

# MATRIZ GERADORA DE ITENS DE AVALIAÇÃO: CONCEPÇÃO E APLICAÇÕES<sup>1</sup>

*Luiz Percival Leme Britto<sup>2</sup>*

*Maria José Nobrega<sup>3</sup>*

**Resumo:** Pretendeu-se neste trabalho apresentar uma análise das condições teórico-práticas de a elaboração de matrizes de referência que permitam a geração ou elaboração de itens de avaliação de conhecimentos e habilidades de Língua Portuguesa – leitura e escrita – que, ao mesmo tempo, se traduzam em provas objetivas e resultados coerentes e comparáveis. Para tanto, tratou-se inicialmente distinguir currículo de matrizes, anotando-se a especificidade e exigências de cada caso. Em seguida, realizou-se a análise de itens de prova, procurando-se demonstrar suas condições de aplicação e validação, assim como as possíveis relações com as matrizes a partir das quais foram produzidos. A conclusão a que chegam os autores é que é necessário ter claros os limites do instrumento, as dificuldades de aferição de operações específicas e aplicação e generalização. Testes produzidos a partir de matrizes equilibradas podem ser úteis se se estabelecerem referenciais precisos que indiquem procedimentos mais amplos e capacidades mais gerais, como a de síntese, de associação, comparação, etc.

**Abstract:** This paper intends to establish some theoretical basis to allow the elaboration of curriculum parameters. Converging on the current curriculum parameters, the ones proposed here have the purpose of allowing the generation or elaboration of items that evaluate the knowledge and ability of the Portuguese language learner, concerning reading and writing. At the same time, these parameters aim at showing objective proofs as well as coherent and comparable results. To achieve this, after some considerations about the elaboration of curriculum parameters and evaluation tools, describers and items are analyzed, pointing out their application and validation.

---

1. Trabalho realizado para o INEP/MEC em 2000.

2. Dr. em lingüística pelo IEL/UNICAMP. Professor do Programa de Mestrado em Educação da UNISO.

3. Mestre em Letras pela USP. Assessora de Educação em Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

## A elaboração de uma matriz: dificuldades e limites

A FUNÇÃO fundamental da escola é garantir o desenvolvimento e o domínio pelo aluno dos conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos considerados essenciais para a inserção do sujeito na sociedade. Essa concepção do papel da escola é basicamente universal: El concepto de educación que caracteriza al sistema escolar em las sociedades modernas engloba igualmente la transmisión de conocimientos y la formación de hábitos, habilidades e valores". (Bertussi, 98:64)

Idealmente, o ensino universal tem como conteúdo básico (ou currículo mínimo) aquilo que se estabelece como consenso sócio-histórico. Nas palavras de Anísio Teixeira (1953:12), com a universalização do ensino básico, "a educação escolar passou a visar – não a especialização de alguns indivíduos – mas à formação comum do homem e à sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupações, em uma sociedade moderna e democrática".

A concretização desse propósito se expressa nos currículos escolares, os quais informam os níveis de ensino, as grades de disciplinas, os conteúdos, bem como os procedimentos e estratégias pedagógicos e os critérios e instrumentos de avaliação e promoção. Conforme Coll (87:33),

no currículo, concretiza-se e toma corpo uma série de princípios de índoles diversas – ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos – que, em conjunto, mostram a orientação geral do sistema educacional. Entre outras coisas, a elaboração de um projeto curricular pressupõe a tradução de tais princípios em normas de ação, em prescrições educativas, para elaborar um instrumento útil e eficaz na prática pedagógica.

Por outro lado, de modo a poder avaliar a eficiência do sistema e definir as ações no sentido de melhorá-lo, constituem-se os sistemas de avaliação de rede, com a função de verificar em que medida os objetivos estabelecidos estão sendo alcançados. Idealmente, pode-se pensar em um processo simétrico em que aquilo que se estabelece nos currículos é objeto de investigação dos sistemas de avaliação; no caso de haver falhas, trata-se de localizar sua origem (por exemplo, os métodos de ensino, as condições materiais do estabelecimento de ensino, a formação docente ou os conteúdos curriculares).

Há, entretanto, algumas questões importantes a considerar nesse processo, questões que tornam menos transparente e pacífica a relação entre prática escolar, estabelecimento de currículos e programas e sistemas de avaliação e acompanhamento.

Em primeiro lugar, está o fato de que a prática pedagógica escolar se tornou relativamente independente das demais esferas de produção e transmissão do saber, funcionando como se fosse autodeterminada. Nesse sentido, as disciplinas escolares (português, matemática, ciências, geografia, história, etc.) ganharam uma autonomia tal que, em grande parte, é sua própria história que estabelece os conteúdos a ser trabalhados.

Conforme Arroyo (1992:50),

com o termo disciplina escolar, os conteúdos do ensino são concebidos como entidades sui generis. Entidades escolares independentes, até certo ponto, de qualquer realidade socio-cultural estranha à escola. Os conteúdos obedecem a uma organização e a uma economia própria, a uma lógica e a exigências que se justificam por si mesmas, pela lógica da história

de cada disciplina. Os conteúdos de cada disciplina, a seqüência, as procedências, as avaliações e os domínios tidos como básicos, pouco têm a ver com o direito à formação básica do cidadão comum. Eles se justificam na lógica interna de cada disciplina.

Os professores, formados nessa tradição, se apegam a ela como forma de sustentação e legitimação de seu trabalho, tornando-se refratários a mudanças, particularmente àquelas que impliquem transformações no quadro conceptual. Em outras palavras, na cultura escolar “os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, crenças, expectativas e comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição” (Arroyo, 1992:48).

Com isso, muitas vezes, os conteúdos escolares supostos no trabalho escolar – tanto os objetivos de ensino, como as estratégias e procedimentos pedagógicos e os critérios de avaliação e promoção – não correspondem necessariamente àquilo que se suporia fundamental para a formação apropriada do cidadão. Em outras palavras, já nessa relação que se estabelece entre cultura escolar e propostas de inovação curricular nível não ocorre efetivamente o consenso sobre o que e como ensinar.

Assim, se se consideram os Parâmetros Curriculares Nacionais, os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental estão centrados no desenvolvimento da capacidade de leitura, escrita e comunicação pública do aluno. As práticas de ensino devem visar a leitura e a produção de texto, estando as questões formais subordinadas a esse interesse; isto é, o trabalho de reflexão sobre a linguagem deve ter a finalidade de “expandir a capacidade do aluno de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando sua capacidade de análise crítica”; além disso, estabelece-se claramente que é importante o aluno “conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico”, e “reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades” (**Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries**, p.33).

No entanto, Batista (1997), em estudo em que busca “descrever os saberes transmitidos na aula de Português, explorando as relações entre esses saberes transmitidos, a atividade mesma de transmissão – compreendida como uma atividade discursiva – e as condições nas quais se realiza essa atividade” (p. 8), chega à conclusão de que, quando se ensina português (isto é, na disciplina escolar chamada português), “ensina-se fundamentalmente a disciplina gramatical: (...) é ela o objeto privilegiado de ensino, e os demais [objetos] são o resíduo de todo o trabalho discursivo” (pp. 101 e 103). Registra esse autor que a prática pedagógica de Língua Portuguesa está voltada fundamentalmente para o reforço dos padrões normativos:

O aluno – particularmente aquele das camadas populares – aprende a reconhecer a existência de uma linguagem legítima, mas, tendo acesso apenas aos saberes transmitidos, submetidos apenas a uma ação corretiva, e não tendo sido familiarizado, em sua socialização primária, com as formas legítimas de relação e de uso da língua, assim como da leitura e da escrita, não aprende efetivamente a dominar o uso da língua que a escola lhe acena. (...) Mesmo quando se ensina leitura – e a tendência se repete quando se ensina redação ou linguagem oral –, o que se ensina é um conjunto de conteúdos ligados à gramática normativa. (Batista, 1997: 108 e 104)

Tal conclusão indica a existência de um significativo distanciamento entre o que se vê propondo nos programas oficiais como objeto do ensino de português e o que efetivamente ocorre na prática pedagógica. Deve-se ressaltar, contudo, que, muitas vezes, o simples fato de estar manuseando materiais de escrita, já permite ao aluno desenvolver habilidades de leitura e escrita e ampliar seu nível de letramento; isto, contudo, tende a acontecer sem que os professores tenham consciência do processo e nas variadas disciplinas, e não apenas em Língua Portuguesa. Assim, ainda que de modo enviesado, a escola estaria cumprindo parcialmente a tarefa que lhe estaria sendo atribuída pela sociedade.

Um segundo aspecto a considerar, e diretamente articulado à estrutura de transmissão de valores e de conhecimentos da "cultura escolar", é o atual nível de formação do professor da educação regular brasileira. O processo de democratização do ensino nas últimas décadas, que culminou na universalização do ensino fundamental (em torno de 96,4% das crianças até 14 anos estão atualmente matriculadas, segundo dados do Censo Escolar de 1999) foi acompanhado de significativa depreciação da função docente.

O aumento acelerado da oferta de vagas criou a necessidade de recrutamento amplo e menos seletivo de professores, promoveu rebaixamento salarial, condições de trabalho precárias e formação profissional deficiente (Soares, 1996). Em 1996, segundo dados do MEC/INEP apenas 41,0% dos professores que atuavam o ensino fundamental tinham curso superior completo. De fato, parcela significativa dos professores é formada por profissionais de primeira geração do grupo familiar a ser submetida a uma escolarização de longa duração (Batista, 1998) e depende de mecanismos institucionais de formação que carecem de estrutura e de pessoal.

Não se trata de identificar no professor o bode expiatório da educação brasileira, mas sim destacar que estes fatores tendem a reduzir a autonomia intelectual dos professores, obrigando-os a buscar formas de facilitação e de suporte de sua atividade docente (Soares, 1996). Em outras palavras, as dificuldades de formação acabam por reforçar a dependência do professor dos materiais pedagógicos e dos comportamentos centrados na reprodução de conteúdos e valores rígidos e convencionais.

Em terceiro lugar, está o fato de que currículos e programas, mesmo quando estabelecidos por instâncias públicas, são interpretados e atualizados pelo livro didático, que, muitas vezes, é a única fonte de informação e atualização do professor, impondo-se como necessidade pragmática tanto para as políticas de educação quanto para os agentes pedagógicos (Freitag et alii, 1989).

O livro didático é a expressão da cultura escolar, tendo-a incorporado como sua e como natural. Ele manifesta uma concepção de ensino em que a exposição do conhecimento, distribuída em áreas específicas correspondentes às disciplinas escolares, supõe uma progressão curricular cumulativa, numa estreita relação com o princípio de seriação escolar. Além disso, propõe um tipo de aula padronizada, em que as atividades se enquadram em unidades temáticas tipificadas, com seções sistematicamente repetidas. Com isso, o livro didático acaba por ter um importante papel no estabelecimento do currículo efetivo (Batista, 1997; Britto, 1977).

