

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Melany Maria Baliza Lasmar

**AS BARREIRAS DE ORDEM LINGUÍSTICA NA RESOLUÇÃO DE ENUNCIADOS
DE QUESTÕES ESCOLARES: um olhar sobre o processo de produção de sentidos**

Belo Horizonte
2023

Melany Maria Baliza Lasmar

**AS BARREIRAS DE ORDEM LINGUÍSTICA NA RESOLUÇÃO DE ENUNCIADOS
DE QUESTÕES ESCOLARES: um olhar sobre o processo de produção de sentidos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino do Português.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Francisco Dias

Belo Horizonte
2023

L345b

Lasmar, Melany Maria Baliza.

As barreiras de ordem linguística na resolução de enunciados de questões escolares [recurso eletrônico] : um olhar sobre o processo de produção de sentidos/ Luiz Francisco Dias. – 2023.

1 recurso online (155 f., il., grafs., tabs., color.) : pdf.

Orientador: Luiz Francisco Dias.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino do Português.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Anexos: f. 139-155.

Bibliografia: f. 135-138.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua portuguesa – Exames, questões, etc. – Teses. 3. Enunciação – Teses. 4. Estratégias (Discursivas) – Teses. 5. Aprendizagem – Metodologia – Teses. I. Dias, Luiz Francisco. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD :469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

**AS BARREIRAS DE ORDEM LINGUÍSTICA NA RESOLUÇÃO DE ENUNCIADOS DE QUESTÕES ESCOLARES:
um olhar sobre o processo de produção de sentidos**

MELANY MARIA BALIZA LASMAR

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino de Português.

Aprovada em 14 de agosto de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Luiz Francisco Dias - Orientador

UFMG

Prof(a). Adriane Teresinha Sartori

UFMG

Prof(a). Antônio Luiz Assunção

UFSJ

Belo Horizonte, 14 de agosto de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Adriane Teresinha Sartori, Professora do Magistério Superior**, em 31/08/2023, às 21:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Francisco Dias, Servidor(a)**, em 05/09/2023, às 22:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antônio Luiz Assunção, Usuário Externo**, em 07/09/2023, às 14:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2479581** e o código CRC **4CF644CD**.

Aos meus pais, por serem meu porto e meu leme.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Kenya e Israel, por todo amor e dedicação que destinaram a mim e à minha criação e por serem responsáveis por eu ter me tornado a pessoa que eu sou hoje.

Ao meu companheiro de vida, Bruno, por sempre me apoiar, por acreditar em mim e nos meus sonhos e por seguir lado a lado comigo nessa caminhada, tornando-a mais leve e tranquila.

Ao meu irmão, Schindler, por dividir comigo os anseios e aflições ao longo desse percurso.

Ao meu orientador, pela disposição e solicitude em me orientar e me tranquilizar diante das minhas inquietações nesse novo e antes desconhecido trajeto e por todas as contribuições valiosas.

À minha querida amiga Sarah, que me incentivou a entrar para o Programa de Pós-Graduação e que acompanhou de perto, mesmo estando longe, as minhas pequenas e grandes conquistas.

Aos meus professores e grandes mestres da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da FALE/UFMG, por todos os ensinamentos e experiências proporcionados, que enriqueceram minha formação e dos quais nunca irei me esquecer.

À professora Carla Coscarelli, por ter me indicado importantes leituras e trabalhos, que mais tarde se tornaram grandes alicerces e inspirações para a minha pesquisa.

Aos diretores, professores e alunos das escolas E. E. Nossa Senhora de Montserrat e E. E. Doutor Humberto Sanches, pela gentileza em me receberem e pela importante participação na pesquisa.

À CNPq, pela bolsa concedida durante o período da pesquisa.

A todos que de alguma forma contribuíram para que esse trabalho pudesse acontecer.

“Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do que em primeiro se pensou. Viver não é muito perigoso?”

(Guimarães Rosa)

RESUMO

Dentre os diversos textos e gêneros que atravessam a prática escolar, há um gênero particularmente constante no dia a dia de alunos e professores: os enunciados de questões escolares. No entanto, esses textos de natureza didática, apesar de frequentes no ensino, costumam ser relegados a meros instrumentos de avaliação, sendo esvaziados de sua dimensão textual e desconsiderados como gêneros passíveis de análise e sistematização. A negligência no ensino dessas estruturas, porém, tem resultado em um problema comum entre os alunos, que vai além da disciplina de língua portuguesa: a dificuldade na resolução das questões escolares, muitas vezes precipitadamente atribuída a uma matéria específica ou área do conhecimento. Nossa hipótese, no entanto, é de que, em certa medida, a dificuldade de compreensão desses exercícios não reside na compreensão do conteúdo em si, mas sim na interpretação do que é solicitado, isto é, na compreensão textual. Diante dessa questão, o presente trabalho se propôs a examinar em que medida os fatores relacionados à compreensão textual interferem no processo de resolução desses textos pelos alunos, além de identificar esses fatores, a fim de compreender suas causas. Para tanto, realizamos uma análise pormenorizada do gênero “questões escolares”, utilizando um corpus proveniente do banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). Nossa análise considerou os fatores que facilitam ou comprometem a compreensão presentes nesses textos, apoiando-se em estudos sobre leitura e compreensão, assim como em pesquisas específicas sobre a análise de enunciados de questões escolares. Os resultados evidenciaram que fatores como excesso de informações, organização textual, demanda de informações implícitas, desconhecimento lexical, complexidade sintática e a infrequência do item lexical exercem influência sobre a compreensão dos alunos. Observamos também que o tipo de sequência textual bem como a organização destas sequências, e a necessidade de deduzir informações implícitas no enunciado são aspectos relevantes no processo de leitura desses textos. Esses resultados reforçaram a importância do desenvolvimento de habilidades inferenciais e de localização de informações, bem como o papel do léxico e da sintaxe na construção de significação. Destacamos, por fim, a necessidade de se adotar uma abordagem integrada de leitura, escrita e análise linguística, com o objetivo de promover um ensino contextualizado e significativo.

Palavras-chave: Compreensão textual; Coerência textual; Enunciados de questões escolares; Leitura.

ABSTRACT

Among plenty of texts and genres that are part of the scholar practice, there is a particular one which is often present in the daily routine of students and teachers: the statements of school exercises. Despite being widely used in education, these didactic texts often receive little attention beyond their function as assessment tools and, therefore, they are overlooked as genres that can be subject to analysis and systematization. Unfortunately, this neglect has resulted in a widespread issue among students that goes beyond the scope of the Portuguese language: difficulties in solving school exercises, often hastily attributed to specific subjects or areas of knowledge. Our hypothesis, however, challenges this notion, suggesting that the main challenge lies not in comprehending the content itself, but in effectively interpreting what is being asked, that is, it consists of a difficulty of textual comprehension. In front this issue, our research aims to explore how factors related to textual comprehension affect students' ability to solve these questions, in order to understand their underlying causes better. Therefore, to achieve this goal, we conducted an in-depth analysis of the "school exercise" genre, utilizing a corpus from the "Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública" (SIMAVE). This analysis has considered the factors that either facilitate or hinder comprehension, based on specific research focused on analysis of school exercises statements and studies about reading and comprehension, as well. The findings revealed that factors such overload of information, textual organization, implicit information demands, lack of lexical knowledge, syntactic complexity and lexical infrequency had significantly impact students' comprehension. Additionally, the type of textual sequence and the necessity to infer implicit information from the statements are crucial aspects affecting students' reading process. These results emphasize the importance of developing inferential skills and information retrieval abilities, as well as the role of lexicon and syntax in constructing meaning. Lastly, we emphasize the need to adopt an integrated approach that encompasses reading, writing, and linguistic analysis in order to fostering contextualized and meaningful teaching.

