que compõe o Item 1.

No texto, a frase – Ah! Ah! Pensei que fossem duas borboletas... – é dita:

- (A) pelos dois personagens.
- (B) pelo coelho.
- (C) pelo narrador.
- (D) pelo macaco.

Item	Conteúdo
4	Texto narrativo-descritivo

Consultar texto que compõe o Item 1.

Podemos afirmar que a história O macaco e o coelho:

- (A) aconteceu no passado e em uma floresta.
- (B) aconteceu no presente e em um buraco.
- (C) aconteceu no passado e em uma cidade.
- (D) aconteceu no presente e em um lugar indefinido.

Part
5 Conteúdo
Texto narrativo-descritivo

Consultar texto que compõe o Item 1.

No todo, o narrador:

- (A) dá informações sobre macacos e coelhos.
- (B) conta uma história.
- (C) participa como personagem da história.
- (D) dá uma opinião sobre o comportamento dos animais.

Part
6 Conteúdo
Significação das palavras

Consultar texto que compõe o Item 1.

O coelho danou com a brincadeira e disse lá consigo: Espere que eu curo... – a palavra gritada dá ideia de que o coelho:

- (A) espera que o macaco se desculpe.
- (B) quer ser amigo do macaco.
- (C) vai curar o macaco de uma doença.
- (D) vai vingar-se pelo que o macaco fez.

Item	CONTEÚDO
7	Pontuação

Consultar texto que compõe o Item 1.

A alternativa que apresenta uma pergunta é:

- (A) – Desculpe, amigo – disse lá embaixo o coelho.
- (B) Espere que te curo.
- (C) – O que é isso? Gritou o coelho.
- (D) – Ah! Ah! Pensei que fossem duas borboletas.

Item	CONTEÚDO
8	Significação das palavras

Consultar texto que compõe o Item 1.

Em O coelho zangou com a brincadeira..., a palavra grifada pode ser substituída por:

- (A) ficou zangadíssimo.
- (B) ficou orgulhoso.
- (C) ficou muito alegre.
- (D) ficou entusiasmado.

Item
9

Conteúdo
Pontuação

Consultar texto que compõe o Item 1.

Em – Ah! Ah! Pensei que fossem duas borboletas..., a fala da personagem é indicada:

- (A) pela letra maiúscula na primeira palavra.
- (B) pelo travessão.
- (C) pelo ponto de exclamação.
- (D) pelo sinal de reticências.

Item
10

Conteúdo
Texto jornalístico

FOLHA DE S. PAULO Folhinha - 19 de julho de 1996 Mundo

**"PAIS TIRAM FILHO DA BOCA DE CROCODILO,
NA FLÓRIDA"**

Alexandre Teixeira, 7, foi tirado da boca de um crocodilo pelos pais. Ele andava de bicicleta no Parque Nacional de Everglades, na Flórida (Estados Unidos), no dia 13.

Alexandre passeava à beira de um canal (tipo de rio) em que havia crocodilos. Ele perdeu o equilíbrio, caiu da bicicleta e foi parar dentro do canal. Os pais ouviram os berros da filha mais velha, que viu o acidente, e pularam no canal para salvar o menino. Enquanto o pai segurava a boca do animal, a mãe puxava Alexandre para fora. Alexandre quebrou duas costelas, foi para o hospital, mas já está quase bom.

A notícia do jornal que você acabou de ler destaca:

- (A) o salvamento de Alexandre que caiu no canal onde havia crocodilos.
- (B) um treino de corrida de bicicleta no parque.
- (C) o ataque do crocodilo à família que passeava perto do canal.
- (D) a falta de segurança nos parques da Flórida.

Item 11 Conteúdo
Texto jornalístico

Consultar texto que compõe o item 10.

O acidente ocorreu porque o menino:

- (A) ouviu os barros da irmã, assustou-se e pulou no canal.
- (B) perdeu o equilíbrio e foi parar dentro do canal.
- (C) passava à beira de um canal e estava distraído.
- (D) quebrou duas costelas e foi levado para o hospital.

Item 12 Conteúdo
Texto jornalístico

Consultar texto que compõe o item 10.

Onde aconteceu o fato narrado na reportagem?

- (A) No Parque dos Dinossauros.
- (B) No Horto Florestal.
- (C) Na floresta Amazônica.
- (D) Na Flórida.

Item
13 Conteúdo
Texto jornalístico

Consultar texto que compõe o item 10.

O texto pode ser considerado uma notícia porque:

- (A) faz propaganda do Parque Nacional da Flórida.
- (B) conta uma história imaginada.
- (C) dá informações sobre um fato realmente acontecido.
- (D) dá opinião sobre os perigos de uma viagem.

Item
14 Conteúdo
Texto jornalístico

Consultar texto que compõe o item 10.

O título da notícia "Pais tiram filho da boca de crocodilo" também é chamado de:

- (A) reportagem.
- (B) anúncio.
- (C) propaganda.
- (D) manchete.

15 **Conteúdo**
Texto narrativo-descritivo



Uma vez, depois de dar comida aos peixinhos, Lúcia sentiu os olhos pesados de sono. Deitou-se na grama com a boneca no braço e ficou seguindo as nuvens que passavam pelo céu, formando ora castelos, ora camelos. E já ia dormindo, embalada pelo mexerico das águas, quando sentiu cócegas no nariz. Amagaloou os olhos: um peixinho vestido de gente estava de pé, na ponta do seu nariz.

Monteiro Lobato, *Reinações de Narizinho*

Leindo o texto podemos afirmar que o narrador é:

- (A) Lúcia, a menina com a boneca no braço.
- (B) um observador que não participa da história.
- (C) Narizinho, a personagem principal.
- (D) o peixinho vestido de gente.

16 **Conteúdo**
Texto narrativo-descritivo

Consultar texto que compõe o item 15.

Assinale a alternativa que apresenta as ações na ordem em que aconteceram:

- (A) Lúcia abriu os olhos e viu um peixinho. / Já ia dormindo quando sentiu cócegas no nariz. / Lúcia deu comida aos peixinhos e sentiu sono. / Lúcia deitou-se na grama.
- (B) Lúcia deitou-se na grama. / Lúcia abriu os olhos e viu um peixinho. / Já ia dormindo quando sentiu cócegas no nariz. / Lúcia deu comida aos peixinhos e sentiu sono.
- (C) Já ia dormindo quando sentiu cócegas no nariz. / Lúcia abriu os olhos e viu um peixinho. / Lúcia deitou-se na grama. / Lúcia deu comida aos peixinhos e sentiu sono.
- (D) Lúcia deu comida aos peixinhos e sentiu sono. / Lúcia deitou-se na grama. / Já ia dormindo quando sentiu cócegas no nariz. / Lúcia abriu os olhos e viu um peixinho.