O livro didático funcionaria idealmente como uma antena da sociedade, tendo a tarefa de estabelecer uma ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento e o

processo pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes que a cada momento histórico se definiriam como necessários. Numa perspectiva ingênua, seus conteúdos manifestariam aquilo que todo cidadão deve saber. No entanto, como o programa e a organização escolar são objetivamente fruto das disputas e compromissos sociais, o livro didático mais freqüentemente apresenta a versão que corresponde à visão de mundo das forças político-sociais e econômicas dominantes. Conforme Da Silva (1996:64), “o conhecimento e o currículo não são coisas, como a noção de ‘conteúdo’ – tão entranhada no senso comum educacional – nos leva a crer. O conhecimento e o currículo corporificam relações sociais, (...) e trazem a marca dessas relações e desses interesses”.

Preocupados em atender uma imagem de professor bastante empobrecida, os autores de livro didático tendem a assumir ora uma postura conciliatória, procurando articular as novas propostas à tradição escolar, ora uma postura claramente conservadora, sustentando concepções de ensino e conteúdos programáticos distantes das reflexões pedagógicas mais modernas e que sequer constam das propostas oficiais (guias e parâmetros curriculares). Dada sua força, o livro didático tende a constituir um “consenso” de mercado, tendo grande sintonia com a cultura escolar.

O professor não somente se contenta com o que tem como ainda o idealiza, fazendo do livro didático não um entre outros, mas o seu único instrumento de trabalho. Este serve como última palavra do conhecimento na área, sendo tratado em aula como verdade absoluta. (Freitag et alii, 89:131)

De um modo geral, a produção do livro didático segue a lógica imediata do mercado e apóia-se na incorporação em seu discurso de um senso comum escolar, num processo de retroalimentação contínuo. Não é por acaso que projetos inovadores tendam a ser fracasso editoriais.

Em função das condições de trabalho, da dificuldade de formação e da própria imersão na cultura escolar, a leitura do professor, de modo geral, acaba circunscrita aos produtos didáticos feitos como “material de apoio pedagógico”. Com isso, o professor tende a usar esse material para sua própria formação, fato reconhecido até pelas instituições públicas:

Em muitos casos, a ausência de materiais que orientem os professores sobre o quê e como ensinar, aliada à freqüente dificuldade de acesso do aluno a outras fontes de estudo e pesquisa, faz do livro didático o principal, quando não o único referencial para o trabalho de sala de aula. Num contexto como esse, torna-se fonte de informação e capacitação do próprio professor. (Introdução do Guia do Livro Didático – 1998 – p. 4, produzido pelo MEC para ajudar o professor “a escolher o livro didático que apoiará seu trabalho pedagógico no próximo ano letivo”).

Finalmente, como quarto problema a considerar, está o próprio efeito das provas públicas. É argumento bastante conhecido para justificar a inclusão de determinado conteúdo nos programas escolares que ele “cai nos vestibulares” (ou em outras provas de concurso). Livros didáticos usam como argumento favorável à sua qualidade o fato de trazerem grande quantidade de questões de vestibular e do ENEM; faculdades ajustam suas atividades ao programa do Exame Nacional de Cursos (que curiosamente passou a ser chamado de provão, apesar de supor várias outras ações além da prova a que são submetidos os alunos) e chegam a fazer cursinhos preparatórios com esse fim exclusivo.

Ocorre, de fato, uma inversão de papéis e valores: aos invés de ser a referência pública para provas e concursos, a escola se torna subserviente a eles. Sua tarefa primeira, muitas vezes a única explicitada, passa a ser preparar os alunos para as provas, excluindo do programa qualquer outro assunto e reduzindo a questão curricular aos “conteúdos”. Conforme Abaurre:

Justamente porque o número de vagas sempre foi muito inferior à demanda, a sociedade passou a procurar, na escola, os meios que garantissem sucesso no momento de seleção. O resultado desse processo é bastante conhecido: as escolas particulares passaram a privilegiar um ensino conteudístico com vistas a garantir que seus alunos dispusessem das informações para um bom desempenho nas provas de exames vestibulares. (...) Aos poucos, a escola foi deixando de ser o espaço de formação de novos cidadãos conscientes para se transformar no local privilegiado de ‘treinamento’ de jovens que desejassem ser aprovados em testes de múltipla escolha. (Abaurre, 1995:481)

Esses quatro fatores conduzem a uma realimentação contínua de concepções, valores e práticas hipoteticamente recusadas pelo “novo consenso”, permitindo afirmar que há um descompasso entre o que se deseja como educação e a educação efetivamente realizada. Tal descompasso está reconhecido nos PCNs:

Limitando-se quase sempre a transmitir alguns conhecimentos, de relevância por vezes questionável e de forma bastante rudimentar, as escolas foram se distanciando da possibilidade de fazer com que seus alunos tivessem condições de compreender as transformações à sua volta ou de interpretar a massa de informações com que se deparavam diariamente. (PCN de 5ª a 8ª séries, vol. 1- INTRODUÇÃO, p. 36)

Enfim, o que esta análise sugere é que o estabelecimento de uma matriz de referência para a elaboração de itens de avaliação é mais complexo do que se poderia imaginar numa situação ideal.

Se se toma como referência para a elaboração da matriz os conteúdos do currículo efetivo, se estará não só avaliando aspectos eventualmente menos relevantes como também estimulando a reprodução desses mesmos aspectos, já que a avaliação atuará como indicador positivo de que tais conteúdos são relevantes. Haveria então uma relação circular: está na matriz de avaliação (ou num programa de vestibular ou de outro concurso público) porque se ensina na escola; e ensina-se na escola porque está na matriz.

Por outro lado, se se estipula uma matriz de referência que não encontre eco na prática escolar, corre-se o risco de se reforçar a cultura escolar descolada da realidade social e das novas reflexões teóricas e metodológicas. A escola, não se identificando nas provas de avaliação, tenderia simplesmente a ignorá-las, ou, o que seria ainda pior, a maquiá-las suas ações (como fazem muitos livros didáticos), para parecer que está ajustada às solicitações do administrador público.

Assim, a questão que se coloca é: como buscar o equilíbrio entre avaliar o que efetivamente ocorre na escola e o que se supõe que deve ocorrer? Essa pergunta não se responde sem que se tenha clareza do significado de uma matriz geradora de itens de avaliação de conhecimento, de suas diferenças e aproximações em relação a um currículo, de seus limites em função dos instrumentos disponíveis ou possíveis.

### A diferença entre matriz e currículo

Ainda que relacionados, matriz de avaliação e currículo ou programa não podem ser considerados a mesma coisa, e isso por diversas razões:

- a) um currículo deve ser entendido como um elemento prospectivo, que aponta caminhos a ser trilhados; ele supõe tanto o estabelecimento de objetivos a ser alcançados como as estratégias para alcançá-los, considerando os métodos de ensino, os programas e roteiros de trabalho, as formas de avaliação e o tempo de realização e de consecução (Coll, 1987);
- b) um programa se estabelece, a partir do currículo, em função das necessidades objetivas daqueles que participam do processo pedagógico, coisa que em uma matriz de avaliação não há como considerar;
- c) uma matriz, além de remeter para um momento específico, tem seus conteúdos e objetivos limitados pelos próprios instrumentos de verificação elegidos;
- d) a natureza da prova e as condições em que é aplicada impõem limitações evidentes quanto ao tipo de habilidade que pode ser aferida; qualquer prova supõe uma situação artificial em que não se manifestam determinados saberes e práticas lingüísticas.

Em linhas gerais, podemos considerar uma matriz geradora de itens de avaliação de conhecimento como sendo um quadro em que se identificam, de modo articulado, competência e habilidades cognitivas necessárias para a participação do sujeito na sociedade e passíveis de verificação. Em outras palavras, uma matriz corresponde, idealmente, a um padrão de saída de um nível de escolaridade ou de idade identificado. Sua função primordial é estabelecer uma medida segura de diagnóstico de determinado estado presente (ou passado, se se considerar uma série histórica), de modo a oferecer subsídios para o estabelecimento de estratégias de intervenção e/ou gerenciamento no sistema educacional no sentido de aumentar sua capacidade.

Para cumprir sua função, a matriz de referência deve ser constituída de elementos discretos – chamados de descritores – que identificam as habilidades consideradas importantes na formação do sujeito e passíveis de ser verificadas pelos instrumentos disponíveis. Idealmente, cada descritor deve corresponder a uma habilidade / competência, já que é a partir desses descritores que serão elaborados os itens de investigação – as questões a ser aplicadas.

Nesse sentido, uma matriz é mais que um simples programa ou lista de conteúdos. Neste caso, estabelecem-se quais os assuntos que serão objeto de tratamento em uma prova e, desde que não haja erro na formulação da questão, no gabarito ou na correção, os resultados alcançados (por exemplo, a classificação por índice de acerto de um determinado número de pessoas que se submeteram à prova) serão válidos e legítimos. Em outras palavras, no caso de uma matriz, é absolutamente necessário que o item permita a identificação de um aspecto particular previsto no descritor e que se afirme que quem respondeu apropriadamente a questão tem a habilidade prevista no descritor.

Um item de prova que trate do assunto identificado no descritor e cuja resposta seja inequívoca poderá, ainda assim, ser inútil, se não houver razoável garantia de que

o sujeito que o respondeu usou a habilidade ou o conhecimento identificado no descritor correspondente.

Parâmetros e diretrizes, por sua vez, supõem algo muito diferente. Eles devem não apenas indicar os objetivos – conhecimentos, habilidades, comportamentos e valores que se espera que qualquer cidadão deva adquirir para poder participar plenamente da sociedade –, como também apontar caminhos, estratégias, métodos para alcançar tais objetivos. Assim, por exemplo, na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries, afirma-se que o documento foi pensado com a finalidade de “auxiliar o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos cotidianos da prática pedagógica”, sendo possibilidades de sua utilização:

- Rever objetivos, conteúdo, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
- Refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
- Preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;
- Discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
- Identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem; subsidiar as discussões educacionais com os pais e responsáveis.

(PCN de 1ª a 4ª séries, vol. 1- INTRODUÇÃO, p. 10).

Uma matriz, diferentemente do que se espera de um currículo, não traz orientações, não oferece sugestões de como trabalhar, não estabelece progressão dos conteúdos. Ao contrário, isola-os de um modo que não ocorre na atividade escolar ou extra-escolar cotidiana. Além disso, não incorpora muitas outras habilidades e competências importantes, seja porque são operacionais, seja porque são comportamentos e valores, aspectos incomensuráveis nas dimensões de um teste.

Finalmente, uma matriz considera, muito menos do que ocorre no caso de um programa, conhecimentos circunstanciais ou que podem ser entendidos como conhecimento meio. Se um currículo estabelece que se deve trabalhar, por exemplo, com dicionário para que o aluno possa desenvolver o domínio ortográfico, o trabalho com dicionário pode não estar contemplado na matriz, que focará a atenção no domínio da ortografia.