Keywords: Textual comprehension; Textual coherence; School exercises statements; Reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Diagrama dos Horizontes de Compreensão Textual.....	29
Figura 2	Exemplo de questão constituída de sequência descritiva.....	40
Figura 3	Exemplo de questão constituída de sequência narrativa.....	41
Figura 4	Exemplo de questão constituída de sequência narrativa.....	42
Figura 5	Questão 1 do questionário Q1 (português).....	58
Figura 6	Questão 2 do questionário Q1 (português).....	60
Figura 7	Questão 3 do questionário Q1 (português).....	61
Figura 8	Questão 4 do questionário Q1 (português).....	62
Figura 9	Questão 5 do questionário Q1 (português).....	64
Figura 10	Questão 6 do questionário Q1 (português).....	65
Figura 11	Questão 7 do questionário Q1 (português).....	67
Figura 12	Questão 8 do questionário Q1 (português).....	69
Figura 13	Questão 9 do questionário Q1 (português).....	70
Figura 14	Questão 1 do questionário Q1 (matemática).....	71
Figura 15	Questão 2 do questionário Q1 (matemática).....	73
Figura 16	Questão 3 do questionário Q1 (matemática).....	73
Figura 17	Questão 4 do questionário Q1 (matemática).....	75
Figura 18	Questão 5 do questionário Q1 (matemática).....	75
Figura 19	Questão 6 do questionário Q1 (matemática).....	76

Figura 20	Questão 7 do questionário Q1 (matemática).....	77
Figura 21	Questão 8 do questionário Q1 (matemática).....	78
Figura 22	Questão 9 do questionário Q1 (matemática).....	79
Figura 23	Questão 1 do questionário Q2 (português).....	80
Figura 24	Questão 2 do questionário Q2 (português).....	80
Figura 25	Questão 3 do questionário Q2 (português).....	81
Figura 26	Questão 4 do questionário Q2 (português).....	81
Figura 27	Questão 5 do questionário Q2 (português).....	82
Figura 28	Alternativa C da questão 5.....	82
Figura 29	Alternativa B da questão 5.....	82
Figura 30	Enunciado da questão 5 em Q1.....	83
Figura 31	Questão 6 do questionário Q2 (português).....	83
Figura 32	Questão 7 do questionário Q2 (português).....	84
Figura 33	Enunciado original da questão 7.....	84
Figura 34	Coluna 1 do enunciado original da questão 7.....	85
Figura 35	Questão 8 do questionário Q2 (português).....	85
Figura 36	Questão 9 do questionário Q2 (português).....	85
Figura 37	Questão 1 do questionário Q2 (matemática).....	86
Figura 38	Questão 2 do questionário Q2 (matemática).....	86
Figura 39	Questão 3 do questionário Q2 (matemática).....	87
Figura 40	Questão 4 do questionário Q2 (matemática).....	87
Figura 41	Questão 5 do questionário Q2 (matemática).....	88
Figura 42	Questão 6 do questionário Q2 (matemática).....	88

Figura 43	Questão 7 do questionário Q2 (matemática).....	88
Figura 44	Questão 8 do questionário Q2 (matemática).....	89
Figura 45	Questão 9 do questionário Q2 (matemática).....	89
Figura 46	Legenda para os gráficos.....	90
Figura 47	Questão 6 do questionário controle (Q1).....	91
Figura 48	Questão 6 do questionário reformulado (Q2).....	91
Figura 49	Questão 7 do questionário controle (Q1).....	92
Figura 50	Questão 7 do questionário reformulado (Q2).....	93
Figura 51	Trecho do enunciado original com presença de inversões sintáticas	94
Figura 52	Trecho do enunciado reformulado	94
Figura 53	Trecho do enunciado original caracterizado pela abundância de estruturas subordinadas	94
Figura 54	Trecho do enunciado reformulado	94
Figura 55	Questão 3 do questionário controle (Q1).....	96
Figura 56	Questão 3 do questionário reformulado (Q2).....	96
Figura 57	Trecho do enunciado da questão 3 do questionário controle (Q1)	97
Figura 58	Trecho do enunciado da questão 3 reformulado (Q2).....	97
Figura 59	Questão 5 do questionário controle (Q1).....	99
Figura 60	Questão 5 do questionário reformulado (Q2).....	100
Figura 61	Questão 8 do questionário controle (Q1).....	101
Figura 62	Questão 8 do questionário reformulado (Q2).....	102

Figura 63	Trecho do enunciado original da questão 8	102
Figura 64	Trecho do enunciado reformulado.....	102
Figura 65	Alternativa A) da questão 8.....	103
Figura 66	Questão 1 do questionário controle (Q1).....	104
Figura 67	Questão 1 do questionário reformulado (Q2).....	104
Figura 68	Trecho do enunciado reformulado da questão 1.....	105
Figura 69	Questão 2 do questionário controle (Q1).....	106
Figura 70	Questão 2 do questionário reformulado (Q2).....	106
Figura 71	Alternativa B) do enunciado original da questão 2...	107
Figura 72	Alternativa B) enunciado da questão 2 reformulado.....	107
Figura 73	Questão 4 do questionário controle (Q1).....	107
Figura 74	Questão 4 do questionário reformulado (Q2).....	108
Figura 75	Trecho do enunciado original da questão 2.....	108
Figura 76	Trecho enunciado da questão 2 reformulado.....	108
Figura 77	Questão 9 do questionário controle (Q1).....	109
Figura 78	Questão 9 do questionário reformulado (Q2).....	109
Figura 79	Trecho enunciado da questão 9 reformulado.....	110
Figura 80	Alternativa B) da questão 9	110
Figura 81	Questão 1 do questionário controle (matemática).....	110
Figura 82	Questão 1 do questionário reformulado (matemática).....	111

Figura 83	Trecho do enunciado reformulado da questão 1 (matemática).....	112
Figura 84	Questão 5 do questionário controle (matemática).....	113
Figura 85	Questão 5 do questionário reformulado (matemática).....	113
Figura 86	Trecho do enunciado reformulado da questão 5 (matemática).....	113
Figura 87	Questão 7 do questionário controle (matemática).....	114
Figura 88	Questão 7 do questionário reformulado (matemática).....	114
Figura 89	Diagrama elaborado por Giraldello (2017) para o modelo de compreensão textual com base em Kintsch e van Dijk (1978) e van Dijk e Kintsch (1983).....	118
Figura 90	Questão 3 do questionário controle (matemática).....	119
Figura 91	Questão 3 do questionário reformulado (matemática).....	119
Figura 92	Questão 2 do questionário controle (matemática).....	121
Figura 93	Questão 2 do questionário reformulado (matemática).....	121
Figura 94	Questão 4 do questionário controle (matemática).....	122
Figura 95	Questão 4 do questionário reformulado (matemática).....	122
Figura 96	Questão 6 do questionário controle (matemática).....	124
Figura 97	Questão 6 do questionário reformulado (matemática).....	124
Figura 98	Questão 8 do questionário controle (matemática).....	125

Figura 99	Questão 8 do questionário reformulado (matemática).....	125
Figura 100	Questão 9 do questionário controle (matemática)....	126
Figura 101	Questão 9 do questionário reformulado (matemática).....	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Participação e desempenho na avaliação do PROEB 2021 (língua portuguesa)	51
Tabela 2	Participação e desempenho na avaliação do PROEB 2021 (matemática)	51
Tabela 3	Participação e desempenho na avaliação do PROEB 2019 (disciplina de língua portuguesa)	52
Tabela 4	Participação e desempenho na avaliação do PROEB 2019 (disciplina de matemática)	52
Tabela 5	Fatores sociais no uso de a gente, estudo de tendência, 1870 e 1990 (dados do NURC e do VARSUL)	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Esquema Geral das Inferências	32
Quadro 2	Estratégias cognitivas de leitura	36
Quadro 3	Esquema da sequência injuntiva	39
Quadro 4	Esquema da sequência narrativa	41
Quadro 5	Tipologia das questões escolares da disciplina de língua portuguesa	43
Quadro 6	Exemplo de relatório de questão (SIMAVE)	55