17 Conteúdo
Texto



De onde foi retirado o texto 17?

- (A) de um livro de poesias.
(B) de um livro sobre a vida dos animais.
(C) de um livro de literatura infantil.
(D) de um dicionário ilustrado.

18 Conteúdo
Texto

Consultar textos que compõem o item 17.

O texto número 2 serve para localizar:

- (A) uma página.
(B) uma data.
(C) um preço.
(D) um telefone.

Item
19 CONTEÚDO
Texto epistolar

Consultar textos que compõem o Item 17.

No cartão da Clínica Veterinária, a informação "das 8h às 16h30min" indica:

- (A) o telefone da clínica.
- (B) o código de endereçamento postal.
- (C) o número do prédio onde se situa a clínica.
- (D) o horário das consultas.

Item
20 CONTEÚDO
Texto

Consultar textos que compõem o Item 17.

O texto número 4 é:

- (A) um poema infantil.
- (B) uma canção de roda.
- (C) um provérbio popular.
- (D) uma regra de aritmética.

21 CONTEÚDO
Texto

Consultar textos que compõem o item 17.

O texto 5 foi retirado de:

- (A) um catálogo.
- (B) um dicionário.
- (C) uma lista.
- (D) uma cartilha.

22 CONTEÚDO
Texto epistolar

Eis:

passa por aqui para avisar que o campeonato de vôlei começa no domingo. Sábado você deverá ir ao clube, porque os times vão ser sorteados. Apareça lá pelas 3 horas. Não se esqueça.

Um abraço,

Marcos

O texto Marcos informa que:

- (A) o primeiro jogo será no domingo.
- (B) o sorteio dos times será feito no domingo.
- (C) o campeonato tem início no sábado.
- (D) os jogos começam às 3 horas de sábado.

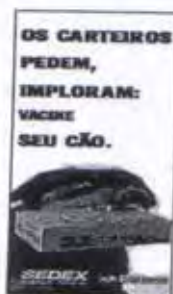
Item
23 Conteúdo
Texto epistolar

Consultar texto que compõe o Item 22.

América lá pelas 3 horas, isso quer dizer que Edu deve chegar:

- (A) antes das 2 horas.
- (B) 3 horas antes do jogo.
- (C) por volta das 3 horas.
- (D) a qualquer hora.

Item
24 Conteúdo
Texto publicitário



Assinale a alternativa que melhor representa o que o anúncio dos Correios pretende:

- (A) Lançar uma campanha em que os carteiros pedem, imploram pela vida dos cães.
- (B) Divulgar a campanha de vacinação e proteger os carteiros contra eventuais ataques de animais.
- (C) Transmitir a idéia de que os carteiros são os melhores amigos do homem.
- (D) Incentivar o uso das caixas sedex pelos usuários dos correios.

25 CONTEÚDO
Texto humorístico



Folha de S.Paulo – Fofinha - 02/10/1988.

De acordo com o texto, podemos dizer:

- (A) O homem estava tão interessado no livro que não deu atenção ao gato.
- (B) Garfield queria muito ler o livro que seu dono estava lendo.
- (C) Garfield vingou-se de seu dono dando-lhe o livro com a aranha dentro.
- (D) Garfield conseguiu mostrar que seu dono não era medroso.

26 CONTEÚDO
Texto humorístico

Consultar texto que compõe o item 25.

o quadrinho 7, o balão com a palavra PLOFT indica

- (A) o ruído da queda do livro sobre o sofá.
- (B) o grito assustado de Garfield ao ver a aranha.
- (C) a reprodução de uma palavra estrangeira.
- (D) o barulho do livro ao fechar-se sobre a aranha.

Item 27 CONTEÚDO
Texto humorístico

Consultar texto que compõe o Item 25.

Nesta história os balões contêm:

- (A) falas, pensamentos e ruídos.
- (B) falas, ruídos e desenhos.
- (C) falas e desenhos.
- (D) pensamentos e ruídos.

Item 28 CONTEÚDO
Texto publicitário

Leia e observe o anúncio da Kibon



Em *Só oferece para o irmão quem é filho único* a mensagem do texto diz que:

- (A) todos os irmãos devem provar esta novo sorvete.
- (B) o filho único oferece o sorvete para quem ele quiser.
- (C) o irmão do filho único deve ganhar um pedaço do sorvete.
- (D) o sorvete é tão gostoso que não é possível oferecer a ninguém.

Item
29

Conteúdo
Texto poético

Instrução: Leia o poema para responder às questões abaixo.

Desenho de caminhão

Lápis, papel, num minuto
ele fez um avião,
fez um navio minúsculo,
fez também um caminhão.

O navio foi ao fundo,
calu longe o avião.
O menino deu um pulo,
entrou no seu caminhão.

Quem tem um lápis tem tudo,
alegria da invenção,
tem à frente o vasto mundo,
estradas pro caminhão.

O menino já tem rumo,
tem caminhos, condução
agora, vai num segundo
dar partida ao caminhão.

Antônio Dias de Moraes. *Jornal Ilustrado*, São Paulo, Global,
1982, p. 19.

A frase que melhor transmite a idéia central do poema é:

- (A) papel e lápis são duas grandes invenções.
- (B) os meninos adoram desenhar caminhões.
- (C) desenhar e escrever abrem as portas da imaginação.
- (D) avião, navio e caminhão são meios de condução.

Item
30

Conteúdo
Texto poético

Consultar texto que compõe o item 29.