É importante ter claro que, diferentemente do que ocorre com um currículo, a definição das habilidades / competências que devem constar da matriz (i. é., o tipo de conteúdo) depende não só do que se pretende verificar, mas também do próprio instrumento de verificação. Por exemplo, pode-se considerar que saber utilizar informações oferecidas por um verbete de dicionário e/ou enciclopédia na compreensão ou interpretação de texto (descritor 9, da Matriz de Referência de Língua Portuguesa de 4ª série, SAEB/1999) é uma habilidade significativa para a autonomia de leitura; no entanto, tal descritor só fará sentido se o instrumento utilizado na pesquisa permitir verificar se o aluno tem ou não tal habilidade.

Hipoteticamente, é possível em uma situação de prova (escrita ou de múltipla escolha) apresentar um problema de leitura a um aluno e dizer-lhe que para resolvê-lo ele pode dispor das informações de um segundo texto – um verbete de dicionário. No entanto, não há como garantir que o problema oferecido seja um problema para o aluno ou que, sendo um problema, ele usará o verbete ou, ainda, que consultando o verbete esteja fazendo algo diferente de simplesmente cotejar dois textos. De fato, a habilidade de, em função de uma dificuldade de leitura (o desconhecimento de uma palavra central no argumento), saber consultar o dicionário ou a enciclopédia para resolvê-lo é bastante significativa, e deve constar de programas curriculares e pode ser observada na atividade pedagógica em sala de aula.

Isto não quer dizer que deva estar numa matriz que supõe como instrumento de verificação do conhecimento uma prova de itens de múltipla escolha. Observe-se que um item que tenha um verbete de dicionário pode constar da prova, o que não se pode é associá-lo ao descritor apresentado. A aposta razoável a ser feita nesse caso é a de que o aluno, se é capaz de cotejar textos, mais provavelmente do que outro que não tenha a mesma habilidade, será capaz de usar o dicionário.

Por outro lado, o instrumento de verificação já supõe determinadas habilidades. Por exemplo, certas questões de múltipla escolha supõem habilidades tais como saber excluir alternativas de uma lista, parear elementos por característica determinada, fazer transformações estruturais, preencher lacunas, etc. De alguma maneira, uma matriz – em particular uma matriz de leitura – deve considerar esse fato.

### A elaboração de descritores de competência e a composição da matriz

Avaliar e medir o letramento é uma tarefa altamente complexa; ela exige uma definição precisa de letramento, indispensável como parâmetro para a avaliação e a medida, mas qualquer tentativa de resposta a essa exigência traz sérios problemas epistemológicos. Conclui-se que o letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidade de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e de escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade. (Soares, 1998:112).

Admitindo o princípio proposto por Soares, seria interessante pensar, quando da elaboração e interpretação de um descritor, que a diferença entre dois leitores pode estar não na habilidade em si, mas nas condições em que ela se aplica. Em outras palavras, o descritor deve considerar a complexidade estrutural do texto, seu universo temático e sua densidade argumentativa, em função das características do aluno, incluindo idade, maturidade afetiva e intelectual e nível de escolaridade. De fato, para cada descritor, há uma gama de possibilidades de aprofundamento e de complexidade na realização da tarefa, o que se define considerando-se principalmente dois parâmetros: o grau de complexidade do objeto e o grau de complexidade da operação proposta, o que traz pressuposto o grau de autonomia do sujeito.

No que diz respeito ao *grau de complexidade do objeto* (no caso, o texto), inclui-se a sua extensão, o *vocabulário* utilizado (considerando-se a maior ou menor presença de vocábulos de uso comum), a *organização sintática* adotada (tamanho das frases,

ordem direta x indireta, relações de coordenação e subordinação), a *temática* desenvolvida (relação entre tema e faixa etária, tema e cultura, vulgarização do tema), a *referencialidade* do texto (um texto de identificação objetiva é normalmente mais simples do que outro que traga uma percepção subjetiva da realidade), os *recursos de estilo* (uso de elementos conotativos, metafóricos, metonímicos, etc.), bem como as determinações do *gênero* e da *época* em que o texto foi produzido.

A partir dos elementos acima estabelecidos, pode-se supor que não existe padrões fixos de complexidade, mas sim uma espécie de contínuo (Britto e Abreu, 1995). Além disso, é preciso considerar nessa análise tanto as condições de recepção quando a existência de esferas específicas de produção e circulação de texto, que impõe exigências bastante particulares. A título de especulação, estabelecem-se três níveis de *complexidade do texto*, que podem servir de referência para a elaboração de uma matriz de avaliação (efetivamente, os níveis serão tantos quantos se definirem, desde que haja suficiente base empírica):

**nível 1** – *textos de complexidade mínima*: textos relativos a temas articulados ao cotidiano, basicamente referenciais, de sentido literal, com vocabulário predominantemente de uso corrente do português contemporâneo, frases curtas e na ordem direta;

**nível 2** – *textos de relativa complexidade*: textos contemporâneos ou de épocas passadas que tratam de assuntos menos freqüentes ou de fatos e situações novas, com uso de efeitos de sentido convencionais (por ex. metáforas conhecidas, eufemismos comuns, associações de sentido imediatas), vocabulário de uso freqüente, tópico constante e poucas inversões e articulações de orações no mesmo período;

**nível 3** – *textos complexos*: textos de temas variados, com intencionalidade marcada, suposição de conhecimentos diversos por parte do leitor, argumentação sofisticada, efeitos de sentido não convencionais, vocabulário diferenciado ou erudito, frases complexas, com modalizações, subordinação, inversão sintática e intercalações.

Quando ao *grau de complexidade da operação proposta*, considerando-se os aspectos relativos ao *desenvolvimento temático* e à *redação da questão*:

**nível 1** – *itens de complexidade mínima*: questões de enunciados curtos, diretos e relativas a uma única operação; os distratores (isto é, as alternativas consideradas erradas em uma questão de múltipla escolha) devem ser inequívocos; sempre que necessário, oferecem-se informações adicionais que facilitem a realização da tarefa;

**nível 2** – *itens de relativa complexidade*: questões de enunciados diretos, que não pressupõem outras informações e relativas a operações que supõem relacionar, comparar, generalizar, etc.; a realização da tarefa pode supor a necessidade de operações de transformação estrutural, paráfrase, resumo simples; os distratores não devem conduzir a erros de leitura por referência direta a outro fragmento ou associações lógicas com outros saberes ou outras partes do texto; oferecem-se informações adicionais que contribuam para a resolução da questão apenas em caso de aspectos particulares do texto ou do conteúdo;

**nível 3** – *itens complexos*: questões com enunciados que implicam a solução de problemas e operações cruzadas; os distratores exploram erros de leitura conseqüentes de outras associações possíveis que não a estabelecida pelo enunciado ou decorrentes

de informações não contidas no texto; não se oferecem informações adicionais para facilitar a resolução.

Do cruzamento destes dois parâmetros, tem-se uma matriz que permitiria o estabelecimento de nove diferentes níveis de complexidade para cada descritor, conforme o quadro apresentado a seguir:

PARÂMETRO	grau de complexidade da operação proposta		
<b>grau de complexidade</b>	1 – 1	2 – 1	3 – 1
<b>do objeto</b>	1 – 2	2 – 2	3 – 2
	1 – 3	2 – 3	3 – 3

A tabela permite estabelecer nove diferentes possibilidades de complexidade em função da forma como se combinam os dois parâmetros. Assim, a célula mais alta à esquerda supõe complexidade mínima tanto para o objeto como para a tarefa; já a célula mais baixa à direita supõe complexidade máxima (nos limites do sistema) para os mesmos dois parâmetros. Ora, o que se postula é que definida uma determinada habilidade – por exemplo, a recuperação de uma informação em um texto – é possível identificar diferentes níveis de complexidade, que supõem maior ou menor domínio dela pelos indivíduos investigados.

Vejamos mais detalhadamente esta questão, fazendo a análise de três descritores que constam das matrizes de Língua Portuguesa do SAEB/1999.

*Localizar informações num texto* (Descritor 1, das 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e da 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio)

Localizar informações em um texto é certamente de uma habilidade básica e bastante significativa quando se considera o leitor proficiente. Ela garante que o leitor possa avançar ou retroceder na leitura de um texto conforme sua necessidade, estabelecendo vínculos coesivos, definindo referências argumentativas, selecionando aspectos mais relevantes, entre outras coisas. Na prática escolar, é uma das atividades mais recorrentes, aparecendo com frequência nas chamadas questões de interpretação de texto (por exemplo: em tarefas do tipo achar num texto lido a resposta a uma pergunta).

Para o caso de uma prova de itens de múltipla escolha, podemos interpretar a tarefa suposta por esse descritor da seguinte forma:

- dado **x** (**x** é um elemento explícito no texto), localize **y** (**y** é um segundo elemento também presente no texto), que se relaciona com **x** de modo estabelecido no enunciado.

A palavra *informação* tem aqui papel fundamental na descrição da operação / habilidade, adquirindo um valor bastante peculiar, diferente daquele do uso comum. Algo como:

1. *termo / expressão constante do texto; ou*
2. *dado relativo a algo ou alguém.*

Esses dois sentidos podem causar confusão na descrição da tarefa e na elaboração de itens, já que, se privilegiada a primeira possibilidade, a tarefa se resume a recuperar num texto uma expressão que conste dele; e, se se considerar a segunda possibilidade, o que se valoriza é o conteúdo, que pode vir a ser expresso por uma palavra.

A complexidade da tarefa será tanto maior conforme:

- a posição de *x* no texto (está logo no começo do texto; abre parágrafo; está no meio do texto; está inserido em um período);
- a posição de *x* relativamente a *y* (vem antes ou depois, está mais ou menos distante);
- a relevância de *x* no texto (é tema central; é recorrente, é um aspecto particular);
- a necessidade de realizar operações de transformação estrutural para ajustar a tarefa a ser realizada (*x* ou *y* ou ambos têm redação diferente no enunciado e no texto; por exemplo: no texto lê-se *inexistente* e, no enunciado da questão, *não existe*);
- a extensão do texto;
- o tipo ou gênero;
- a complexidade lingüística ou temática.

*Inferir uma afirmação implícita num texto* (Descritor 2, da 4ª série do Ensino Fundamental)

A realização de inferências é um ato interpretativo que ocorre em todas as situações de comunicação e se dá em diferentes níveis, desde inferências quase necessárias até aquelas que resultam de situações muito específicas e particulares, como uma interação oral entre duas pessoas que se conhecem bem. No caso do texto escrito, particularmente os de ampla circulação, as condições de produção tendem a exigir um grau bastante grande de auto-referencialidade, o que reduz as inferências a possibilidades muito particulares. De qualquer modo, realizar inferências e verificar sua pertinência é uma habilidade muito importante para o leitor proficiente e, portanto, o descritor se justifica.

Caberia indagar se é possível verificar tal habilidade através de testes de múltipla escolha. Se se considerar a tarefa direta, a resposta seria não. No entanto, há como formular tarefas que exigem a realização de inferências, e, portanto, pode-se dizer que tal habilidade estaria sendo indiretamente verificada.