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Resultados da questão 6 em Q1 (Língua Portuguesa).....	91
Gráfico 2	Resultados da questão 6 em Q2 (Língua Portuguesa).....	91
Gráfico 3	Resultados da questão 7 em Q1 (Língua Portuguesa).....	93
Gráfico 4	Resultados da questão 7 em Q2 (Língua Portuguesa).....	93
Gráfico 5	Resultados da questão 3 em Q1 (Língua Portuguesa).....	97
Gráfico 6	Resultados da questão 3 em Q2 (Língua Portuguesa).....	97
Gráfico 7	Ocorrências de nós e a gente em relação à faixa etária.....	98
Gráfico 8	Resultados da questão 5 em Q1 (Língua Portuguesa).....	100
Gráfico 9	Resultados da questão 5 em Q2 (Língua Portuguesa).....	100
Gráfico 10	Resultados da questão 8 em Q1 (Língua Portuguesa).....	102
Gráfico 11	Resultados da questão 8 em Q2 (Língua Portuguesa).....	102
Gráfico 12	Resultados da questão 1 em Q1 (Língua Portuguesa).....	105
Gráfico 13	Resultados da questão 1 em Q2 (Língua Portuguesa).....	105

Gráfico 14	Resultados da questão 2 em Q1 (Língua Portuguesa).....	106
Gráfico 15	Resultados da questão 2 em Q2 (Língua Portuguesa).....	106
Gráfico 16	Resultados da questão 4 em Q1 (Língua Portuguesa).....	108
Gráfico 17	Resultados da questão 4 em Q2 (Língua Portuguesa).....	108
Gráfico 18	Resultados da questão 9 em Q1 (Língua Portuguesa).....	109
Gráfico 19	Resultados da questão 9 em Q2 (Língua Portuguesa).....	109
Gráfico 20	Resultados da questão 1 em Q1 (Matemática)	112
Gráfico 21	Resultados da questão 1 em Q2 (Matemática)	112
Gráfico 22	Resultados da questão 5 em Q1 (Matemática)	113
Gráfico 23	Resultados da questão 5 em Q2 (Matemática)	113
Gráfico 24	Resultados da questão 7 em Q1 (Matemática)	114
Gráfico 25	Resultados da questão 7 em Q2 (Matemática)	114
Gráfico 26	Resultados da questão 3 em Q1 (Matemática)	119
Gráfico 27	Resultados da questão 3 em Q2 (Matemática)	119
Gráfico 28	Resultados da questão 2 em Q1 (Matemática)	121
Gráfico 29	Resultados da questão 2 em Q2 (Matemática)	121
Gráfico 30	Resultados da questão 4 em Q1 (Matemática)	123
Gráfico 31	Resultados da questão 4 em Q2 (Matemática)	123
Gráfico 32	Resultados da questão 6 em Q1 (Matemática)	124

Gráfico 33	Resultados da questão 6 em Q2 (Matemática)	124
Gráfico 34	Resultados da questão 8 em Q1 (Matemática)	125
Gráfico 35	Resultados da questão 8 em Q2 (Matemática)	125
Gráfico 36	Resultados da questão 9 em Q1 (Matemática)	126
Gráfico 37	Resultados da questão 9 em Q2 (Matemática)	126

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	24
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	27
2.1	Ler é compreender	27
2.2	O processo inferencial	29
2.3	A coerência interna do texto	33
2.4	Fatores comprometedores e facilitadores da legibilidade	33
2.5	Estratégias de leitura	36
2.6	A superestrutura textual de uma questão escolar	37
2.7	O léxico	45
2.8	O gênero questão escolar	48
3	METODOLOGIA	50
3.1	Sujeitos da pesquisa	50
3.1.1	<i>Perfil</i>	50
3.1.2	<i>Amostra</i>	50
3.1.3	<i>Disposição da amostra</i>	53
3.2	Procedimento	53
3.2.1	<i>Instrumento de coleta</i>	53
3.2.2	<i>Método</i>	55
3.2.3	<i>Coleta dos dados</i>	55
3.3	Tratamento e análise	56
3.3.1	<i>Abordagem</i>	56
3.3.2	<i>Tratamento</i>	56
3.4	Seleção e análise das questões	57
3.4.1	<i>Questões do questionário Q1</i>	58
3.4.1.1	Segmento de português	58
3.4.1.1.1	Questão 1	58
3.4.1.1.2	Questão 2	60

3.4.1.1.3	Questão 3	61
3.4.1.1.4	Questão 4	62
3.4.1.1.5	Questão 5	63
3.4.1.1.6	Questão 6	65
3.4.1.1.7	Questão 7	65
3.4.1.1.8	Questão 8	68
3.4.1.1.9	Questão 9	68
3.4.1.2	Segmento de matemática	70
3.4.1.2.1	Questão 1	71
3.4.1.2.2	Questão 2	72
3.4.1.2.3	Questão 3	73
3.4.1.2.4	Questão 4	74
3.4.1.2.5	Questão 5	75
3.4.1.2.6	Questão 6	76
3.4.1.2.7	Questão 7	77
3.4.1.2.8	Questão 8	78
3.4.1.2.9	Questão 9	79
3.4.2	<i>Questões do questionário Q2</i>.....	79
3.4.2.1	Segmento de português	79
3.4.2.1.1	Questão 1	79
3.4.2.1.2	Questão 2	80
3.4.2.1.3	Questão 3	81
3.4.2.1.4	Questão 4	81
3.4.2.1.5	Questão 5	82
3.4.2.1.6	Questão 6	83
3.4.2.1.7	Questão 7	83
3.4.2.1.8	Questão 8	85
3.4.2.1.9	Questão 9	85
3.4.2.2	Segmento de matemática.....	86

3.4.2.2.1	Questão 1	86
3.4.2.2.2	Questão 2	86
3.4.2.2.3	Questão 3	87
3.4.2.2.4	Questão 4	87
3.4.2.2.5	Questão 5	88
3.4.2.2.6	Questão 6	88
3.4.2.2.7	Questão 7	88
3.4.2.2.8	Questão 8	89
3.4.2.2.9	Questão 9	89
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	89
4.1	Análise das questões do segmento de português	90
4.2	Análise das questões do segmento de matemática	111
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
	ANEXOS.....	139
	ANEXO 1 – Questionário Q1 do segmento de Língua Portuguesa	139
	ANEXO 2 – Questionário Q1 do segmento de Matemática	144
	ANEXO 3 – Questionário Q2 do segmento de Língua Portuguesa	146
	ANEXO 4 – Questionário Q2 do segmento de Matemática	151
	ANEXO 5 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	153
	ANEXO 6 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	154

1 INTRODUÇÃO

Dentre os diversos textos e gêneros que atravessam a prática escolar, há um gênero particularmente constante no dia a dia de alunos e professores: os enunciados de questões escolares. Esses textos de caráter essencialmente didático, apesar de frequentes no ensino, são, na maioria das vezes, considerados meros instrumentos de avaliação e, dessa forma, acabam sendo, muitas vezes, esvaziados de sua dimensão textual, isto é, acabam passando despercebidos como gêneros passíveis de sistematização e análise. A negligência no ensino dessas estruturas, porém, tem resultado em um problema comum entre os alunos, que se estende, inclusive, para além da disciplina de língua portuguesa: a dificuldade na resolução de questões escolares.

Não raramente, ouvimos queixas dos alunos quanto à dificuldade de compreender os exercícios das mais variadas áreas do conhecimento, e, em geral, os alunos acabam atribuindo tal dificuldade a determinada matéria ou disciplina. A questão é que, em grande parte das vezes, o problema com a compreensão desses exercícios não reside na incompreensão do conteúdo mesmo da questão, mas na dificuldade de interpretar o que a questão está de fato solicitando. Infelizmente, porém, ainda pouca atenção é dada à questão, que, mesmo alcançando as mais diversas áreas do conhecimento, por não ser atribuída a nenhuma delas, acaba caindo numa espécie de “terra de ninguém” e sendo deixada de lado.

Diante disso, o presente trabalho se dedicará a examinar em que medida os fatores relacionados à compreensão textual interferem no processo de resolução desses textos por parte dos alunos, bem como a identificar quais são esses fatores, de modo a compreender as causas de tal problema, para, então, indicar caminhos e abordagens para trabalhá-lo em sala de aula. Além disso, em vista da ausência de uma atribuição clara no que tange ao lugar do ensino desses textos, tencionar-se-á, também, delimitar o campo de estudo desses textos dentro do domínio do ensino básico.