As palavras que rimam neste poema são:

- (A) invenção caminhão
- (B) navio avião
- (C) minuto minúsculo
- (D) rumo caminhos

ANEXO B
PROVA 2: 2002

MATRIZ DE ESPECIFICAÇÃO – Leitura e Escrita
Ensino Fundamental – Ciclo I

TIPO DE TEXTO	Nº DA QUESTÃO	HABILIDADE
Informativo	1	Localizar a informação no texto.
	2	Localizar a informação no texto.
Gráfico	3	Localizar a informação em gráfico.
	4	Identificar o gênero a que pertence o texto selecionado.
	5	Caracterizar personagens a partir de suas ações.
Narrativo (Conto)	6	Estabelecer relação de causa e consequência.
	7	Estabelecer relação entre partes de um texto a partir do processo da retomada pronominal.
	8	Localizar informação no texto.
	9	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
	10	Identificar o gênero a partir de sua característica estrutural.
Instrucional (Receita)	11	Identificar elementos estruturais do gênero - ingredientes.
	12	Compreender a finalidade do emprego do recurso gráfico-visual.
	13	Estabelecer a ordem sequencial de procedimentos.
	14	Reconhecer a utilização adequada da pontuação.
	15	Identificar palavras ou expressões que revelem comportamentos esperados por parte do receptor.
Literário (Quadrinho)	16	Desenvolver interpretação integrando o texto e o material gráfico.
	17	Estabelecer relação de causa e consequência entre episódios narrados.
	18	Reconhecer o efeito de sentido/desfecho da narrativa, do conflito/complicação apresentado.
	19	Reconhecer o assunto geral da carta.
	20	Identificar elementos estruturais do gênero - data/local.
Epistolar (Carta)	21	Identificar marcas que caracterizam o registro informal da língua.
	22	Identificar a utilização adequada da acentuação gráfica em palavras de uso frequente.
Publicitário	23	Compreender informações contidas no texto.
	24	Inferir informações a partir do texto.
	25	Identificar o suporte de circulação a partir do contexto.
Imprensa(notícia)	26	Localizar a informação central da notícia.
	27	Associar dados presentes na notícia a um organizador - "onde".
	28	Inferir o significado de palavras ou expressões a partir do contexto.
Instrucional	29	Estabelecer relação de causa ou consequência de determinado fato.
	30	Compreender a informação contida no texto.

Leitura e Escrita

Ciclo I Ensino Fundamental Manhã

Nome do Aluno:

Nome da Escola:

Turma:

SARESP
2002
Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

FUNDAÇÃO
vunesp

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO


GOVERNO DO ESTADO DE
SÃO PAULO
www.sampaolo.sp.gov.br

INSTRUÇÕES:

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

AGUARDE A ORDEM PARA ABRIR ESTE CADERNO DE QUESTÕES.

LEITURA E ESCRITA

O maior ser vivo do planeta

A baleia-azul é o maior ser vivo que já habitou o planeta. Supera, com seu peso (190 toneladas) e comprimento (35 metros), os maiores dinossauros, extintos há 65 milhões de anos. A azul, por seu tamanho descomunal e enorme quantidade de carne, óleo e produtos que podia fornecer, foi caçada com ferocidade.

A azul é a única espécie de baleia considerada em risco iminente de extinção. Com muita sorte, é possível ver algumas delas nadando na costa da Califórnia. No Brasil, porém, isso é muito difícil.



(Galileu, Ano 8, nº 11, 02/91, p. 106)

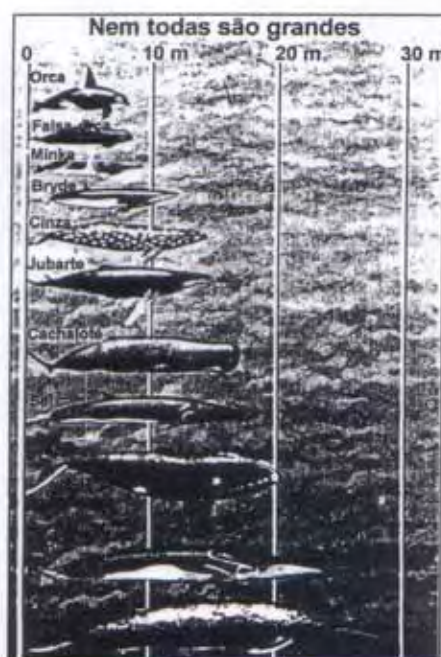
01. O maior ser vivo que já habitou o planeta é

- (A) o tubarão.
- (B) o dinossauro.
- (X) a baleia-azul.
- (D) o elefante.

02. A baleia-azul foi caçada porque

- (X) fornecia bastante carne e óleo.
- (B) pesava, no máximo, 35 toneladas.
- (C) superava os dinossauros.
- (D) era perigosa na Califórnia.

03. Dentre as baleias



(Galileu, Ano 8, nº 91, 02/99, p. 61)

São baleias que medem menos que 10 metros:

- (A) Cachalote, Sei e Franca.
- (B) Bryde, Cinza e Jubarte.
- ☒ (C) Orca, Falsa-orca e Minke.
- (D) Fin, Azul e Cinza.

Atenção: Para responder às questões de números 4 a 9, leia o texto abaixo:

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho, do sertão de Pernambuco. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo:

- Você aí, menino, para onde vai essa estrada?
- Ela não vai, não; nós é que vamos nela.
- Engraçadinho dum fíg! Como você se chama?
- Eu não me chamo não, os outros é que me chamam de Zé.

(Paulo Mendes Campos, in **Para Gostar de Ler**, v. 1, p. 76)

04. O texto é

- (A) uma entrevista.
- (B) uma reportagem.
- ☒ (C) um pequeno conto.
- (D) uma carta familiar.

05. Pela maneira de falar, pode-se afirmar que o vigário é

- ☒ (A) mal-humorado.
- (B) sossegado.
- (C) divertido.
- (D) paciente.

06. O que deixou o vigário irritado foi a

- (A) preguiça do menino sentado no caminho.
- (B) bobagem que o garoto imaginava.
- (C) dificuldade de encontrar o caminho que precisava.
- ☒ (D) maneira como Zé respondia brincando às suas perguntas.

07. ... ele estava sentado...

A palavra assinalada substitui, no texto,

- (A) o caminho.
- (B) o sertão de Pernambuco.
- (C) um gordo vigário.
- ☒ (D) um menino triste.

08. A história se passa

- (A) na cidade.
- (B) no litoral.
- ☒ (C) no sertão.
- (D) na mata.

09. A frase imaginando bobagem pode ser substituída, com o mesmo sentido do texto, por

- (A) esperando alguém.
- ☒ (B) pensando besteira.
- (C) brincando na terra.
- (D) preocupado com sua vida.

Bolo brownie



Ingredientes:

- 1 xícara de margarina
- 250 gramas (2 xícaras) de chocolate quebrado em pedaços
- 2 xícaras de açúcar
- 6 ovos
- 2 colheres de essência de baunilha
- 5 colheres de farinha de trigo

Preparo:

Derreta o chocolate com a margarina no microondas por 3 minutos, ou em um pirex em banho-maria. Coloque o açúcar, os ovos e bata na batedeira até misturar bem. Acrescente então a essência de baunilha, a farinha e mexa com uma colher até ficar cremosa. Ligue o forno a 180 graus para aquecê-lo (se não estiver acostumado, peça ajuda a um adulto). Forre uma forma média com papel-manteiga e espalhe a mistura com uma espátula. Coloque o bolo para assar por cerca de 35 minutos. Deixe esfriar e corte em pedaços. Você pode servi-lo com sorvete de creme e cerejas.