A tarefa suposta pelo descritor pode ser interpretada da seguinte forma:

- *dado x (x consta do texto), inferir y (y é suposto por x, mas não está afirmado);*
- *dado x (x não consta do texto), identifique y (y supõe x e consta do texto).*

Como necessariamente a relação de inferência possível entre *x* e *y* deve estar explicitada no par texto-item, o que objetivamente se pede ao aluno é que, dentro de uma lista de possibilidades (as alternativas), escolha aquela que corresponde à inferência estabelecida no enunciado do item; esta segunda tarefa é feita através de uma *operação de checagem* de cada uma das alternativas, o que, por sua vez, supõe a

identificação de elementos do texto e a verificação da propriedade da relação estabelecida na alternativa em função do enunciado. Isto significa que, neste descritor, se está trabalhando com o seguinte raciocínio: “se o aluno é capaz de identificar / comprovar uma inferência, então é capaz de inferir”.

Observe-se que, para realizar a tarefa, o aluno fará ainda outra tarefa, que igualmente corresponde a outras duas habilidades: a identificação de elementos num texto; e a verificação da pertinência de uma afirmação relativamente a um elemento implícito no texto.

A complexidade da tarefa será tanto maior conforme:

- o tipo de inferência (contextual, lexical, gramatical);
- o grau de suposição de conhecimento de mundo;
- a extensão do segmento do qual se faz a inferência;
- a quantidade de elementos envolvidos na construção da inferência;
- o grau de exigência de deslocar-se da compreensão literal para a interpretação dos pressupostos e subentendidos.

*Identificar o tema central do texto* (Descritor 4, da 4ª série do Ensino Fundamental)

*Identificar o tema/tópico central de um texto* (Descritor 5, da 8ª série do Ensino Fundamental)

*Identificar o tópico central de um texto* (Descritor 6, da 3ª série do Ensino Médio)

Apesar da redação ligeiramente diferente, trata-se, nos três casos, do mesmo descritor; o que está em questão é uma única e mesma habilidade: *dado um texto, explicitar de que exatamente ele trata.*

Todo tema supõe uma regionalidade, de maneira que, com maior ou menor precisão, pode ser descrito por diferentes termos. Por exemplo, um texto pode ter como tema mais geral *Esporte*, em um nível de detalhamento, *Futebol*; noutro nível, *Futebol profissional*; noutro ainda, *ética no futebol profissional*. De fato, em todos os casos se está identificando o tema, no primeiro num nível bastante genérico e, no último, no nível específico. A definição precisa do tema dependerá do contexto (se o texto estiver numa revista de esportes, dificilmente alguém diria que o tema é esporte; já numa revista de variedades, em que não haja outros textos do mesmo tipo, essa identificação é possível). De qualquer modo, a expressão *tema central* sugere que se deve buscar sempre o nível mais específico. Assim, dados T1, T2, T3, T4... como possíveis níveis de tratamento de um tema, o tema central do texto, considerando o contexto em que ele aparece, seria aquele mais encaixado da cadeia, ou seja aquele mais específico.

A identificação do tema central sem a consulta às alternativas supõe um nível relativamente bem estabelecido do que seja *tema central*. Caso contrário, a tarefa será reconhecer qual, dentre as alternativas, é a que mais exatamente identifica o tema central; os distratores tanto podem estar indicando outros temas como níveis mais genéricos do tema em questão.

Cabe destacar que, para identificar o tema central de um texto, há duas grandes entradas: a do plano da ação, que corresponde ao fato referido; e a do plano da

representação, que corresponde ao assunto a que o fato remete ou suscita. A definição do nível e do plano se define no enunciado. Deve-se distinguir o tema central de um texto, a finalidade de um texto, a tese do texto e o assunto de que o texto trata.

A complexidade da tarefa será tanto maior conforme:

- o tema estiver anunciado (de modo explícito ou difuso do texto);
- o número de vezes em que é enunciado (é recorrente ou enunciado apenas uma vez);
- a posição em que o tema aparece (está no primeiro parágrafo ou em outra parte);
- o número de subtemas; quanto maior, mais complexa é a definição do tema);
- o encaixamento do tema na cadeia temática;
- a relação de subordinação, hierarquia entre tema e subtemas / argumentos;
- a relação entre o título e o texto (a tarefa é menos complexa se o título indica o tema).

### **Estratégias de ensino x estratégias de investigação**

Outra importante distinção a fazer para compreender a função e o alcance de sistemas de avaliação de rede é a que ocorre entre as situações de ensino e as situações de investigação. Investigar conhecimento não é a mesma coisa que ensinar nem supõe os mesmos instrumentos e as mesmas estratégias.

Ao fazer uma investigação, procura-se identificar, estabelecer, avaliar determinado estado de coisas; no caso de uma investigação de conhecimentos de indivíduos ou de uma população, quer-se conhecer o que o indivíduo ou a população sabe a partir de um referencial previamente definido. Em função do tipo de investigação, definem-se as estratégias mais apropriadas, isto é, os procedimentos que permitem aferir ou inferir que determinado indivíduo ou população tem, em um nível, a habilidade ou a competência visada.

Já no caso de uma situação de ensino, quer-se que o indivíduo ou a população desenvolvam uma habilidade, adquiram um conhecimento ou incorporem um valor que ainda não têm. Para alcançar o resultado desejado, estabelecem-se os procedimentos, métodos e recursos usados nas atividades.

O conhecimento das estratégias de ensino pode contribuir para a construção de estratégias de investigação, assim como os resultados de pesquisas podem contribuir para o estabelecimento de novas estratégias de ensino. No entanto, a simples transposição raramente traz resultados satisfatórios. Um exemplo bastante ilustrativo de transposição equivocada foi a que se deu na área da alfabetização, com a aplicação indiscriminada nas práticas de ensino das estratégias de investigação desenvolvidas por Ferreiro & Teberosky para estabelecer o nível de concepção de língua escrita das crianças. Conforme observa-se nos PCNs de 1ª a 4ª séries,

a metodologia utilizada nessas pesquisas foi muitas vezes interpretada como uma proposta de pedagogia construtivista para alfabetização, o que expressa um duplo equívoco: redução

do construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição de língua escrita e transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino. (PCN de 1ª a 4ª séries, vol. 1 – INTRODUÇÃO, p. 44).

Dois equívocos básicos podem ocorrer em função do estabelecimento de uma matriz elaborada para aferir conhecimentos / habilidades escolares:

- a) o fato de, em sua construção, alguns dos descritores serem, na verdade, estratégias de ensino; nesse caso, mesmo que bem redigidos, dificilmente poderão gerar itens apropriados, já que o que descrevem não pode ser verificado através de um teste de múltipla escolha;
- b) o fato da matriz ser tomada como currículo ou modelo de ação e transposta mecanicamente para situações de ensino; nesse caso, pode ocorrer fragmentação das atividades pedagógicas, tornando-as descontextualizadas e mal fundamentadas, mau direcionamento das atividades em função da especificidade do descritor e submissão das práticas de ensino a situações de teste.

Evidentemente, em muitas situações, fica difícil definir o que é apenas uma estratégia de ensino e o que é um conhecimento ou uma habilidade interessante e objetivamente verificável. Assim, por exemplo, relacionar, na compreensão do texto, informações textuais com conhecimentos de senso comum é um procedimento intelectual que normalmente ocorre na leitura e que contribui para a compreensão e interpretação do texto. No entanto, é algo de difícil verificação; a importância objetiva desse tópico está no fato de que estimular esse procedimento é uma importante estratégia de ensino. Apesar de estar descrito como uma habilidade, o fato é que isso só pode ser pensado enquanto estratégia.

Seguindo o raciocínio apresentado, é preciso distinguir situações de ensino, que resultam da aplicação dos parâmetros curriculares (sendo, portanto, algo articulado às estratégias de ensino), de situações de verificação de conhecimento, que se articulam às matrizes de referência ou listas de conteúdos de provas (articuladas, assim, às estratégias de investigação). No caso destas últimas, mais do que no daquelas, é plenamente admissível a utilização de objetos construídos especificamente com a finalidade de permitir a verificação de determinada habilidade (por exemplo, utilização de palavras inexistentes no léxico regular, adaptações de textos, substituições ou omissão de elementos em uma frase, etc.). Tal fato decorre da compreensão de que a forma apresentada na situação de teste, mesmo não sendo exatamente igual às que se observam em situações de uso real da linguagem, permite a verificação da habilidade específica (que normalmente estará associada a outras em situações reais) e a possibilidade de inferências do que pode ocorrer em outras situações. Em outras palavras, um item não ensina, apenas permite a verificação de um aspecto do conhecimento dos sujeitos investigados.

### **Investigação de conhecimentos de população: abrangência, instrumentos e possibilidades**

Essa reflexão remete para outra, igualmente importante: daquilo que um sujeito ou uma população sabe ou deveria saber, o que se pode efetivamente verificar? Ou, fazendo a pergunta em outras palavras: do total de conhecimentos, habilidades, valores

e comportamentos considerados essenciais para a inserção do sujeito na sociedade, o que é efetivamente possível de verificar e qual a finalidade da verificação?

Qualquer programa de investigação de conhecimentos de uma população deve ter abrangência, instrumento e aplicações bem estabelecidos. O que se quer e o que se pode verificar depende, inevitavelmente, do tipo de pesquisa, da extensão e composição da amostragem e das características e limites do instrumento.

No caso dos estudos em Educação, podem-se identificar duas grandes linhas de pesquisa:

- as que se fazem em base qualitativa, abrangendo um número restrito de sujeitos e situações; e
- as que se utilizam de levantamento quantitativo, abrangendo grandes populações e/ou trabalhando com amostras estratificadas.

A *pesquisa qualitativa*, com amostra pequena, diversidade de instrumentos e intervenção direta do investigador permite a descrição aguda de habilidades e competências específicas, principalmente daquelas que exigem observação continuada. O tipo e a qualidade dos dados disponíveis de cada indivíduo pesquisado, se devidamente registrados, assim como a participação ativa do pesquisador no processo de investigação, garantem segurança na interpretação das respostas do caso em questão e a construção de hipóteses consistentes com relação às operações que o sujeito realiza no cumprimento da tarefa estabelecida. Por outro lado, a tendência de diversidade e disparidade nos resultados de diferentes pesquisas e variações nos pressupostos e metodologia tornam difíceis as comparações e generalizações. Por isso mesmo, esse tipo de investigação tem sido privilegiado em estudos científicos que buscam descrever e explicar características humanas hipoteticamente universais, em situações em que a subjetividade deve ser considerada parte integrante do processo, como, por exemplo, certas propostas de intervenção pedagógica.

Os instrumentos mais utilizados nesse tipo de pesquisa são: entrevistas semi-estruturadas, realizadas a partir de um roteiro básico, mas com intervenções particulares do entrevistado ou do entrevistador; produção de textos, seja por ação espontânea do investigado, seja a partir de uma pergunta motivadora, seja seguindo um roteiro; testes dirigidos e a observação longitudinal, em que o investigador acompanha por determinado tempo o(s) sujeito(s) investigado(s).