Para tanto, será empreendido um exame pormenorizado dos enunciados de questões escolares a partir de um *corpus* retirado do banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), recorrendo à análise dos fatores facilitadores e comprometedores da compreensão presentes nesses textos, partindo de estudos sobre leitura e compreensão desenvolvidos por autores como Cafiero (2005), Dell’Isola (1988), Koch e Travaglia (2001), Travaglia (1999), Marcuschi (1999; 2008), Leffa (1996) e Koch e Elias

(2008); e de pesquisas voltadas para a análise de enunciados de questões escolares (AGOSTINI, 2019; SOUZA, 2019; CRUZ, 2012; SOUZA, 2005).

O ensino da competência leitora nas escolas deve contemplar, segundo proposto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 74), o ensino de “estratégias e procedimentos de leitura” que permitam ao aluno desenvolver, dentre outras, as habilidades de localizar, selecionar e analisar as informações presentes nos textos lidos, bem como inferir ou deduzir as informações que estejam implícitas nesses textos, adotando diferentes procedimentos de leitura para compreender os diferentes tipos de textos e gêneros aos quais são expostos. Essas habilidades descritas acima são essenciais para que os alunos compreendam não somente os textos que circulam fora do ambiente escolar, como também os textos próprios desse contexto, como os enunciados de questões escolares. O ensino da leitura desses textos didáticos está, inclusive, previsto na BNCC (2017, p. 108; 128) como conteúdo a ser trabalhado nos anos iniciais do ensino fundamental, atribuído ao denominado “campo das práticas de estudo e pesquisa”, no qual o gênero *enunciado de tarefas escolares* é notadamente citado.

O que se observa na prática, porém, é que esses textos, muitas vezes, não são tomados como objetos de estudo¹, mas apenas como instrumentos de avaliação e/ou objetos de ensino². Essa postura parece derivar do pressuposto de que, por estarem em constante contato com esses textos no processo de ensino-aprendizagem, os alunos já dominem intuitivamente as particularidades desse gênero. Tal raciocínio, entretanto, além de equivocado – a notar pelo grande número de queixas dos alunos no que se refere à dificuldade de compreensão desses textos –, compromete o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos sobre o próprio processo de aquisição do conhecimento, uma vez que, conforme apontado na BNCC (2017, p. 488-489, grifo nosso), o domínio das práticas de estudo e pesquisa, campo do qual os enunciados de questões escolares fazem parte, constitui-se como quesito “fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para **aprender a aprender**”. Vê-se, portanto, que a ausência do trabalho com essas estruturas gera uma lacuna no desenvolvimento da competência leitora dos alunos e reflete na falta de autonomia desses no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, em função desse ensino lacunar – ou até mesmo, em alguns casos, inexistente – no que se refere aos enunciados de questões escolares, a compreensão desses

¹ Entendidos, nesta pesquisa, como o objeto alvo das práticas de estudo, isto é, item sobre o qual se objetiva produzir conhecimento.

² Compreendidos, aqui, como quaisquer instrumentos ou objetos didáticos utilizados como ferramenta pedagógica nas práticas de ensino-aprendizagem.

textos acaba sendo alvo de uma dificuldade generalizada entre os alunos, problema que perpassa as mais diversas áreas do conhecimento e etapas de ensino. Apesar de ser um problema de larga proporção, verifica-se, porém, que poucos estudos se dedicam à apuração da questão e que as propostas de trabalho com esses textos em sala de aula são igualmente escassas. Em razão disso, mostra-se de grande importância empreender um estudo minucioso que busque compreender as causas da dificuldade de compreensão desses enunciados por parte dos alunos, para sistematizar os conhecimentos acerca do problema, a fim de propor caminhos e abordagens para trabalhá-lo com os alunos em sala de aula, e, assim, contribuir para consolidar o ensino desses textos nas práticas de leitura e para ampliar o horizonte de pesquisas sobre o tema. Diante disso, nossa hipótese parte do pressuposto de que os fatores de ordem textual afetam significativamente a resolução das questões escolares, uma vez que esses textos, assim como os demais, estão submetidos aos processos de leitura e compreensão. Sendo assim, acreditamos que a constituição textual desses enunciados pode impactar no desempenho dos alunos ao lidar com os conceitos específicos de cada área do conhecimento, ora facilitando ora dificultando a compreensão e que, portanto, tais fatores devem ser trabalhados nas aulas de língua portuguesa, a fim de tornar os alunos leitores proficientes e sujeitos autônomos no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, considerando esses textos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 12), admite-se sua condição de gênero textual e, em razão disso, reconhece-se a necessidade de sistematizar suas regularidades e particularidades tanto para fins teóricos quanto para a abordagem em sala de aula, afinal, esses textos, enquanto gêneros frequentes do domínio escolar, são tão oportunos às práticas de ensino de leitura quanto os demais gêneros abordados nas aulas de língua portuguesa.

Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo geral identificar como a formulação dos enunciados propositivos³ afeta o processo de resolução das questões escolares por parte dos alunos da rede básica de ensino. Para tanto, será necessário verificar quais são os processos mobilizados pelos alunos na leitura e interpretação de questões escolares, bem como identificar os principais fatores de ordem linguística que interferem na legibilidade desses enunciados didáticos. Por fim, buscaremos, ainda, verificar a existência de especificidades para a compreensão desses textos conforme a área do conhecimento em que se situam, por meio da

³ Aqui, tomamos por enunciados propositivos aqueles que apresentam um comando, pergunta ou desafio aos alunos, sem a intenção de propor a delimitação de um conceito específico ou cunhar uma definição restritiva.

comparação dos fatores envolvidos em duas grandes áreas do ensino: Matemática e Língua Portuguesa

Por fim, além dos fatores textuais que são objeto desta pesquisa, é importante destacar que a complexidade do fenômeno pesquisado abarca uma série de outros elementos que não foram diretamente analisados neste estudo. Entre eles, destacam-se os fatores emocionais, que podem influenciar a disposição e o engajamento dos alunos na leitura de enunciados de questões escolares, bem como os fatores sociais, que podem moldar as percepções e as experiências individuais dos estudantes em relação a esses textos. Além disso, a situação de realização dos questionários, incluindo o ambiente de aplicação e o nível de familiaridade com o formato das questões, também desempenha um papel importante na resolução desses enunciados. Portanto, ressaltamos que a pesquisa aqui apresentada é apenas uma parte de um conjunto mais amplo de variáveis que afetam a competência leitora dos alunos e que, embora esses outros fatores não tenham sido objeto de análise direta, é fundamental reconhecer suas possíveis interferências no estudo em questão.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Ler é compreender

Os enunciados de questões escolares são, antes de mais nada, textos, e como tais estão submetidos às práticas de leitura e escrita, assim como qualquer outro texto. Por isso, para entender os fatores que afetam o processo de compreensão e interpretação desses textos é preciso antes nos debruçarmos sobre o processo de leitura, haja vista que estes são processos intrinsecamente relacionados, conforme discutiremos adiante.

A leitura pode ser definida a partir de diversas perspectivas, como a social, a cognitiva, a interacionista, etc., cada uma delas compõe a noção de leitura a partir de determinado enfoque, complementando-a, sem, todavia, ser capaz esgotar sozinha seu sentido. Assim, pode-se dizer que a noção de leitura está compreendida em todas essas perspectivas e em nenhuma ao mesmo tempo. Por isso, visando obter uma visão holística dos fatores envolvidos na prática da leitura, não iremos nessa pesquisa nos ater a uma só perspectiva, mas sim explorar as múltiplas facetas do processo de leitura. Para tanto, iremos nos apoiar nas considerações feitas por Cafiero (2005), Dell’Isola (1988), Koch e Travaglia (2001), Travaglia (1999), Marcuschi (1985; 2008), Coscarelli (2002) e outros autores que abordam o processo de leitura e compreensão de textos.