10. O texto é

- (A) uma bula.
- ☒ (B) uma receita.
- (C) um conjunto de regras.
- (D) um rótulo de embalagem.

11. Entre os ingredientes que serão usados, os que têm a mesma medida são:

- (A) margarina e açúcar.
- (B) ovos e chocolate.
- (C) essência de baunilha e farinha de trigo.
- ☒ (D) chocolate e açúcar.

12. O texto traz fotos do bolo pronto, para

- (A) mostrar onde ele vai ser assado.
- (B) indicar que se trata de um bolo pequeno.
- ☒ (C) despertar a vontade do leitor de fazer o bolo.
- (D) informar que ele deve ser servido em pratos.

13. A primeira coisa a fazer é

- ☒ (A) derreter o chocolate e a margarina.
- (B) misturar os outros ingredientes.
- (C) colocar em forma média.
- (D) bater o açúcar e os ovos.

14. A única afirmação correta é:

- (A) As vírgulas foram usadas para fazer a lista dos ingredientes.
- ☒ (B) Os parênteses foram usados porque aconteceu um erro na receita.
- ☒ (C) Cada etapa do preparo do bolo vem separada por ponto final.
- (D) Não foram usados sinais de pontuação nas instruções de preparo do bolo.

15. *(se não estiver acostumado, peça ajuda a um adulto)*

Essa frase, que está entre parênteses, no trecho que ensina como preparar o bolo, quer dizer que você, se for fazê-lo, precisa

- (A) ter alguém a seu lado para ajudar a bater a massa.
- ☒ (B) tomar cuidado para não provocar ou sofrer acidentes.
- (C) saber antes como deve ser utilizado o forno de microondas.
- ☒ (D) separar primeiro, com a ajuda de alguém mais velho, todos os ingredientes.



(Revista Mônica, nº 13, 1996)

16. O título da história em quadrinhos apresenta borrões nas letras para
- (A) deixar mais bonito o nome do Cascão.
 - (X) ficar parecido com o Cascão.
 - (C) agradar o Cascão.
 - (D) agradar quem lê a história.

17. Cascão bateu na cabeça de Cebolinha porque

- (A) não gostou de sua fantasia.
- (B) ficou com inveja da fantasia do amigo.
- (X) achou que faltava alguma coisa na fantasia.
- (D) ficou com medo da fantasia do Cebolinha.

18. O ponto de exclamação utilizado nas falas do Cascão indica:

- (A) dúvida.
- (X) admiração.
- (C) pergunta.
- (D) inveja.

Queridíssima vovó Maria,

Nestas alturas, a senhora já deve ter recebido o meu presente. E acho que gostou muito. Também pudera! Ela é tão bonitinha!!! Nunca vi nada igual!... Só que minha mãe implicou com a coitadinha. Só porque ela foi dormir justo em cima do vestido pretinho dela... Foi uma gritaria de fazer gosto!... Achei graça, mas tive de engolir o riso. A senhora sabe como é sua filha, quando acha que tem razão.

Eu bem que queria ficar com ela. Tentei conversar, fiz birra, fiquei até sem comer... Mas nada! Minha mãe disse que esta era a última que eu aprontava. E que desse um fim rápido na pobre da gatinha.

Dois dias consegui esconder a belezura debaixo do lençol, mas quando tive de ir brincar na rua, ela foi atrás de mim e... mamãe teve outra crise. Que eu sumisse com a gata já, já e já... Fiquei até com medo de apanhar...

Foi então que pensei na senhora aí sozinha, sem ninguém para lhe fazer companhia. Uma pessoa tão compreensiva e meiga não ia recusar abrigo para um bichinho tão carinhoso e doce como ela. E resolvi mandar ela de presente.

Olha, ela não dá trabalho nenhum. Acorda bem cedinho e sai para dar umas voltinhas. Volta cedo para comer e tomar água sempre bem limpinha (e só trocar umas cinco ou seis vezes por dia). Se ela miar alto, é porque quer sair de novo. É só abrir a porta e deixar encostada que ela volta certinho. Comidinha de gato a senhora compra de latinha. Não custa muito caro e ela gosta da de figado. Ah! Também gosta de leite fresco e faz só um pouquinho de sujeira. Nada que dê muito trabalho. A senhora vai ver...

Mil beijos de seu neto mais amado,

João

Ah! Lembrei agora! Acho que ela vai ter gatinho logo, logo...

19. João escreveu para sua avó para

- ☒ (A) reclamar das atitudes de sua mãe.
- (B) contar suas travessuras.
- ☒ (C) explicar o presente enviado.
- (D) avisar que a gata vai ter gatinho.

20. Na carta de João está faltando:

- (A) despedida.
- (B) cumprimentos.
- ☒ (C) remetente.
- ☒ (D) local.

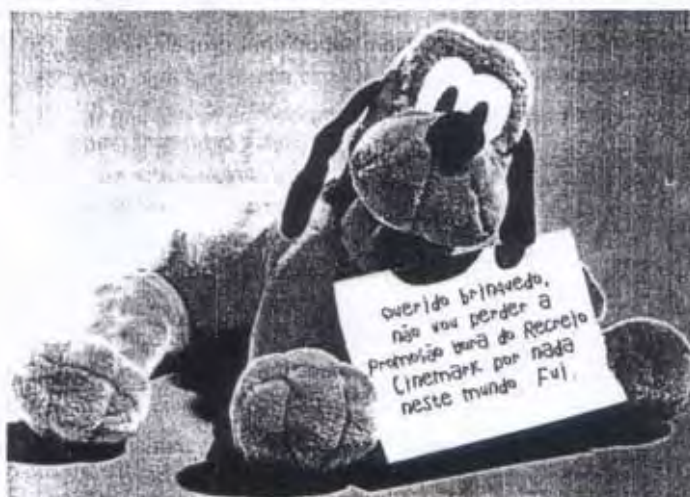
21. A linguagem da carta é

- (A) séria.
- (B) formal.
- ☒ (C) familiar.
- (D) apaixonada.

22. Todas as palavras estão escritas de forma correta em:

- ☒ (A) ultima - figado - rápido.
- (B) ultima - figado - rapido.
- (C) última - figado - rapido.
- ☒ (D) última - figado - rápido

Atenção: Para responder às questões de números 23 e 24, considere o texto abaixo.



Pré-estreias do filme "Hora do Recreio"
às 13, 15 e 17 horas de 5 a 11 de outubro.

E quem comprar um ingresso vai receber outro grátis para o acompanhante. Não perca.