A fidedignidade dos resultados está sustentada na verossimilhança, na corroboração dos resultados por hipóteses independentes já testadas e na articulação com o modelo conceptual adotado. Por outro lado, há sempre o risco de os resultados serem prejudicados por interesses particulares, dados viciados ou impossíveis de verificação independente.

A *pesquisa quantitativa*, por sua vez, é mais abrangente e aplica-se em estudos de grandes populações que buscam verificar comportamentos e conhecimentos de tipo mais observável. A questão fundamental, nesse caso é o estabelecimento e controle das variáveis.

O exemplo mais simples e mais conhecido de pesquisa quantitativa são as enquetes de tendência de opinião sobre um assunto determinado (por exemplo: concordância

ou discordância com a instituição da pena de morte no país; hábitos de tabagismo; uso da Internet), de comportamento e as “pesquisas” de intenção de voto. Há, entretanto, pesquisas quantitativas de outra natureza, do tipo das que procuram investigar a capacidade ou o conhecimento de uma população, como é o caso do SAEB, do SARESP e de outros sistemas de avaliação de rede.

Os instrumentos mais utilizados são as perguntas abertas ou dirigidas – apresentando-se em um cartão ou disco, as respostas mais prováveis – e, nas pesquisas em educação, os testes de múltipla escolha construídos a partir de uma matriz que mapeia comportamentos e habilidades considerados mais relevantes. É importante destacar que, para ter legitimidade, os instrumentos de pesquisa exigem controle e operacionalidade.

De um modo geral, os resultados são indicativos de tendências e expressos em graus de probabilidade. A fidedignidade dos resultados depende da qualidade da matriz – que deve expressar com o máximo de precisão o que se busca investigar – e das perguntas – que devem refletir exatamente o que se afirma na matriz –, assim como dos procedimentos de aplicação, de modo a evitar que a resposta do entrevistado seja influenciada pelo pesquisador ou pelo instrumento. A interpretação dos resultados subordina-se aos quadros conceituais e modelos teóricos adotados.

As pesquisas quantitativas podem ser particularmente úteis para o estabelecimento de políticas públicas, com a finalidade de ajustar ou corrigir um erro de sistema. Assim, por exemplo, a identificação de que um grande número de pessoas desconhece os efeitos negativos do hábito do tabagismo pode sugerir uma campanha pública de educação nesse sentido. Muitos políticos costumam definir estratégias de campanha em função dos resultados de enquetes de opinião.

As pesquisas quantitativas tendem a utilizar instrumentos de pesquisa de respostas fechadas e quantificáveis. No caso específico das pesquisas em Educação, o principal instrumento é o teste de múltipla escolha. O SAEB, por exemplo, é um sistema de avaliação de rede. Sua finalidade principal é apontar o estado em que se encontra a educação básica brasileira, tanto no que diz respeito às condições de ensino como às de conhecimento dos alunos. Trata-se, assim, de um tipo de pesquisa quantitativa, realizada por amostragem e com instrumentos objetivos.

Nenhum instrumento de pesquisa, particularmente nas ciências humanas, é neutro. Qualquer um que seja adotado não só interferirá nos resultados como determinará limites à investigação. A presença do investigador e a particularização das tarefas, no caso da pesquisa qualitativa, têm sido vistas como fatores intervenientes, obrigando os pesquisadores a tomar muito cuidado na generalização dos resultados. Tais fatores desaparecem em investigações realizadas com base em testes de múltipla escolha, permitindo que haja maior controle na operação e comparação de resultados. Por outro lado, nesse último caso, tende-se a desconsiderar a subjetividade presente na elaboração do instrumento (por exemplo, na redação, na ordem das alternativas e na sua resolução).

No caso de enquetes de opinião, normalmente centradas em temas fechados com número de possibilidades de resposta delimitado, procura-se contornar o problema com perguntas diretas e apresentação das alternativas em disco. (Deve-se, contudo, lembrar que a própria seleção das opções já implica um nível de determinação e sestionamento).

No caso dos programas de avaliação de rede, em que se busca identificar competências e domínio de conhecimentos específicos, o fator interveniente do instrumento é ainda maior. Em primeiro lugar, porque a solução encontrada pelas enquetes não se aplica nesse caso, em função da investigação que se realiza; em segundo lugar, porque a resolução de um item envolve muitas outras competências além daquela que se pretende investigar; finalmente, em terceiro lugar, porque, tanto na elaboração como na execução, há sempre interferência do contexto sociocultural.

Os pré-testes (aplicação das questões a um grupo controle para verificar sua eficiência, correção e aplicabilidade) e os itens âncoras (itens que tiveram comportamento ideal na aplicação, isto é, cujo perfil de resposta corresponde ao perfil geral da prova) têm eficiência na medida em que os aspectos acima levantados estejam suficientemente controlados, isto é, podem funcionar na medida em que houver razoável segurança de que os itens construídos correspondem aos descritores constantes da matriz. Tal correspondência define-se teoricamente e através de outros mecanismos independentes, como o julgamento de uma banca de especialistas. O que os pré-testes fazem é identificar se uma questão está bem formulada e qual seu grau de dificuldade, diminuindo o risco de subjetividade na avaliação da qualidade da questão (mas não na sua pertinência em relação ao descritor). Os itens âncoras, por sua vez, devem servir de referência para o julgamento da própria matriz e para o estabelecimento de níveis de competência / habilidade.

### **A especificidade do instrumento**

Vejamos um pouco mais detalhadamente as características da questão do tipo teste.

Numa primeira aproximação, pode-se entender o teste como um tipo de questão em que, dado um problema, espera-se que o indivíduo o resolva e busque em uma tabela o resultado correspondente ao que alcançou. Supõe-se que, se assinalou a resposta correta, é porque soube resolver o problema. Assim, por exemplo, se se pergunta que cor se espera como resultado da mistura em partes iguais de corantes azuis e amarelos, tem-se a expectativa de que o indivíduo conclua que é o verde e, em seguida, procure numa tabela de cores a resposta correspondente e a assinale. Conclui-se que tal indivíduo conhece o processo de combinação das cores ou, se tiver o material necessário, que sabe fazer a mistura e verificar o resultado.

Neste primeiro caso, o teste é composto de duas partes, sendo que a primeira (o enunciado da questão) é independente das alternativas oferecidas na tabela e, desse modo, para chegar ao resultado esperado, o indivíduo prescinde da consulta das alternativas. Um caso típico de teste de Língua Portuguesa desse tipo é aquele em que se pede para que o indivíduo preencha uma lacuna com a forma apropriada do verbo em uma frase e, em seguida, que indique de uma lista de quatro ou cinco possibilidades qual corresponde à resposta.

Tecnicamente, os problemas a ser enfrentados são relativos à complexidade da tarefa e ao modo como se constrói o enunciado.

Se a tarefa supuser várias etapas, o resultado do teste, em caso de erro, não indicará em que ponto se deu o erro e, desse modo, não se pode afirmar o que exatamente aquele que errou não sabe.

Um segundo tipo de teste resulta da combinação entre o que se afirma ou se propõe no enunciado e as alternativas oferecidas, de modo que a realização da tarefa implica a leitura da tabela. Por exemplo: se apresenta no enunciado uma cor qualquer e se solicita ao indivíduo que identifique qual das oferecidas na tabela mais se aproxima dela. Fica desde logo estabelecido que apenas uma das alternativas apresentadas corresponde ao resultado esperado.

Nesse caso, para responder a questão, o indivíduo tem que comparar cada cor constante da tabela com a que se apresentou no enunciado, verificando sua proximidade, para chegar a uma conclusão. Se o indivíduo marcar a resposta esperada, pode-se concluir que consegue fazer aproximações e comparação de objetos. Quanto menor for a diferença entre as cores oferecidas, maior será a dificuldade de realização da tarefa. Caso o sujeito considere que tem duas respostas possíveis (isto é, duas cores igualmente próximas da do enunciado), ele deve duvidar de sua percepção e refazer a comparação considerando somente as duas cores, já que está estabelecido que apenas uma resposta é possível. Um exemplo bastante eloqüente desse tipo de teste seria: dada uma palavra destacada, solicitar que identifique em uma lista de outras palavras qual poderia funcionar como sinônimo no contexto que a palavra dada aparece.

Um terceiro tipo de teste seria aquele cujo enunciado propõe um tipo de tarefa que supõe o exame de um objeto (ou parte de um objeto) ao qual remete o enunciado e, em seguida, solicitar ao indivíduo que reconheça entre as alternativas da tabela aquela que corresponde ao resultado do exame proposto. Por exemplo, dada a fotografia de uma pedra verde, solicita-se a identificação de seu matiz e o pareamento com uma das alternativas propostas na tabela em que constam diferentes tonalidades de verde. Uma variação desse tipo, bastante freqüente em leitura, é solicitar ao indivíduo que identifique entre as alternativas oferecidas uma que seja paráfrase de um fragmento de texto a que se refere o enunciado.

Outro elemento importante a ser estabelecido é aquele relativo à interpretação do sucesso ou do insucesso dos indivíduos na resolução das tarefas impostas pelas questões. A compreensão desse processo é fundamental para legitimar os descritores, avaliar seu alcance e a propriedade do que se afirma a partir dos resultados alcançados.

Isso é particularmente importante no caso de uma prova de leitura, porque, como vimos acima, a resolução do item implica já habilidades de leitura, a qual, inclusive, pode demandar outras habilidades muito específicas.

Pode-se dizer que, para poder resolver com propriedade a tarefa proposta, o aluno precisa:

- identificar a tarefa ou o problema imposto pelo enunciado da questão;
- ser capaz de lidar com as sutilezas de uma e outra alternativa (distrator) apresentada como resposta para a questão proposta;
- ter familiaridade com o gênero textual a que pertence o texto selecionado;
- ter conhecimento prévio a respeito do tema de que trata o texto;

- ter familiaridade com a linguagem empregada pelo autor em função do gênero textual;
- ter autonomia para realizar essas tarefas sem que necessite da mediação de outro leitor;
- restringir a tarefa de compreensão e de interpretação, em função de experiências escolares anteriores, a procedimentos de identificação e de transcrição de passagens do texto.

De um modo geral, as dificuldades enfrentadas na resolução da tarefa podem ser explicadas em função do aluno:

- não compreender a tarefa proposta pela questão;
- ter dificuldade de distinguir, entre uma alternativa e outra, as marcas que fazem com que uma delas seja a melhor em função da formulação do enunciado da questão;
- não ter familiaridade com o gênero textual a que pertence o texto selecionado;
- não dominar o conteúdo temático do texto, o que o priva de compreender a lógica das ações, ou a coerência dos argumentos ou ainda a hierarquização da informação;
- não ter familiaridade com a língua escrita, o que provoca, principalmente, problemas com o léxico e dificuldades com os recursos semânticos e morfosintáticos;
- só conseguir realizar as tarefas propostas com a mediação de um leitor mais experiente.