Para Cafiero (2005), ler é produzir sentidos sobre aquilo que se lê. Segundo a autora, que parte de uma perspectiva sociocognitiva:

[...] leitura é uma atividade ou um *processo cognitivo de construção de sentidos* realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Nesse processo, o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto. (CAFIERO, 2005, p. 17)

Vemos que, nessa concepção, ler não é simplesmente decodificar as informações do texto, mas sim compreender aquilo que se lê. Para tanto, o leitor acessa seus conhecimentos prévios, articulando-os com as informações do texto, buscando, assim, estabelecer coerência entre essas informações, o que resulta na produção de sentido. Sendo assim, pode-se dizer que, nessa perspectiva, o processo de leitura está necessariamente condicionado ao processo de compreensão, uma vez que, ao produzir sentido e coerência para o texto, o leitor está, na verdade, produzindo uma compreensão sobre ele. Nas palavras de Dell’Isola (1988, p. 23) “Ler é compreender; sem compreensão, não há leitura. Compreender um texto é ter acesso a uma das leituras que ele permite, é buscar um dos sentidos possíveis oferecidos por ele, determinado pela bagagem sócio-cultural que o leitor traz consigo”. Tomaremos, portanto, leitura e compreensão como um só processo, haja vista que estes são indissociáveis.

Cafiero (2005, p. 30) divide, então, o processo de leitura em duas grandes etapas que consistem respectivamente na decodificação e na construção de coerência. Na etapa da decodificação ocorre basicamente o reconhecimento das palavras e o processamento sintático. É nessa etapa em que se verifica se o leitor compartilha do código veiculado no texto. Nela, o leitor mobiliza uma série de operações como percepção, memorização, síntese e análise. Já na etapa de construção da coerência, o leitor articula as informações decodificadas na primeira etapa com seus conhecimentos de mundo, seus conhecimentos sobre o funcionamento da língua e do tipo textual representado, bem como sobre a situação comunicativa em que o texto está inserido, aciona ainda seus conhecimentos sobre o assunto específico do texto, conhecimentos enciclopédicos, conhecimentos sobre a cultura e sobre o contexto sócio-histórico em que o texto foi produzido e recebido. Todos esses conhecimentos, chamados conhecimentos prévios, complementam as informações do texto para gerar coerência. Assim, o leitor pode apreender do texto muito mais do que está explícito nele, produzindo sentidos que vão além da materialidade linguística. Em outras palavras, a leitura nos permite compreender o texto além do “dito”. Para tanto, o leitor deve ser capaz de relacionar e avaliar as informações disponíveis, bem como mobilizar uma importante operação para a construção da coerência: a inferência. Na

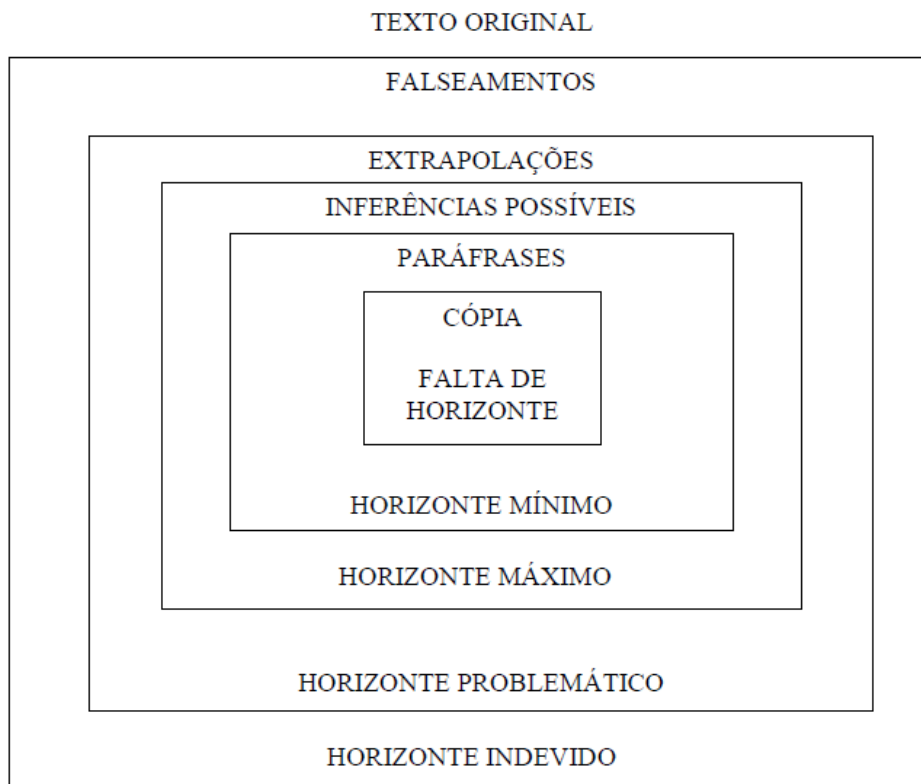
próxima seção iremos discorrer sobre esse processo, procurando evidenciar como ele atua na produção da coerência por parte dos leitores.

2.2 O processo inferencial

Marcuschi (1985, p. 101) define a noção de inferência como uma “operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas”. Para tanto, o leitor articula as informações textuais às informações contextuais assimiladas por seus conhecimentos prévios, produzindo uma nova informação semântica, isto é, um sentido resultante. Essa operação é o que permite, por exemplo, acharmos graça de uma piada ou, ainda, compreender uma ironia. Percebemos, então, a importância da inferência na compreensão, pois sem ela teríamos acesso apenas às informações depositadas na superfície do texto, deixando de lado uma infinidade de sentidos e leituras possíveis.

Para explicar como o processo inferencial atua no processo de compreensão, permitindo ao leitor expandir os seus horizontes de leitura, podemos explorar o diagrama elaborado por Marcuschi (2008, p. 258) a respeito dos horizontes de compreensão textual.

Figura 1 – Diagrama dos Horizontes de Compreensão Textual



Fonte: MARCUSCHI, 2008, p. 258.

Na figura acima, é possível observar diferentes níveis ou horizontes de compreensão para um mesmo texto, o que somente é possível justamente por nossa capacidade de ir além do conteúdo objetivamente inscrito no texto, pois, caso contrário, toda leitura de um mesmo texto seria exatamente a mesma, independentemente do leitor, de seus conhecimentos prévios e das condições em que se realiza a leitura. Nos níveis mais internos do diagrama estão as informações objetivas contidas no próprio texto, que compreendem as atividades de simples decodificação ou cópia, as quais correspondem ao que o autor classifica como *falta de horizonte* de leitura. Nesses níveis também estão situadas as leituras parafrásticas do texto original, as quais compreendem o chamado *horizonte mínimo*. Ambos os horizontes consistem na mera extração e decodificação das informações dadas no texto e, por isso, não permitem a plena compreensão dos sentidos produzidos por ele. Já no nível intermediário estão situadas as inferências, as quais nos permitem realizar suposições, depreender subentendidos, implicaturas e a intencionalidade do autor, por exemplo, compreendendo o chamado *horizonte máximo* de leitura. Nesse nível, o leitor explora os sentidos do texto para além do que está na superfície textual, estando a compreensão textual, portanto, sujeita aos conhecimentos e experiências do próprio leitor. Os dois últimos níveis, por sua vez, dizem respeito às extrapolações e aos falseamentos, cujos horizontes são tidos como problemáticos ou, até mesmo, como indevidos, pois estão pautados em crenças e valores pessoais ou contradizem o próprio texto.

Sobre esse limiar entre os horizontes máximo, problemático e indevido, Clark (1977) já havia discorrido anteriormente sobre a ótica de conceitos semelhantes: as inferências autorizadas e não autorizadas. As primeiras, segundo a autora, dizem respeito à extração de informações pretendidas pelo autor, enquanto essas últimas são produzidas em desacordo com o pretendido pelo autor.