23. Na propaganda, o bilhete foi deixado nas patas do brinquedo para
- (A) que o cachorro, vendo o bilhete, não fique triste porque seu dono saiu.
 - (B) convidar os brinquedos a fazer um programa diferente, fora de casa.
 - (C) não perder o brinquedo por deixá-lo sozinho e sem o nome marcado.
 - ☒ (D) mostrar que vale a pena parar de brincar e assistir ao filme anunciado.
24. O texto da propaganda indica que o autor do bilhete foi
- (A) comprar brinquedos em uma promoção.
 - ☒ (B) assistir ao filme Hora do Recreio no cinema.
 - (C) brincar com os amigos no recreio.
 - (D) aprender coisas novas na escola.

Atenção: Para responder às questões de números 25 a 29, considere o texto abaixo.

Crianças salvam sapos em Corupá



Crianças pesquisadoras observam sapo *Bufo*

Os sapos ganharam grandes aliados na luta pela sobrevivência em Corupá, cidade a 205 km de Florianópolis (SC). Cerca de 2 000 crianças participam de um projeto para salvar a espécie *Bufo ictericus*, que é atacada por carrapatos.

"O aumento da temperatura e a quantidade de sapos criaram boas condições para a explosão desses parasitas", diz a coordenadora Elza Woehl.

As crianças saem à procura de sapos que estejam infestados de carrapatos. "Quando encontramos um sapo, medimos o tamanho, verificamos o sexo e tiramos os carrapatos", diz Juliana Sadowsky, 14. Tudo é anotado em uma ficha.

Cristiane da Silva, 11, que antes de participar do projeto tinha "nojo" dos anfíbios, conta que já salvou nove sapos. "Eles são importantes para o equilíbrio da natureza".

Paulo Hillbrecht, 10, diz que seus pais também estão preocupados com os sapos. "A cidade toda quer ajudar."

(Folhinha, 7/4/2001)

25. O texto foi retirado de

- (A) uma enciclopédia.
- (B) um dicionário.
- ☒ (C) um livro de ciências.
- (D) um jornal.

26. O texto fala de

- (A) um grupo de crianças que decidiu tratar dos carrapatos em sapos.
- X (B) um projeto para salvar uma espécie de sapos que é atacada por carrapatos.
- (X) (C) crianças que tinham nojo de sapos antes de desenvolverem um projeto.
- (D) problemas causados pelo aumento de sapos com carrapatos.

27. A cidade de Corupá localiza-se em

- (A) São Paulo.
- (B) Paraná.
- (X) (C) Santa Catarina.
- (D) Goiás.

28. No trecho *As crianças saem à procura de sapos que estejam infestados de carrapatos*, o termo *infestado* pode ser substituído por

- (A) carentes.
- (B) estragados.
- (C) ridentes.
- (X) (D) carregados.

29. O número de carrapatos cresceu porque

- (X) (A) aumentou a temperatura e existem muitos sapos.
- (B) existem muitos sapos e as pessoas têm nojo deles.
- (C) aumentou a temperatura e as crianças pararam de matar os sapos.
- (D) existem muitos sapos e as pessoas pararam de matá-los.



FEITIÇOS

PARA FORTALECER A VISTA

Olho de sapo. Bico de
sabiá. Sabão de sopa. Deix-
a esfriar.
Eu quero abrir os olhos, e
voltar a enxergar!



Recolha o orvalho de um arbusto, misture com teia de
aranha fresquinha e deixe de molho por 7 horas. Depois,
use este líquido para limpar a lente dos óculos.

(Malcon Bird. Manual Prático de Bruxaria em onze lições.
Ed. Ática. p. 48/9)

30. O efeito deste feitiço para fortalecer a visão é
- (X) deixar os óculos mais limpos para que se possa ver melhor.
 - (B) livrar do uso dos óculos quem tem problemas de visão.
 - (C) fazer com que se possa enxergar mais longe.
 - (D) curar a cegueira de quem não enxerga.

PROVA DE REDAÇÃO

Instrução específica para a Redação:

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

TEMA: UMA GRANDE SURPRESA

ANEXO C
PROVA 3: 2005

Saresp 2005

MATRIZ DE ESPECIFICAÇÃO – LEITURA

Ensino Fundamental – 4ª Série

Agrupamento de gêneros de texto por domínios discursivos	Habilidades	Gabarito	
		M	T
Literário (contos tradicionais, fábula)	1. Localizar informação explícita.	B	D
	2. Identificar o conflito gerador do enredo.	A	C
	3. Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos gráficos, sonoros, semânticos ou estilísticos.	C	B
	4. Distinguir causa/consequência, fato/opinião ou definição/exemplo.	D	A
	5. Inferir uma informação implícita.	D	A
	6. Reconhecer o tema.	A	B
Escolar¹ (artigo de divulgação científica)	7. Localizar informação explícita.	A	C
	8. Associar uma palavra ou expressão a seu referente.	B	B
	9. Identificar a ordem sequencial dos procedimentos ou fatos.	B	B
	10. Distinguir causa/consequência, fato/opinião ou definição/exemplo.	D	D
	11. Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero.	A	A
Jornalístico (Notícia)	12. Localizar informação explícita.	C	C
	13. Associar uma palavra ou expressão a seu referente.	A	B
	14. Distinguir causa/consequência, fato/opinião ou definição/exemplo.	D	D
	15. Identificar a ordem sequencial dos procedimentos ou fatos.	B	C
Literário de entretenimento (HQ)	16. Localizar informação explícita.	C	A
	17. Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos gráficos, sonoros, semânticos ou estilísticos.	C	A
	18. Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero.	A	A
	19. Inferir uma informação implícita.	B	A
	20. Reconhecer o tema.	D	D

¹ A denominação "Escolar" identifica a escola como uma esfera social que utiliza textos que somente nela circulam e ainda, por sua natureza, explora outros gêneros que circulam também em outras esferas.

**4ª SÉRIE
EF**

Leitura e Matemática

**4ª série
Ensino Fundamental
Tarde**

Nome do aluno: _____

Nome da escola: _____

Turma: _____

Número triângulo: _____ ▲

TARDE

SARESP
2006
Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

A FORMIGA E O GRÃO DE TRIGO

Durante a colheita, um grão de trigo caiu no solo. Ali ele esperou que a chuva o enterrasse.

Então surgiu uma formiga que começou a arrastá-lo para o formigueiro.

– Por favor, me deixe em paz! – protestou o grão de trigo.

– Mas precisamos de você no formigueiro – disse a formiga – se não tivermos você para nos alimentar, vamos morrer de fome no inverno.