As questões acima levantadas tendem a se tornar mais complexas à medida que se tomem objetos de conhecimento mais díspares, sujeitos a interpretações variadas ou mais dependentes da experiência cultural. Vejamos alguns exemplos.

*Exemplo 1 (SAEB 97)*

Saudades, só portugueses  
 Conseguem senti-las bem  
 Porque têm essa palavra  
 Para dizer que as têm  
 (Fernando Pessoa)

- 1) Só os portugueses conseguem sentir saudades porque:
- a) São pessoas mais sensíveis
  - b) Conseguem senti-las bem
  - c) A palavra só existe na língua portuguesa
  - d) Só portugueses sentem saudades
- (descriptor: *Inferir uma afirmação implícita num texto*)

O item, tecnicamente, corresponde ao descriptor mencionado. Para afirmar que “a palavra [saudade] só existe na língua portuguesa”, é preciso articular duas afirmações explícitas no texto: (1) só os portugueses conseguem sentir bem saudades, porque (2) têm essa palavra [em sua língua]; por silogismo, conclui-se que quem não tem a palavra não sente bem; logo, a palavra só existe em português.

Pode-se depreender da análise da questão que quem não a responde não foi capaz de fazer a inferência correta.

Contudo, o fato de os resultados do SAEB-97 mostrarem um índice de acerto bastante baixo com relação a essa questão não permite concluir que as crianças de 4ª série não saibam fazer inferência. Antes, é bastante razoável postular que o item supõe um referencial cultural e um exercício de análise lingüística que não corresponde àquele dos alunos nessa faixa etária. Observe-se que a resolução do exercício supõe que o aluno perceba que o argumento parte do pressuposto de que existe uma relação entre língua e mundo tal que apenas tem realidade o que se pode enunciar, um conceito bastante abstrato. Por outro lado, o leitor adulto poderia resolver a questão com o conhecimento de senso comum de que “saudade” é uma palavra exclusiva do português (não importa aqui se isso é um fato; o que importa é que se acredita nisso); nesse caso, a questão estaria sendo resolvida não por uma inferência mas por um conhecimento de mundo.

Com isso, em muitos casos é bastante difícil estabelecer com precisão como o indivíduo chega ao resultado esperado, o que praticamente impede a investigação de determinadas estratégias ou operações cognitivas. Pode-se dizer com relativa segurança que uma parcela de uma população realiza determinada tarefa, mas não se pode dizer exatamente como tal tarefa é realizada. Em outras palavras, uma bateria de testes descreve mais precisamente comportamentos que habilidades ou competências. Essas só podem ser estabelecidas por inferência: se o indivíduo faz x (x é observável), então supostamente faz/sabe y (y é condição de x). Como, no entanto, ele pode fazer x não apenas por y, mas também por z, w, h, talvez seja mais prudente afirmar que o indivíduo usou uma ou várias das possibilidades ou caminhos para chegar a X.

Além disso, em função de seu uso corrente na educação regular e nos exames públicos, pode-se falar em uma habilidade específica, aprendida na escola, de resolução de testes, entendidos como um gênero textual, como veremos mais adiante.

#### *Exemplo 2 (FUVEST-97)*

Texto para as questões 1, 2 e 3.

Um historiador da nossa língua, creio que João de Barros, põe na boca de um rei bárbaro algumas palavras mansas, quando os portugueses lhe propunham estabelecer ali ao pé uma fortaleza; dizia o rei que os bons amigos deviam ficar longe uns dos outros, não perto, para se não zangarem como as águas do mar que batiam furiosas no rochedo que eles viam dali. Que a sombra do escritor me perdoe, se eu duvido que o rei dissesse tal palavra nem que ela seja verdadeira. Provavelmente foi o mesmo escritor que a inventou para adornar o texto, e não fez mal, porque é bonita; realmente, é bonita. Eu creio que o mar então batia na pedra, como é seu costume, desde Ulisses e antes. Agora que a comparação seja verdadeira é que não. Seguramente há inimigos contíguos, mas também há amigos de perto e do peito. E o escritor se esquecia (salvo se ainda não era do seu tempo) esquecia o adágio: longe dos olhos, longe do coração. [Machado de Assis, Dom Casmurro].

- 1) A frase que exprime o comentário do narrador sobre a citação do historiador é:
  - a) As palavras mansas aproximam os amigos, defendendo-os das intempéries.
  - b) A vizinhança fortalece a amizade, ao contrário do que ocorre entre o mar e o rochedo.
  - c) Desde Ulisses, o mar batendo no rochedo representa os conflitos da amizade.

- d) A invenção dos escritores é necessária para compreender melhor os fatos ocorridos no passado.
- e) A constante proximidade entre amigos contribui para que a discórdia apareça.
- 2) Assinale a alternativa em que o termo *sombra* tem o mesmo sentido presente no trecho “Que a *sombra* do escritor me perdoe”.
- a) A *sombra* da alegria não lhe ocultava a preocupação.
- b) Sentiu invadi-lo a *sombra* do passado.
- c) Quem a vê e ouve, hoje, não a conhece, é uma *sombra* do que foi.
- d) Recebeu-me de boa *sombra*, fazendo as honras da casa.
- e) Das profundezas desse reino, sobe a *sombra* ao meu encalço.
- 3) No trecho ‘... eu duvido que o rei dissesse tal palavra nem que ela seja verdadeira’, o termo dissesse expressa uma
- a) continuidade
- b) improbabilidade
- c) simultaneidade
- d) impossibilidade
- e) alternância
- (FUVEST — 97, 1a fase)

A questão 1 é um típico teste de compreensão (ou de interpretação). Antes de analisá-la, cabe considerar um aspecto importante desse tipo de questão. Há nela uma sobreposição da voz do autor do texto selecionado e da voz do autor da questão, que atua como mediador entre o leitor e o texto. É a interpretação que ele faz que está efetivamente em análise, já que o que se apresenta como resposta é uma paráfrase de um fragmento do texto. Como é impossível no enunciado estabelecer uma pergunta que permita ao leitor chegar ao resultado independentemente das alternativas, o exercício acaba se constituindo numa espécie de jogo em que as outras alternativas que não a considerada correta funcionam como despistes construídos com elementos do texto. Estas alternativas trazem ou uma afirmação falsa relativamente ao texto ou uma afirmação verdadeira que não corresponde à pergunta apresentada no enunciado. A única maneira de resolver a questão é através da exclusão de cada alternativa, o que se realiza por um exercício de verificação caso a caso. As tarefas supostas na resolução deste tipo de questão são:

- identificar no texto o comentário do narrador sobre a citação do historiador (o que supõe que o indivíduo que está resolvendo a questão conheça, operacionalmente, o conceito de narrador e de comentário);
- fazer uma interpretação literal do comentário, isto é, explicitá-lo por uma paráfrase;
- ler cada uma das alternativas e verificar se o que nela se afirma corresponde ao conteúdo do comentário.

Na questão 1, a intenção de despiste é evidente. As alternativas a), c) e d) trazem paráfrases equivocadas do texto, articulando fragmentos díspares, como a associação de palavras mansas com amizade, ou formulando hipóteses que não se depreendem do texto, como a relativa à importância da invenção dos escritores. A alternativa e) apresenta uma paráfrase da opinião do rei bárbaro segundo o historiador e, apesar de ser fiel ao sentido do texto, não corresponde à pergunta do enunciado.

A alternativa b) apresenta uma interpretação aproximada, ainda que não exata, da opinião do narrador. Este não afirmou que a vizinhança fortalece a amizade, mas sim que não é verdadeira a afirmação que o historiador põe na boca do rei de que ela cria a inimizade, e negar uma afirmação não é o mesmo que dizer o contrário; muito menos afirmou alguma coisa sobre a relação entre, por um lado, o mar e o rochedo, e, por outro, conflito de amizade; a única afirmação que faz o narrador sobre o assunto, com a intenção irônica de desautorizar a comparação, é que o mar sempre bateu na rocha. É um caso, portanto, em que vale a regra de assinalar a resposta mais próxima daquilo que se solicita.

Enfim, a alternativa considerada correta traz diferenças significativas em relação ao texto original. Sua escolha como resposta desejada decorre da exclusão das demais alternativas e do desprezo de diferenças circunstanciais. Esta certeza de que a resposta só pode ser a alternativa b) impede que se questione a legitimidade da questão quanto à sua tecnicidade.

É difícil articular questões de múltipla escolha com exercícios de linguagem em que efetivamente se possa dar conta da multiplicidade de sentidos que se constrói na relação leitor-texto, e isto por uma razão inerente ao próprio instrumento de avaliação: o teste se caracteriza exatamente pelo princípio de que existe uma e apenas uma resposta dentre as que se apresentam, de modo que a única subjetividade possível é a do formulador da questão, a qual se manifesta nas escolhas que faz: no tópico a ser considerado, na formulação das alternativas, no grau de dificuldade do enunciado. Ao leitor, só é dada a possibilidade de, percebendo o caminho tomado pelo autor da questão, identificar a resposta desejada pelo outro. É como se para resolver testes, o indivíduo devesse considerar a seguinte regra: marcar cada alternativa como falsa ou verdadeira; considerando que uma e apenas uma deve necessariamente ser considerada verdadeira.

A questão 2 enfoca um problema que a tradição gramatical chama de polissemia, que, segundo o dicionário Aurélio, quer dizer “ter uma palavra muitas significações”. Dados os diversos sentidos que a palavra *sombra* adquire nas frases oferecidas, depreende-se que o autor da questão pretende que o leitor interprete a ocorrência da palavra *sombra* no texto oferecido como tendo sentido de *espectro* e relacione-a com aquele que aparece em *das profundezas desse reino, sobe a sombra ao meu encalço*, situação em que *sombra* também teria o sentido de *espectro*. Nesse caso, a questão seria semelhante ao segundo tipo acima apresentado. O aluno, para resolver a questão, teria de fazer as seguintes tarefas:

- a) localizar a palavra *sombra* no texto e verificar seu sentido exato, explicitando-o por meio de um sinônimo ou perífrase;
- b) ler cada uma das alternativas e realizar o mesmo procedimento estabelecido em a);
- c) através da comparação do resultado alcançado em a) com cada uma das possibilidades de b), identificar o caso em que a palavra *sombra* tem o mesmo sentido que aquele que aparece no texto.

Há, entretanto, uma diferença de sentido entre estas duas ocorrências de *sombra* que não pode ser desprezada: a expressão *sombra* do autor corresponde a algo como

aquilo que ficou daquele que já se foi, sugerindo a idéia de memória, alma, espírito. Apesar de ter individualidade, a imagem criada é incorpórea, abstrata, e, de modo algum, assusta. Ela não tem movimento e não pertence ao mesmo espaço do narrador. Já a *sombra que sobe ao meu encaço* sugere algo maligno, fantasmagórico, ameaçador, que se movimenta como um ser materializado e de vida independente. Como, então, afirmar que as duas ocorrências de sombra tenham o mesmo significado? Se há obviamente traços semânticos comuns entre elas, há outros que as distinguem como significações diferentes, assim como ocorre com *ela é uma sombra do que foi ou senti invadi-lo a sombra do passado*. Se no primeiro caso, o traço comum é a individuação, no segundo é a idéia de passado, de imagem do que já foi.