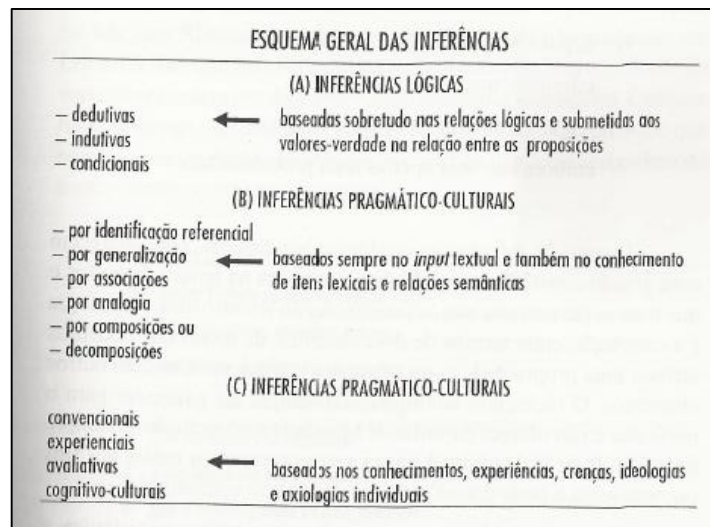
Dell'Isola (1988), apoiada nos estudos de Clark (1977), explica que ambas as categorias se referem à relação entre o leitor e o autor. Segundo a autora

As inferências autorizadas ocorrem quando o leitor infere algo pretendido pelo autor. O autor "permite" a extração de tais inferências pelo leitor, como parte integrante da mensagem do texto. Ou seja: o autor prevê e pretende que o leitor extraia, como parte integrante da mensagem textual lida, a inferência que foi por ele autorizada. (DELL'ISOLA, 1988, p. 52)

Nesse sentido, estariam situadas no horizonte máximo somente as inferências autorizadas. As demais estariam no âmbito das extrapolações e falseamentos, sendo, portanto, inferências indevidas, ou não autorizadas.

Ainda sobre o processo inferencial, Marcuschi (1985) propõe um esquema geral para as inferências, dividindo-as em duas principais categorias: as inferências lógicas e as inferências pragmático-culturais. Nele o autor compila as principais operações inferenciais e as classifica segundo sua procedência, podendo ela ser fundamentada nas relações lógicas entre as proposições, no input textual ou, ainda, nos conhecimentos de mundo e experiências do leitor, conforme expõe o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Esquema geral das inferências



Fonte: MARCUSCHI, 1985, p. 103.

Nesse sentido, as inferências lógicas, presentes no esquema acima, são aquelas que lidam com as condições de verdade das proposições, as quais são estabelecidas por processos dedutivos e indutivos, bem como por relações condicionais entre proposições.

As inferências pragmático-culturais baseadas nas relações semânticas, por sua vez, compreendem a capacidade de realizar generalizações e associações a partir das propriedades semânticas dos itens lexicais, como a polissemia e a ambiguidade, por exemplo, estabelecendo relações de semelhança, analogia, relações entre *referência* e *sentido*, além de envolverem a capacidade de compor e decompor estruturas complexas.

Já as inferências pragmático-culturais feitas com base nos conhecimentos e experiências pessoais são resultantes, sobretudo, de conhecimentos de ordem sociocultural e dizem respeito às convenções, experiências e avaliações próprias do leitor.

Essas e outras operações cognitivas realizadas na leitura, segundo Marcuschi (1985), derivam de um princípio de economia linguística que rege a organização dos textos. Segundo o autor:

O texto, em geral, é formado com uma série de lacunas que vão sendo preenchidas por elos de ligação inseridas automaticamente como pressuposições ou relações organizadas por redes lexicais e conceituais [...] Seguindo sugestão de Brown e Yule (1983: 257), considero que a restauração ou recuperação desses elos perdidos não são propriamente inferências e sim preenchimentos automáticos de lacunas, com a finalidade de tornar explícito que está implícito semanticamente na imanência de relações entre proposições ou item lexicais. Nesse processo automático entram relações estereotípicas baseadas na rede cognitiva conceitual não idiossincrática mas subjacente ao sistema semântico da língua. Reservo, portanto, o termo inferência apenas para os casos em que as relações estabelecidas vão além do condicionamento linguístico puro e simples. Os elementos inseríveis ou recuperáveis por simples operação automática formam o que poderíamos dizer a *coerência interna do texto*. (MARCUSCHI, 1985, p.101)

Em face do exposto acima por Marcuschi (1985), cabe explorarmos não somente o processo inferencial, mas também esses outros mecanismos de “recuperação automática” ativados pelas marcas linguísticas e que constituem a coerência interna do texto.

2.3 A coerência interna do texto

Embora a construção da coerência vá muito além daquilo que está na superfície do texto, isso não significa que os elementos linguísticos não sejam importantes, “esses elementos servem como pistas para ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências, ajudam a captar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto, etc.” (KOCH e TRAVAGLIA, 2001, p. 59). Em resumo, são esses elementos que constroem o que chamamos de coerência interna do texto, isto é, a forma como um texto é estruturado que permite que ele seja visto como um todo, como “uma unidade significativa global” (KOCH e TRAVAGLIA, 2001, p. 45). Vale acrescentar, ainda, que o grau de coerência de um texto pode variar, conforme modificamos sua estrutura ou composição.

Tudo isto implica admitir que temos variações de coerência, ou seja, textos que parecem para seus produtores e receptores, em sua intuição de usuários, como mais ou menos coerentes, como tendo graus diferentes de coerência (como sendo mais ou menos facilmente interpretáveis, como fazendo mais ou menos sentido para os usuários numa dada situação de interação comunicativa). No mínimo esta variação pode ser aceita no sentido de que alguns textos são percebidos como mais bem formados do ponto de vista de sua constituição, de modo que o acesso a um sentido que ele pode fazer (seja ou não o pretendido pelo produtor) é mais fácil ou direto. (TRAVAGLIA, 1999, p.56)

Ao admitimos, portanto, que a forma como um texto é construído pode facilitar ou dificultar a construção da coerência, é preciso ponderarmos também sobre os fatores que podem impactar em sua legibilidade, para pensarmos estratégias e caminhos para dirimir as possíveis dificuldades de leitura dos alunos advindas desses fatores.

2.4 Fatores comprometedores e facilitadores da legibilidade

Para traçar os principais fatores relacionados à composição textual que podem interferir na compreensão, apoiar-nos-emos em outros trabalhos sobre os estudos da compreensão, como os desenvolvidos por Leffa (1996) e Koch e Elias (2008), ancorando-nos sobretudo em trabalhos que tratem da compreensão no contexto específico dos textos didáticos, como questões escolares, livros didáticos e avaliações. Sendo assim, destacaremos também os estudos realizados por Souza (2019), Cruz (2012), Agostini (2019) e Souza (2005), que exploram a questão da dificuldade de interpretação em enunciados de questões e avaliações escolares,

evidenciando aqui os principais fatores e conclusões resultantes de suas investigações, os quais servirão de arcabouço teórico para as discussões e análises empreendidas nessa pesquisa.

No que tange ao quadro mais geral dos estudos da compreensão, Leffa (1996, p. 12-13), assim como Travaglia (1999), argumenta que os textos podem ser sensíveis ou insensíveis ao leitor a depender da forma como são estruturados internamente e, em função disso, podem facilitar ou dificultar a compreensão por parte dos leitores. Posto isso, o autor destaca uma série de fatores facilitadores da compreensão, tais quais o uso de conectivos entre as orações, a proximidade entre os termos anafóricos e seus referentes, o emprego de definições explícitas, a apresentação de informações completas (LEFFA, 1996), o uso de marcadores textuais (SPYRIDAKIS, 1989, *apud* LEFFA, 1996) e, até mesmo, o tipo textual escolhido (MARIA; JOHNSON, 1989, *apud* LEFFA, 1996).

Já em relação aos elementos linguísticos comprometedores da compreensão, Koch e Elias (2008, p. 28) destacam os seguintes fatores:

o léxico; estruturas sintáticas complexas caracterizadas pela abundância de elementos subordinados; orações super-simplificadas, marcadas pela ausência de nexos para indicar as relações de causa/efeito, espaciais, temporais; ausência de sinais de pontuação ou inadequação do uso desses sinais.

Souza (2019), por sua vez, ao explorar a questão da compreensão em enunciados escolares, voltou o olhar para elementos próprios da composição desses textos, como a estrutura de comandos, a recorrência de terminologias, etc. Segundo ele, “enunciados cujos comandos exijam a relação entre dois elementos” ou cujos comandos encontram-se implícitos, exigindo que os alunos preencham as lacunas deixadas no texto a partir de seu conhecimento de mundo, frequentemente dificultam a compreensão nesse tipo de texto. Outra dificuldade apontada em sua pesquisa se deve ao tamanho do enunciado, uma vez que os dados coletados em sua investigação indicaram que “os alunos tendem a apresentar dificuldade em estabelecer relações de sentido entre as partes de um enunciado quando este é considerado muito longo” (SOUZA, 2019, p. 75). Além disso, a quantidade de processos mentais indicados pelos comandos da questão também se apresentou como um fator de dificuldade para a resolução das questões.