– Mas eu sou uma semente viva – reclamou o trigo. – não fui feito para ser comido.

Eu devo ser enterrado no solo para que uma nova planta possa crescer a partir de mim.

– Talvez – disse a formiga –, mas isso é muito complicado para mim. E continuou a arrastar o trigo.

– Ei, espere – disse o trigo. Tive uma idéia. Vamos fazer um acordo!

– Um acordo? – perguntou a formiga.

– Isso mesmo. Você me deixa no campo e, no ano que vem, eu lhe dou cem grãos.

– Você está brincando – disse a formiga, descrente.

– Não, eu lhe prometo cem grãos iguais a mim no próximo ano.

– Cem grãos de trigo para desistir de apenas um? – disse a formiga, desconfiada. – Como você vai fazer isso?

– Não me pergunte – respondeu o trigo –, é um mistério que não sei explicar. Confie em mim.

– Eu confio em você – disse a formiga, que deixou o grão de trigo em seu lugar.

E, no ano seguinte, quando a formiga voltou, o trigo tinha mantido sua promessa.

FÁBULAS do mundo todo: Esopo, Leonardo da Vinci, Andersen, Tolstói e muitos outros...
São Paulo: Melhoramentos, 2004.

01. O grão de trigo caiu no solo esperando que

- (A) a formiga o levasse para o formigueiro.
- (B) outros grãos de trigo fossem procurá-lo.
- (C) o vento o levasse para longe dali.
- (D) a chuva o enterrasse.

X

02. O desentendimento entre os personagens da história inicia quando

- (A) o grão de trigo cai no solo.
- (B) o trigo diz que é uma semente viva.
- (C) a formiga começa a arrastar a semente.
- (D) a formiga aceita fazer um acordo com o trigo.

X

03. Quando a formiga diz ao trigo "você está brincando", ela

- (A) acredita que o grão vai cumprir o acordo.
- (B) desconfia da promessa do grão.
- (C) está se divertindo com a situação.
- (D) está propondo ao trigo uma brincadeira.

X

04. A formiga resolve deixar o grão em seu lugar porque

- ☒ (A) ele lhe promete cem grãos de trigo.
- (B) já tem comida suficiente no formigueiro.
- (C) quer o grão como amigo.
- (D) sente pena dele.

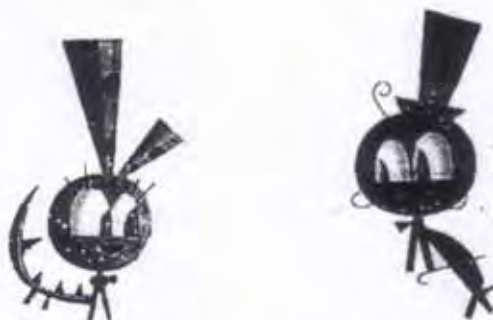
05. Quando o autor diz que "o trigo tinha mantido sua promessa", podemos entender que o trigo

- ☒ (A) germinou e se tornou uma planta que gerou outros grãos de trigo.
- (B) ficou rico e comprou cem grãos para dar à formiga.
- (C) tinha permanecido o tempo todo em seu lugar à espera da formiga
- (D) roubou cem grãos da plantação vizinha.

06. Esta história trata principalmente de um acordo baseado em:

- ☒ (A) trapaça e mentira.
- (B) confiança e fidelidade.
- (C) amizade e companheirismo.
- (D) desconfiança e engano.

POR QUE ALGUNS ANIMAIS NASCEM MACHOS E OUTROS, FÊMEAS?



Um caminho para a resposta é a comparação. Muito antes de você nascer, quando ainda era um embrião, todas as suas características já estavam selecionadas: cor dos olhos, do cabelo, até mesmo, se você seria menino ou menina. Da mesma maneira, ocorre com quase todos os bichos: o sexo do filhote e diversas outras características são determinadas na fecundação, quando a célula reprodutora masculina se une à feminina.

Mas, você sabe, as regras têm exceções. Com as tartarugas e os jacarés, por exemplo, a história é diferente. Quando as fêmeas desses répteis colocam seus ovos nos ninhos, o sexo dos filhotes pode ainda não estar definido.

O sexo dos filhotes de tartarugas ou de jacarés pode ser determinado na fecundação, da mesma forma que acontece conosco, mas com a maioria desses animais o que define se um filhote será macho ou fêmea é a temperatura que está dentro do ninho, durante o período de desenvolvimento do filhote dentro do ovo. Com as tartarugas acontece da seguinte forma: se o grau de calor dentro do ninho for alto, os filhotes serão fêmeas e se for baixo, serão machos. Já com os jacarés acontece ao contrário: se dentro do ninho estiver quente, os filhotes serão machos, e estiver mais frio serão fêmeas. Aposto como você está pensando: "E se essa temperatura de incubação no ninho variar?" Aí, teremos filhotes machos e fêmeas dentro do mesmo ninho! E isso é o que mais acontece!

Os pesquisadores não sabem exatamente como a temperatura interfere na definição do sexo desses animais, mas a resposta pode estar nos seus ancestrais. Os bichos que deram origem às tartarugas e aos jacarés eram hermafroditas, ou seja, apresentavam os dois sexos no mesmo indivíduo. Com a evolução das espécies, esses indivíduos surgiram com sexos separados – machos e fêmeas – e essa definição acontecia em função da temperatura. Milhões de anos depois, o sexo passou a ser definido no momento da fecundação, como ocorre com a maioria das espécies hoje. Mas tartarugas e jacarés parecem ter preservado essa determinação do sexo de seus filhotes por meio da temperatura.

HALLER, Érica Cristina Padovani. Por que alguns animais nascem machos e outros, fêmeas? *Clência Hoje das Crianças*, São Paulo, n.156, abr.2005.

07. No caso da maior parte dos animais, a definição do sexo ocorre

- (A) de acordo com a temperatura do ninho.
- (B) quando o filhote já é nascido.
- ☒ (C) durante a fecundação.
- (D) depois do nascimento.

08. Na frase "os pesquisadores não sabem exatamente como a temperatura interfere na definição de sexo desses animais" a expressão sublinhada se refere

- (A) somente às tartarugas.
- ☒ (B) às tartarugas e aos jacarés.
- (C) somente aos jacarés.
- (D) aos répteis em geral.

09. Quando o autor diz que com as tartarugas e os jacarés "a história é diferente", ele quer dizer que esses animais

- (A) têm sempre seu sexo definido na fecundação.
- (B) nem sempre seu sexo é definido na fecundação.
- (C) são hermafroditas.
- (D) podem mudar de sexo durante a vida.