A solução da questão não deriva da suposta identificação entre pergunta e alternativa, mas da escolha do traço predominante, o que depende da interpretação que se faz do texto. O elaborador da questão privilegia uma forma de leitura cujo reconhecimento depende muito mais do domínio das regras do jogo do teste que da capacidade de leitura do sujeito testado.

A intenção da questão 3 é tematizar o uso do subjuntivo, descrito nas gramáticas tradicionais como o modo verbal que “enuncia um fato possível, duvidoso, hipotético” (Bechara, 1989:163), de modo que “encaramos a existência ou não existência do fato como uma coisa incerta, duvidosa, eventual ou mesmo irreal” (Cunha, 1972:442). Quer o elaborador da questão que o aluno interprete *dissesse* como expressando improbabilidade. Trata-se de uma questão de resposta inequívoca e aparentemente fácil e que não exige que se retome o texto para resolvê-la, já que o trecho selecionado é, para esse caso, suficiente.

Para responder a pergunta, bastaria ao aluno aplicar o seguinte raciocínio: se uma frase traz o verbo no tempo subjuntivo, então ela expressa um fato possível, duvidoso, hipotético (evidentemente, ele deve conhecer o conceito formal de subjuntivo). A partir desse raciocínio, bastaria buscar a alternativa em que essa idéia está reconhecida e assinalá-la. A segunda tarefa seria interpretar as alternativas, no caso de elas não serem uma reprodução exata da regra formulada (como de fato é o caso).

No entanto, o sentido de improbabilidade não é dado pelo verbo no subjuntivo: a substituição de *dissesse* por *disse* não modifica em nada seu sentido. Em muitos casos, o subjuntivo pode ser substituído pelo infinitivo sem alteração de sentido (*pediu para que eu fizesse* x *pediu para eu fazer*). Além disso, inúmeras construções expressam incerteza ou possibilidade sem o uso do subjuntivo (*não sei se vou*), assim como ocorre o uso deste modo verbal em frases que referem acontecimentos realizados (*desculpa se te ofendi, mas ele mandou que eu dissesse a verdade*).

A resolução do teste se faz pelo reconhecimento do sentido de *duvidar*, que sugere que, para o narrador, aquilo que afirmava o historiador não era verdadeiro e não pela semântica do modo verbal. Em outras palavras, a resposta resulta de um processo de raciocínio diferente daquele que propõe o enunciado.

Como o que se espera é que o indivíduo faça uma escolha e as demais alternativas não combinam com o sentido da frase, a resposta a que se chega por qualquer um dos raciocínios é a mesma e, deste modo, a questão mantém-se tecnicamente correta, já que não haverá contestação pública. No entanto, se a finalidade fosse verificar uma

habilidade, certamente a questão estaria completamente errada, já que se resolveria por motivos diferentes daquele suposto no descritor a que o item corresponde.

*Exemplo 3 (questões de 4ª série produzidas a partir das matrizes de referência do SAEB 97)*

### O amanhecer

*Luís Jardim*

Depois o vento se foi também descansar do trabalho do dia até aquela hora da noite. O serenozinho também se foi, e aí ficou tudo num silêncio tão grande, tão grande, que o mundo parecia um oco sem fim. De uma folha que caísse podia se ouvir o barulho, de tão calmo.

Até os grilos, que ficavam de sentinela um pouco mais tarde, por ordem do pai-da-mata, não se ouviam mais. Tudo parado! Tudo sossegado!

Daí a pouco chegou a madrugada, como uma moça bonita. Obrigando a que tudo prestasse atenção a ela. O Sol veio de mansinho, pensando que a luz também fazia barulho. É que ele não queria acordar ninguém às carreiras. Por isso começou aos poucos, os bichos sentindo aquela quenturinha boa em cima dos lombos frios.

E mais tarde, quando apareceu lá no alto, querendo abrasar, já todos os bichos estavam de pé, de banho tomado, prontos para ganhar o mundo e tratar da vida. Os passarinhos faziam algazarra, contentes, dando bom-dia ao Sol, às árvores e a tudo quanto encontravam. E os outros bichos, que não voavam, começaram a correr, a pinotear, a trepar-se pelos paus.

(O **boi Aruá**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975)

1. No texto O amanhecer, o fim do dia e a entrada da noite são anunciados pela imagem de:
  - a. um silêncio calmo e profundo;
  - b. uma agitação sem fim;
  - c. uma moça bonita;
  - d. uma algazarra de passarinhos.
 (Descritor: *Identificar uma afirmação implícita num texto*)
2. A madrugada é comparada a:
  - a. muitos grilos barulhentos;
  - b. uma moça bonita;
  - c. um vazio oco e sem fim;
  - d. um vento fraquinho.
 (Descritor: *Estabelecer relação entre informações num texto ou entre diferentes textos*)
3. As palavras que identificam o amanhecer são:
  - a. descansar — serenozinho — silêncio;
  - b. vento — calmo — trabalho;
  - c. moça — acordar — quenturinha;
  - d. grilos — sentinela — sossegado.
 (Descritor: *Estabelecer relação entre informações num texto ou entre diferentes textos*)
4. As expressões Depois, Daí a pouco e E mais tarde indicam respectivamente:
  - a. noite alta, madrugada, manhã;
  - b. entardecer, anoitecer, amanhecer;
  - c. noite, manhã, tarde;
  - d. tardezinha, noitinha, manhãzinha.
 (Descritor: *Estabelecer relação entre dois fatos apresentados num texto — temporalidade, causalidade, contraposição, comparação*)

5. A imagem que melhor caracteriza a noite é:
- barulho constante;
  - trabalho duro;
  - silêncio oco;
  - atenção
- (Descritor: *Analisar o efeito de sentido conseqüente do uso de recursos figurativos (metáfora, hipérbole, eufemismo, repetição, gradação)*)
6. “O Sol veio de mansinho, pensando que a luz também fazia barulho. É que ele não queria acordar ninguém às carreiras”. O trecho grifado indica:
- a opinião do Sol sobre os bichos;
  - a opinião do Sol sobre a luz;
  - o desejo do Sol de iluminar tudo;
  - o descuido do Sol para com os bichos.
- (Descritor: *Estabelecer, no interior de um texto, relação entre um fato e opinião relativa a este fato*)
7. “O Sol veio de mansinho, pensando que a luz também fazia barulho. É que ele não queria acordar ninguém às carreiras.” O trecho grifado indica a opinião do narrador sobre:
- os bichos;
  - o Sol;
  - o dia;
  - a luz.
- (Descritor: *Estabelecer relação entre partes de um texto a partir de uma retomada pronominal*)
8. A expressão “às carreiras” pode ser substituída no texto por:
- lentamente;
  - na correria;
  - na lentidão;
  - vagarosamente.
- (Descritor: *Inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto imediato*)

Trata-se de um conjunto de questões bem formuladas, com alternativas equilibradas e resposta inequívoca. O texto selecionado é relativamente curto e tem um conteúdo em princípio acessível a crianças da faixa etária correspondente à 4ª série. Não é propriamente um texto fácil, já que se afasta da fala cotidiana, lança mão de metáfora, personificação e outras figuras de linguagem e apresenta frases complexas com intercalações e encadeamentos variados.

A questão 1 propõe o estabelecimento de uma relação entre *noite* (tema do parágrafo) e seu elemento mais característico: *silêncio*. O enunciado afirma, contudo, que o silêncio *anuncia* o fim do dia e a entrada da noite e, nesse sentido, deveríamos supor que ele *antecede* os fatos que anuncia; no texto, contudo, o silêncio vem logo depois de “e aí ficou...”, isto é, ele é conseqüência, resultado da noite, muito mais do que anúncio. Se o aluno, ao realizar a prova, fizer essa leitura possível, tenderá imediatamente a recusar a opção apresentada e buscar entre as alternativas a mais próxima de algo que poderia acontecer antes da noite chegar (por exemplo, uma algazarra de passarinhos). Vemos, assim, que, para responder conforme a intenção do autor da questão, é preciso reinterpretar seu enunciado e ater-se a uma regra implícita do gênero teste: “a resposta deve estar de algum modo referida no texto”.

Outro aspecto importante a considerar na questão 1 é a adequação do descritor. Para que a operação realizada seja a de 'identificar uma afirmação implícita no texto', temos que admitir que ela não está dita no texto: nesse caso a informação implícita não é o silêncio que advém com a noite, mas a idéia de que o silêncio anuncia a noite. Se, no entanto, consideramos que a relação entre silêncio e noite não é de anúncio, mas de causalidade ("e aí ficou tudo um silêncio tão grande" seria reinterpretado como: "por causa da noite ficou um silêncio tão grande"), a operação realizada seria a de *estabelecer relação entre dois fatos apresentados num texto (temporalidade, causalidade, contraposição, comparação)* – noite e silêncio. Mas, nesse caso, seria preciso corrigir o enunciado, já que a idéia de anúncio da noite pelo silêncio já não se sustenta. Neste sentido, é possível postular até que quem formulou a questão interpretou mal o texto. Um item dessa natureza, reprovado tecnicamente, não deve ser aproveitado mesmo que eventualmente tenha um bom comportamento no pré-teste, já que não permite concluir o que supõe estar investigando.

A questão 2 é inequívoca. Ela pede que o aluno perceba a articulação entre as expressões *madrugada* e *moça bonita* pelo operador *como*, e estabelece uma relação de comparação. A questão seria idealmente realizada sem a consulta às alternativas (isto é, uma resposta aberta do tipo *com que é comparada a madrugada no texto?* e teria como resposta *moça bonita*). Trata-se, assim, de uma típica pergunta objetiva, em que as alternativas funcionam apenas como uma tabela onde se encontra a resposta correta. O problema que se coloca é a definição do descritor, já que, muito mais do que simplesmente *estabelecer relação entre informações num texto ou entre diferentes textos*, o que ocorre nesse caso é *reconhecer uma relação determinada estabelecida entre elementos de um texto (temporalidade, causalidade, contraposição, comparação)*. No modo como a questão está formulada, pode-se dizer que a tarefa exata é: *dado um dos elementos de uma relação (a madrugada) e a relação (comparação), identifique o segundo elemento*.

Considerando a redação dos descritores usados para a realização desse conjunto de questões, nem o indicado nem o que traz a questão da comparação estariam precisos; de fato, a operação da questão 2 é essencialmente a mesma solicitada na questão 1, com a diferença de que, nesse caso, o elemento explicitador ("é aí ficou") da relação entre os elementos envolvidos ("noite" e "silêncio") não é tão evidente.