Em entrevista com os alunos participantes, Souza (2019) constatou, ainda, dois grandes problemas de compreensão apontados pela maioria dos alunos, os quais foram devidamente “o desconhecimento de alguns termos presentes no enunciado, que diz respeito às escolhas lexicais do gênero”, e “a quantidade de informações a serem consideradas para a resolução das questões, que se refere à sua estrutura” (SOUZA, 2019, p. 79).

Cruz (2012), por outro lado, enfoca a questão da dificuldade de compreensão desses enunciados a partir da falta de conhecimentos prévios dos próprios alunos. Em seu trabalho a autora destaca a falta de conhecimentos de diversas ordens, dentre eles o desconhecimento sobre os gêneros textuais, sobre os recursos coesivos, sobre certos vocábulos, assim como a falta de conhecimentos ilocucionais e conhecimentos de mundo como principais fatores dificultadores da compreensão.

Já Agostini (2019), que aborda a questão da dificuldade de interpretação de situações-problema em matemática sob a ótica da semântica formal, trabalha em suas análises fatores como vagueza, ambiguidade, escolha lexical, bem como a própria formulação do enunciado a partir de estruturas interrogativas ou imperativas.

Um estudo mais detalhado realizado por Souza (2005) indicou ainda fatores em todas as etapas do processamento da leitura, segundo a divisão feita por Coscarelli (1997), que, de forma semelhante à Cafiero (2005), divide o processamento da leitura em duas etapas, sendo elas o processamento da forma linguística, que diz respeito aos níveis lexical e sintático, e o processamento do significado, etapa em que ocorre a construção da coerência local, da coerência temática e da coerência externa. Considerando, portanto, cada um desses níveis, Souza (2005) chegou aos seguintes “dificultadores” e fatores que interferem na leitura:

No nível lexical, o desconhecimento do item lexical (COSCARRELLI, 1997 *apud* SOUZA, 2005), a estrutura silábica menos canônica, a ambiguidade de um termo e a infrequência de uma palavra em determinado contexto foram os principais fatores dificultadores.

Já no processamento sintático, Souza (2005) destaca a “maior complexidade” e a menor “canonicidade sintática da frase”, bem como frases sintaticamente ambíguas como dificultadores da compreensão.

Quanto à coerência local, cita a falta ou precariedade de conhecimento prévio sobre o assunto, a presença de ambiguidades, contradições e metáforas, a ausência ou inadequação de elementos coesivos e a não manutenção do tópico ao longo do texto.

A autora destaca em seguida que, em relação à coerência temática, “a familiaridade do leitor com tipo e gênero de texto; a organização do texto e a capacidade do leitor de identificar as ideias mais importantes do texto de acordo com seu objetivo de leitura” (SOUZA, 2005, p. 33) podem influenciar na construção da coerência.

A coerência externa, por sua vez, segundo Souza (2005), envolve fatores sobretudo de ordem cognitiva, como fatores relacionados à memória do leitor, sua capacidade crítica, a capacidade de realizar generalizações, analogias, etc.

Em suma, todos esses fatores inventariados acima, resultantes de estudos anteriores, provaram exercer em alguma medida influência sobre a compreensão que o leitor tem do texto e, portanto, devem ser devidamente examinados na seleção e na análise do *corpus* com vistas a evitar uma duplicação de esforços.

Posto isso, diante das diferentes configurações que um texto pode assumir e dos diferentes graus de coerência que derivam dessas estruturas, a depender de certos fatores como os discutidos acima, será preciso ainda nos debruçarmos sobre as operações e estratégias de leitura que o leitor precisará utilizar para processar com eficiência esses textos bem como lidar com os diversos conhecimentos mobilizados no processo de leitura.

2.5 Estratégias de leitura

As estratégias de leitura são procedimentos que o leitor utiliza para “atingir com mais eficiência, com economia de tempo e de esforço cognitivo, os objetivos desejados” (CAFIERO, 2005, p. 35). Na maior parte das vezes, nós, leitores, utilizamos essas estratégias de forma inconsciente e automática, mas isso não significa que esse conhecimento seja inato e que não precise ser trabalhado e ensinado, longe disso esse conhecimento é adquirido ao longo de nossa formação como leitores e a preocupação com o ensino desses procedimentos é, inclusive, determinante para nos tornarmos leitores proficientes. Em vista disso, cabe aqui discorrermos sobre essas estratégias para pensarmos caminhos para ensiná-las em sala de aula, buscando dirimir as dificuldades de leitura dos alunos.

Cafiero (2005, p. 35), apresenta uma série dessas estratégias, as quais ela denomina como *estratégias cognitivas de leitura*. Segundo a autora, que se baseia nas considerações feitas por Solé (1998), essas estratégias são mobilizadas antes, durante e depois do processamento da leitura e podem ser resumidas no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Estratégias cognitivas de leitura

ANTES	DURANTE	DEPOIS
<ul style="list-style-type: none"> • Acionar conhecimentos prévios; • Estabelecer os objetivos da leitura; 	<ul style="list-style-type: none"> • verificar as hipóteses e previsões que levantou, procurando, no texto, instruções que podem 	<ul style="list-style-type: none"> • avaliar o texto lido; • verificar se os sentidos produzidos são coerentes;

<ul style="list-style-type: none"> • Fazer previsões, suposições, levantar hipóteses. 	<p>sustentá-las ou descartá-las;</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizar informações no texto; • articular informações vindas de várias fontes (do próprio texto, de seu conhecimento de mundo, do conhecimento do assunto etc.), realizando inferências necessárias à compreensão; • confrontar várias partes do texto; • sintetizar ou resumir informações; • levantar novas previsões e hipóteses à medida que for lendo; • construir uma representação global do texto, que permite dizer: o texto trata do assunto X. 	<ul style="list-style-type: none"> • verificar se foi possível articular as informações de seu conhecimento prévio com aquelas que o texto traz.
--	---	---

Fonte: CAFIERO, 2005, p.35.

Cabe ressaltar ainda que nem sempre utilizamos as mesmas estratégias para todos os tipos de texto, conforme ressalta Cafiero (2005, p. 35) “São as condições em que a leitura se realiza que levam o leitor a usar algumas estratégias e não outras. Os gêneros dos textos, o propósito que leva alguém a ler, o tempo que tem disponível para a leitura, entre outros fatores, fazem com que uma pessoa leia de um jeito e não de outro”.

2.6 A superestrutura textual de uma questão escolar

A Leitura, conforme já discutimos, é um processo, ao mesmo tempo, cognitivo, social, histórico e cultural de construção de sentidos (CAFIERO, 2005; TRAVAGLIA 1999; FERREIRA; DIAS, 2005). Sendo assim, a leitura pode variar de acordo com o leitor, seus objetivos, as condições em que ela se realiza, etc. Diante disso, podemos admitir que

ler um texto em busca de informações para responder questões pontuais, não possibilita a mesma produção de sentidos que um contexto de leitura em que o leitor busca relações e implicações subjacentes às informações deste mesmo texto. [...] Isto sugere que, além de ser determinada pelos conhecimentos e experiências do leitor, a leitura também é determinada pela superestrutura textual. Superestrutura esta que

exige diferentes tipos de estratégias e que determina a natureza da relação que este leitor mantém com o texto. A posição de um leitor frente a uma lista telefônica não é de natureza similar a que ele assume frente a um texto narrativo, por exemplo. A superestrutura textual orienta a leitura que o indivíduo faz do texto. (FERREIRA; DIAS, 2005, p. 326)

À vista disso, é preciso ponderar sobre quais os contextos de leitura subjacentes aos enunciados de questões escolares, para prever quais fatores podem comprometer mais frequentemente a leitura nesse tipo de texto, bem como quais estratégias de leitura podem auxiliar o leitor na compreensão desses textos. Sendo assim, cabe analisarmos as superestruturas textuais que regem a organização das sequências textuais que figuram mais frequentemente nos enunciados de questões escolares.