10. Quando existem machos e fêmeas de tartarugas ou jacarés no mesmo ninho, podemos saber que

- (A) fez mais frio do que calor.
- (B) fez mais calor do que frio.
- (C) a temperatura do ninho permaneceu a mesma.
- (D) a temperatura do ninho variou.

11. Este texto apresenta as informações

- (A) comparando a reprodução humana com a de alguns animais.
- (B) definindo característica de animais aquáticos e terrestres.
- (C) explicando o que acontece com as tartarugas na desova.
- (D) listando os animais que se reproduzem em lugares quentes.

MACACA EM EXTINÇÃO FAZ CESARIANA

Rogério Cassimiro/Folha Imagem



Filhote da macaca Michelle Pfifer, do zoológico de São Bernardo do Campo, nasceu com 426 g

AFRA BALAZINA

Depois de um parto de risco, nasceu ontem a filha de Michelle Pfeifer, em São Bernardo do Campo (Grande SP). A mãe não é a atriz de Hollywood, mas uma macaca-aranha-de-cara-vermelha que vive no zoológico do parque Estoril e tem esse nome em razão de seus olhos azuis.

Foi necessário fazer uma cesariana porque a macaca tem um mioma e uma alteração na bacia que não permitiriam a realização de um parto normal. Depois de uma hora de cirurgia, nasceu a filhote, pesando 426g.

Segundo o veterinário Marcelo da Silva Gomes, por causa do mioma havia o risco de Michelle sofrer uma hemorragia. "Mas foi tranquilo. Trouxemos para uma clínica para ter melhores condições de monitorá-la."

O nascimento foi muito comemorado porque a macaca pertence a uma espécie ameaçada de extinção. "A reprodução em cativeiro ajuda a preservar a variabilidade genética dessa espécie."

MACACA em extinção faz cesariana. Folha de São Paulo, São Paulo, 10 de ago. de 2005. Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br/> Acesso em: set.2005

12. O nascimento foi muito comemorado porque

- (A) é a primeira operação desse tipo realizada em macacos.
- (B) Michelle tem olhos azuis e se parece com uma estrela de Hollywood.
- (C) Michelle pertence a uma espécie em extinção.
- (D) Michelle sobreviveu apesar de ter sofrido hemorragia.

13. Na frase dita pelo veterinário "Trouxemos para uma clínica para ter melhores condições de monitorá-la", a palavra em negrito se refere à

- (A) hemorragia.
- (B) Michelle.
- (C) clínica.
- (D) cesariana.

14. Michelle precisou fazer cesariana porque

- (A) estava ameaçada de extinção.
- (B) corria o risco de sofrer uma parada cardíaca.
- (C) seu filhote estava tendo problemas de formação.
- (D) tinha mioma e alteração na bacia.

15. Em que momento da notícia o veterinário diz "mas foi tranquilo"?

- (A) quando Michelle não estranhou a ida até a clínica.
- (B) quando ele não ficou nervoso ao realizar a operação.
- (C) após o parto de Michelle sem hemorragia.
- (D) após o nascimento de um filhote calmo e sossegado.

SURIÁ



SURIÁ. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 de jul. de 2003. Folhinha.

16. O encanto da fada madrinha tem a função de

- (A) fazer Suriá viver um conto de fadas.
- (B) ajudar Suriá a escrever um conto de fadas.
- (C) fazer com que Suriá encontre uma amiga.
- (D) ajudar Suriá a participar de uma peça de teatro.

17. As palavras "eu!" e "também eu!" estão escritas com letras maiores, tinta mais forte e ponto de exclamação no final. Isso tudo nos faz perceber que a menina Suriá está

- (A) animada.
- (B) irritada.
- (C) surpresa.
- (D) triste.

18. A história da Suriá é contada por meio de

- ☒ (A) desenhos e diálogos entre personagens.
- (B) narrador e personagens.
- (C) cores e ilustrações.
- (D) narrador e imagens.

19. Suriá só decide chamar Margô para participar do seu conto de fadas

- ☒ (A) para que Margô faça o papel da bruxa.
- (B) porque está cansada de brincar sozinha.
- (C) para fazer as pazes com a amiga.
- (D) porque a fada-madrinha pediu.

20. A frase que poderia resumir a atitude de Suriá nessa história é

- (A) "O que é meu, é seu".
- ☒ (B) "Vem cá que a gente decide junto".
- (C) "Duas cabeças pensam melhor do que uma".
- (D) "Não quero tudo para mim, só a parte boa."

Saresp 2005

MATRIZ DE ESPECIFICAÇÃO – LEITURA

Ensino Fundamental – 4ª Série

Agrupamento de gêneros de texto por domínios discursivos	Habilidades	Gabarito	
		M	T
Literário (contos tradicionais, fábula)	1. Localizar informação explícita.	B	D
	2. Identificar o conflito gerador do enredo.	A	C
	3. Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos gráficos, sonoros, semânticos ou estilísticos.	C	B
	4. Distinguir causa/consequência, fato/opinião ou definição/exemplo.	D	A
	5. Inferir uma informação implícita.	D	A
	6. Reconhecer o tema.	A	B
Escolar¹ (artigo de divulgação científica)	7. Localizar informação explícita.	A	C
	8. Associar uma palavra ou expressão a seu referente.	B	B
	9. Identificar a ordem sequencial dos procedimentos ou fatos.	B	B
	10. Distinguir causa/consequência, fato/opinião ou definição/exemplo.	D	D
	11. Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero.	A	A
Jornalístico (Notícia)	12. Localizar informação explícita.	C	C
	13. Associar uma palavra ou expressão a seu referente.	A	B
	14. Distinguir causa/consequência, fato/opinião ou definição/exemplo.	D	D
	15. Identificar a ordem sequencial dos procedimentos ou fatos.	B	C
Literário de entretenimento (HQ)	16. Localizar informação explícita.	C	A
	17. Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos gráficos, sonoros, semânticos ou estilísticos.	C	A
	18. Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero.	A	A
	19. Inferir uma informação implícita.	B	A
	20. Reconhecer o tema.	D	D

¹ A denominação "Escolar" identifica a escola como uma esfera social que utiliza textos que somente nela circulam e ainda, por sua natureza, explora outros gêneros que circulam também em outras esferas.

4ª SÉRIE EF

Leitura e Matemática

4ª série
Ensino Fundamental
Tarde

Nome do aluno: _____

Nome da escola: _____

Turma: _____

Número triângulo:  

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

A FORMIGA E O GRÃO DE TRIGO

Durante a colheita, um grão de trigo caiu no solo. Ali ele esperou que a chuva o enterrasse.