A questão 3 propõe ao aluno que estabeleça uma rede léxica significativa em função do tema "amanhecer". O que se espera é que o leitor do texto, identificando o parágrafo em que se narra o amanhecer, reconheça aí palavras chaves, que teriam um efeito de síntese do processo. Pode haver alguma dificuldade em função do aluno considerar ou não a madrugada como parte do amanhecer (o que de fato é uma questão cultural), mas ela deveria ser sanada pelo jogo do teste, em que se opera com processos de aproximação e exclusão, tornando qualquer outra alternativa impossível (de qualquer forma, isto já implica considerar um fator de complicação da questão, já que o aluno só poderá responder com certeza qual é a resposta correta após testar todas as alternativas; a formulação da questão supõe assim uma armadilha).

Resta verificar a operação realizada e identificar o descritor que mais se ajusta a ela. Se se admite que, para realizar a tarefa proposta, o aluno deve fazer um exercício de síntese (ou mais exatamente, reconhecer a síntese feita pelo elaborador da questão),

certamente não se pode dizer que esta operação está bem descrita por *estabelecer relação entre informações num texto ou entre diferentes textos*. E visto que não havia na matriz um descritor para operações de síntese, talvez o mais apropriado fosse *estabelecer, na construção de sentido do texto, articulações entre termos pertencentes a uma família lexical ou de um mesmo campo semântico*.

Uma pequena observação se faz necessária: não se pode exatamente dizer que o descritor indicado não corresponda ao item, já que ocorre o estabelecimento de relação entre elementos de um texto; o problema é que dada a generalidade de sentido de *informação* e de *estabelecer relação* este descritor se transforma num curinga, aplicável a quase todos os casos.

A questão 4 não apresenta problema aparente. Ela solicita que o aluno identifique o elemento articulado a cada um dos operadores temporais e, nesse sentido, articula-se devidamente ao descritor indicado (*estabelecer relação entre dois fatos apresentados num texto – temporalidade, causalidade, contraposição, comparação*). Um pequeno problema de redação (o uso do verbo *indicar* para propor a relação entre os elementos relacionados no enunciado e os correspondentes enumerados na alternativa) não chega a trazer maiores complicações.

Um aspecto interessante a destacar são os distratores. Estabelecida a necessidade haver alternativas articuladas e dada a impossibilidade de relacionar elementos de outra natureza (a resposta se tornaria por demais evidente), os distratores foram elaborados com elementos da mesma natureza que os indicados na alternativa correta, isto é, momentos do dia. Para tornar mais precisa a pergunta, o elaborador acrescentou *respectivamente*, que, na situação, significa, “na mesma ordem em que aparecem no enunciado”. Com isso, agrega-se à questão dois complicadores que são efetivamente habilidades de leitura: fazer o pareamento suposto em *respectivamente* e identificar entre as alternativas aquela que traz exatamente as expressões que constam do texto. Sem realizar essas tarefas, o aluno não responde adequadamente a questão; no entanto, elas não estão pressupostas no descritor! Efetivamente, fazem parte do “jogo do teste”, cujas regras raramente são consideradas.

A questão 5 opera com um processo de associação de elementos na cadeia argumentativa (ou com a identificação de tal processo) em dois níveis: identificação de imagens associadas à noite (silêncio e oco); estabelecimento de relação por semelhança entre essas imagens: ‘o mundo parecia oco por causa do silêncio’; ‘tanto silêncio como oco’ sugerem a nulidade, o vazio, o nada. Daí, então, o *silêncio oco* como a imagem destacada para representar a noite. O descritor mais próximo para descrever a operação é o indicado (*analisar o efeito de sentido conseqüente do uso de recursos figurativos – metáfora, hipérbole, eufemismo, repetição, gradação*). *Silêncio oco* é uma metáfora.

No entanto, é possível que o aluno acerte, não porque identificou a metáfora, mas simplesmente porque associou *noite*, que consta no enunciado, à única alternativa em que está presente a palavra *silêncio*, que é forte no texto e que tem uma carga cultura de associação com noite bastante grande. A questão que se pode colocar é: o que levaria o aluno a assinalar alguma das outras alternativas? Diferentemente do que ocorreu nas questões anteriores, os distratores não funcionam como armadilhas. Talvez o aluno tenha uma imagem pessoal de *noite* como algo mais rumoroso, o que significaria a sobrepo-

sição de sua imagem à sugerida pelo texto, ocasionando o erro na resposta. Parece, portanto, impossível afirmar que o erro resulte da não percepção do jogo metafórico.

Enfim, apesar do descritor estar apropriado ao item, não existe garantia de que a resolução da questão indique que o sujeito tenha realizado a operação descrita ou que aquele que não soube resolver a questão não tenha “percebido” o efeito de sentido causado pela idéia de *oco*.

A questão 6 tem uma formulação um pouco estranha, pelo tipo de paráfrase que faz. No texto original a frase *pensando que a luz também fazia barulho* funciona como uma explicação do comportamento do sol e constrói uma imagem do objeto personificado; ademais, se lembrarmos que a luz é um atributo do sol, não se pode propriamente dizer que a frase em questão expresse uma opinião que o sol tenha de outra coisa, mas o modo como sente o processo. Assim, a solução dessa questão só pode ser alcançada pelo exame e exclusão das alternativas supostamente erradas; somente compreendendo o pensamento do elaborador é que se admite a idéia de que a frase grifada traduz a opinião do sol sobre a luz.

É lendo o descritor indicado que se compreende a formulação complicada da questão: *estabelecer, no interior de um texto, relação entre um fato e opinião relativa a este fato*). O elaborador pretendeu ver no trecho uma relação de fato e opinião (talvez mais própria a textos de outro gênero, como a reportagem, o editorial e a crônica) e tratou de forçar a barra. É evidente que, para resolver a questão, a operação que se realiza é outra completamente diferente da do descritor indicado. Um descritor mais próximo talvez seja *comparar paráfrases avaliando sua maior ou menor fidelidade ao texto original*, que consta da matriz da 8ª série. Como vimos, a resolução da questão implica a comparação das alternativas com o trecho grifado e a escolha daquela que mais se aproxime do que lá está escrito.

Esse fato aponta para um problema bastante significativo no modo como um descritor é interpretado e atualizado pelo elaborador da questão. Acostumado a trabalhar com programas de exames de seleção, o elaborador tende a não perceber a diferença de situação e desconsidera que a finalidade do item não é reproduzir o conteúdo do descritor, mas sim permitir verificar se quem responde tem a habilidade descrita. A inclusão do descritor no enunciado da questão não garante que ele esteja verificando o que ali se afirma.

O enunciado da questão 7 remete aparentemente para o mesmo tipo de problema da questão anterior. Mas de fato a questão não tem problema estrutural, mas apenas uma redação que conduz ao despiste (tanto a idéia de opinião como a expressão *narrador* são desnecessárias para a realização da tarefa proposta, só servindo para dificultá-la). Nesse caso, a tarefa dada ao aluno é a identificação do elemento ao qual o pronome *ele* remete, o que pode ser feito tanto pela retomada do tópico do trecho (o sol) como pelo contexto geral da frase no texto. Trata-se de outro exemplo de questão objetiva, que pode ser respondida sem a consulta das alternativas e um exemplo de adequação do item ao descritor (*estabelecer relação entre partes de um texto a partir de uma retomada pronominal*).

Finalmente, a questão 8 traz um caso típico de sinonímia, isto é, dada uma palavra ou expressão, solicita-se ao sujeito que apresente (ou identifique) outra de sentido

aproximado ou equivalente. Novamente trata-se de uma questão objetiva, ainda que sua realização dependa do exame das alternativas (como há várias possibilidades, é preciso ver qual foi a escolhida pelo elaborador do teste). O grau de dificuldade dependerá essencialmente dos distratores. No caso da questão 8, os distratores são tão parecidos entre si que seria possível supor a resposta apenas a partir de seu exame, sem considerar o enunciado.

O descritor mais apropriado para esse tipo de questão seria *fazer uma operação de pareamento de sinônimos*, que não constava (nem consta) da matriz de 4ª série. Os mais próximos seriam: *Inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto imediato*; e *analisar o efeito de sentido conseqüente de uma substituição lexical (sinonímia, hiperonímia)*. Nenhum dos dois, entretanto, é apropriado. No caso da inferência de sentido de uma palavra, é condição necessária que o aluno não conheça a palavra (caso contrário, não houve inferência) e a única maneira de fazer isso com garantia é criar uma palavra nova. Quanto ao outro descritor, evidentemente, a questão não supõe nada além da identificação do sinônimo e, portanto, não ocorre análise de sentido.

### Conclusão

A análise desenvolvida sugere, no debate sobre e na aplicação de matrizes de referência e de provas de verificação de conhecimento com itens gerados por essas matrizes, a necessidade de se considerarem os limites do instrumento, as dificuldades de aferição de operações muito específicas ou de associação de um descritor a uma competência. Indica também que os testes podem ser úteis se se estabelecerem referenciais precisos, que indiquem procedimentos mais amplos e capacidades mais gerais, como a de síntese, de associação, comparação, etc.

Uma matriz de referência pode ser uma boa maneira de indicar competências fundamentais e necessárias a todos para a plena participação na sociedade. Mas, mais do que definir os caminhos a ser trilhados ou constituir programas de ação, as avaliações de sistema e de massa devem ser tomados como termômetros, indicando em que medida os objetivos estabelecidos nos programas e currículos têm sido alcançados.

### REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em aberto**, Brasília, n. 53, mar. 1992.
- ABAURRE, M. B. M. Vestibular Discursivo da UNICAMP: um espaço de interação entre a universidade e a escola. **Ensaio**, Rio de Janeiro, n. 9, out./dez. 1995.
- BATISTA, A. A. G. **Aula de português – um ensaio sobre os saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes. 1997.
- \_\_\_\_\_. Os professores são 'não-leitores?'. In: MARINHO, M; SILVA, C. S. R. **Leituras do professor**. Campinas: ALB/Mercado de Letras. 1998.
- BERTUSSI, G. T. Los valores y la moral en la escuela. **Educación & Sociedad**, Campinas, ano XIX, abril, 1998.

- BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1997.
- BRITTO, L. P. L.; ABREU, M. Prefácio a Leituras no Brasil. In: ABREU, M. (org.) **Leituras no Brasil**. Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1995.
- COLL, C. 1987. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática. Edição Brasileira, 1996.
- SILVA, T. T. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia. Dois comentários sobre o texto de Michael Apple. In: COSTA, M. V. **Escola básica na virada do século – cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FREITAG, B.; COSTA, F. W.; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo; Cortez, 1997.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **O Ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais – 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. **O Ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais – 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Guia de livros Didáticos**. Brasília: PNLD/MEC, 1999.
- SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.
- \_\_\_\_\_. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n.12, 1996.
- SOARES, M. B. et al. Relatório de avaliação dos livros didáticos de português de 1ª a 4ª séries. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos de 1ª a 4ª série**. FAE/MEC, 1994.