Então surgiu uma formiga que começou a arrastá-lo para o formigueiro.

– Por favor, me deixe em paz! – protestou o grão de trigo.

– Mas precisamos de você no formigueiro – disse a formiga – se não tivermos você para nos alimentar, vamos morrer de fome no inverno.

– Mas eu sou uma semente viva – reclamou o trigo. – não fui feito para ser comido. Eu devo ser enterrado no solo para que uma nova planta possa crescer a partir de mim.

– Talvez – disse a formiga –, mas isso é muito complicado para mim. E continuou a arrastar o trigo.

– Ei, espere – disse o trigo. Tive uma idéia. Vamos fazer um acordo!

– Um acordo? – perguntou a formiga.

– Isso mesmo. Você me deixa no campo e, no ano que vem, eu lhe dou cem grãos.

– Você está brincando – disse a formiga, descrente.

– Não, eu lhe prometo cem grãos iguais a mim no próximo ano.

– Cem grãos de trigo para desistir de apenas um? – disse a formiga, desconfiada. – Como você vai fazer isso?

– Não me pergunte – respondeu o trigo –, é um mistério que não sei explicar. Confie em mim.

– Eu confio em você – disse a formiga, que deixou o grão de trigo em seu lugar.

E, no ano seguinte, quando a formiga voltou, o trigo tinha mantido sua promessa.

FÁBULAS do mundo todo: Esopo, Leonardo da Vinci, Andersen, Tolstói e muitos outros...
São Paulo: Melhoramentos, 2004.

01. O grão de trigo caiu no solo esperando que

- (A) a formiga o levasse para o formigueiro.
- (B) outros grãos de trigo fossem procurá-lo.
- (C) o vento o levasse para longe dali.
- (D) a chuva o enterrasse.

X

02. O desentendimento entre os personagens da história inicia quando

- (A) o grão de trigo cai no solo.
- (B) o trigo diz que é uma semente viva.
- (C) a formiga começa a arrastar a semente.
- (D) a formiga aceita fazer um acordo com o trigo.

X

03. Quando a formiga diz ao trigo "você está brincando", ela

- (A) acredita que o grão vai cumprir o acordo.
- (B) desconfia da promessa do grão.
- (C) está se divertindo com a situação.
- (D) está propondo ao trigo uma brincadeira.

X

04. A formiga resolve deixar o grão em seu lugar porque

- ☒ (A) ele lhe promete cem grãos de trigo.
- (B) já tem comida suficiente no formigueiro.
- (C) quer o grão como amigo.
- (D) sente pena dele.

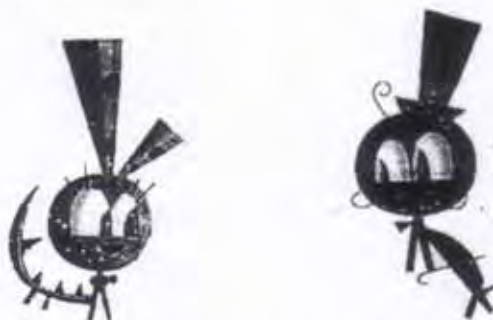
05. Quando o autor diz que "o trigo tinha mantido sua promessa", podemos entender que o trigo

- ☒ (A) germinou e se tornou uma planta que gerou outros grãos de trigo.
- (B) ficou rico e comprou cem grãos para dar à formiga.
- (C) tinha permanecido o tempo todo em seu lugar à espera da formiga
- (D) roubou cem grãos da plantação vizinha.

06. Esta história trata principalmente de um acordo baseado em:

- ☒ (A) trapaça e mentira.
- (B) confiança e fidelidade.
- (C) amizade e companheirismo.
- (D) desconfiança e engano.

POR QUE ALGUNS ANIMAIS NASCEM MACHOS E OUTROS, FÊMEAS?



Um caminho para a resposta é a comparação. Muito antes de você nascer, quando ainda era um embrião, todas as suas características já estavam selecionadas: cor dos olhos, do cabelo, até mesmo, se você seria menino ou menina. Da mesma maneira, ocorre com quase todos os bichos: o sexo do filhote e diversas outras características são determinadas na fecundação, quando a célula reprodutora masculina se une à feminina.

Mas, você sabe, as regras têm exceções. Com as tartarugas e os jacarés, por exemplo, a história é diferente. Quando as fêmeas desses répteis colocam seus ovos nos ninhos, o sexo dos filhotes pode ainda não estar definido.

O sexo dos filhotes de tartarugas ou de jacarés pode ser determinado na fecundação, da mesma forma que acontece conosco, mas com a maioria desses animais o que define se um filhote será macho ou fêmea é a temperatura que está dentro do ninho, durante o período de desenvolvimento do filhote dentro do ovo. Com as tartarugas acontece da seguinte forma: se o grau de calor dentro do ninho for alto, os filhotes serão fêmeas e se for baixo, serão machos. Já com os jacarés acontece ao contrário: se dentro do ninho estiver quente, os filhotes serão machos, e estiver mais frio serão fêmeas. Aposto como você está pensando: "E se essa temperatura de incubação no ninho variar?" Ah, teremos filhotes machos e fêmeas dentro do mesmo ninho! E isso é o que mais acontece!

Os pesquisadores não sabem exatamente como a temperatura interfere na definição do sexo desses animais, mas a resposta pode estar nos seus ancestrais. Os bichos que deram origem às tartarugas e aos jacarés eram hermafroditas, ou seja, apresentavam os dois sexos no mesmo indivíduo. Com a evolução das espécies, esses indivíduos surgiram com sexos separados – machos e fêmeas – e essa definição acontecia em função da temperatura. Milhões de anos depois, o sexo passou a ser definido no momento da fecundação, como ocorre com a maioria das espécies hoje. Mas tartarugas e jacarés parecem ter preservado essa determinação do sexo de seus filhotes por meio da temperatura.

HALLER, Érica Cristina Padovani. Por que alguns animais nascem machos e outros, fêmeas? *Clência Hoje das Crianças*, São Paulo, n.156, abr.2005.

07. No caso da maior parte dos animais, a definição do sexo ocorre

- (A) de acordo com a temperatura do ninho.
- (B) quando o filhote já é nascido.
- ☒ (C) durante a fecundação.
- (D) depois do nascimento.

08. Na frase "os pesquisadores não sabem exatamente como a temperatura interfere na definição de sexo desses animais" a expressão sublinhada se refere

- (A) somente às tartarugas.
- ☒ (B) às tartarugas e aos jacarés.
- (C) somente aos jacarés.
- (D) aos répteis em geral.