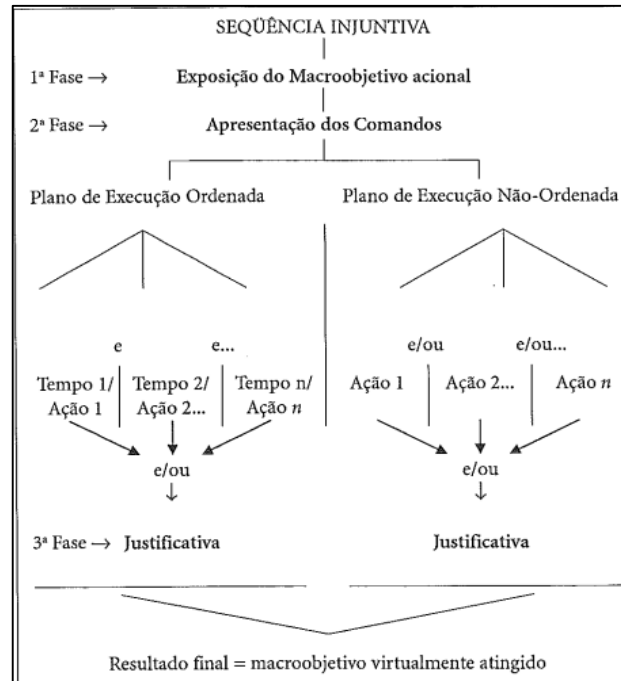
Para Wachowicz (2012, p. 80), a sequência textual “existe enquanto constituinte (não condicional) dos gêneros e também enquanto forma previsível de enunciado – na modulação cognitiva dos indivíduos”. Ainda, segundo a autora, que parte da concepção adotada por Adam (2001),

A existência de uma sequência textual fundamenta-se em uma estrutura relativamente cristalizada de segmentos textuais que definem um raciocínio presente em práticas discursivas de determinados gêneros textuais. Logo, a sequência é por um lado uma estrutura textual previsível e por outro, o resultado de uma prática social que a torna recorrente (ADAM, 2001, *apud* WACHOWICZ, 2012, p. 79)

Dessa forma, as sequências textuais não só estruturam os modos de organização dos textos como orientam um modo de “pensar”, próprio de determinada prática discursiva, daí sua importância no processo leitura e compreensão textual.

Posto isso, começaremos, a seguir, pela análise da superestrutura textual que rege a organização das sequências injuntivas, haja vista que estas se constituem como a organização textual por excelência dos enunciados de questões escolares.

Rosa (2003) afirma que “a organização geral da sequência injuntiva é sustentada por um processo institucional/pedagógico através do qual há uma exposição de um plano de ação, sequência de comandos, a ser atingido para se concretizar um objetivo maior desejado pelo produtor e/ou pelo destinatário do texto”. A autora sistematiza essa organização em três fases básicas: a) a exposição do macro-objetivo acional, isto é, o objetivo geral que se pretende atingir; b) a apresentação dos comandos; e c) a justificativa para a ação executada; conforme detalhado pelo esquema a seguir:



Fonte: ROSA, 2003, p. 34.

De fato, a estrutura acima seria capaz de descrever um enunciado prototípico de questão escolar, em geral formado por verbos de comando que orientam o leitor para um plano de execução (Ex.: reflita, calcule, relacione), uma contextualização justificando a motivação do exercício e a exposição de um objetivo a ser alcançado, isto é, a questão central a ser respondida na questão. Nesse sentido, o leitor pode encontrar dificuldades para localizar o objetivo acional da questão, ou uma dificuldade em gerenciar os comandos, por exemplo, mas, dado a configuração pouco complexa desse tipo de sequência, não haveria muitos fatores de ordem estrutural que dificultariam sua compreensão. Porém, podemos encontrar outras formas de organização dos enunciados de questões escolares menos canônicas, que mesclam sequências de outros tipos textuais, como o narrativo, o descritivo, o expositivo ou o argumentativo, por exemplo, que não apresentam um plano de execução detalhado ou que expressam seus comandos de forma mais implícita, de forma que fica a cargo do aluno descobrir quais os processos necessários para se chegar ao objetivo pretendido. Essas demais configurações apresentam outros fatores de coerência e, conseqüentemente, outros problemas de resolução que serão investigados aqui também.

Uma questão organizada em torno de uma sequência descritiva, por exemplo, será regida, segundo o esquema proposto por Adam (2011), por quatro operações principais: a tematização, etapa em que se apresenta o tema ou objeto da descrição; a aspectualização, em que ocorre a fragmentação do objeto em partes ou etapas para a seguinte apresentação dos aspectos relacionados a ele; a relação, operação em que ocorre os movimentos de comparação

e contiguidade das partes recortadas na aspectualização, estabelecendo uma relação com outros objetos ou entre elas mesmas; e a expansão, que permite a subtematização e a extensão da descrição por meio do acréscimo de novas operações às anteriores.

Sendo assim, pode-se dizer que a principal operação cognitiva realizada por quem produz uma sequência descritiva é a análise, pois é ela que permite esse deslocamento do todo para a parte, observado na etapa da aspectualização. Desse modo, podemos prever que no movimento inverso, isto é, na leitura desses textos, o leitor deverá mobilizar prioritariamente a operação inversa à análise, isto é, a síntese, pois ele deverá, agora, recompor o objeto fragmentado pela análise, indo da parte para o todo.

Tomemos, por exemplo, o enunciado da questão abaixo, organizada em torno de uma sequência descritiva:

Figura 2 – Exemplo de questão constituída de sequência descritiva

OPÇÃO 2 - NÍVEL: MÉDIO

Na prova objetiva de 120 questões de um concurso público, a nota do candidato será obtida com base nas marcações da folha de resposta da seguinte forma: em cada acerto, o candidato ganhará 3 (três) pontos e, em cada erro, ele perderá 2 (dois) pontos. Caso o candidato deixe a questão em branco, ele receberá 0 (zero) pontos.

Após a realização do concurso, o candidato Luiz Antônio conferiu seu gabarito. Veja os seus resultados:

- * Acertos: 32 questões.
- * Erros: 67 questões.
- * Brancos: 21 questões.

A nota final do candidato Luiz Antônio nesse concurso é

A) 134 pontos. B) 96 pontos. C) 38 pontos. D) - 38 pontos.

Fonte: Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

A questão, em resumo, descreve a regra de pontuação de uma prova e solicita que o aluno descubra a nota final do candidato mencionado no texto. Não há na questão a indicação de nenhum plano de execução que oriente o leitor para as ações necessárias para a sua resolução, porém, esse procedimento pode ser facilmente deduzido pelo leitor, haja vista que as informações, numa sequência descritiva, estão apresentadas de forma mais direta, por estarem dispostas em etapas, em uma estrutura mais ou menos estável e previsível. Assim, em um texto como esse, o leitor já está orientado a buscar informações pontuais para a resolução do problema. Desse modo, a operação de análise e de localização de informações é facilitada nesse tipo de questão, pois a fragmentação das informações, típica das sequências descritivas, antecipa esses processos para o leitor. Em contrapartida, a habilidade de síntese, que permite ao leitor selecionar as informações relevantes para compor um todo coerente, e a capacidade de

relacionar as informações apresentadas são estratégias muito frequentemente mobilizadas em questões como essa.

Vejam, agora, que em uma questão estruturada em torno de uma sequência narrativa as informações não estão dispostas de forma tão direta como na questão anterior, conforme podemos observar no enunciado abaixo:

Figura 3 – Exemplo de questão constituída de sequência narrativa

OPÇÃO 1 - NÍVEL: FÁCIL

Conversando sobre as idades dos membros de sua família, Paulo disse a seu filho Júlio: – Só daqui a 10 anos eu terei o dobro de sua idade. André, colega de Júlio, ouviu a conversa e ficou curioso em descobrir as idades atuais de pai e filho. Utilizando variáveis adequadas, André traduziu a frase de Paulo para a linguagem algébrica.

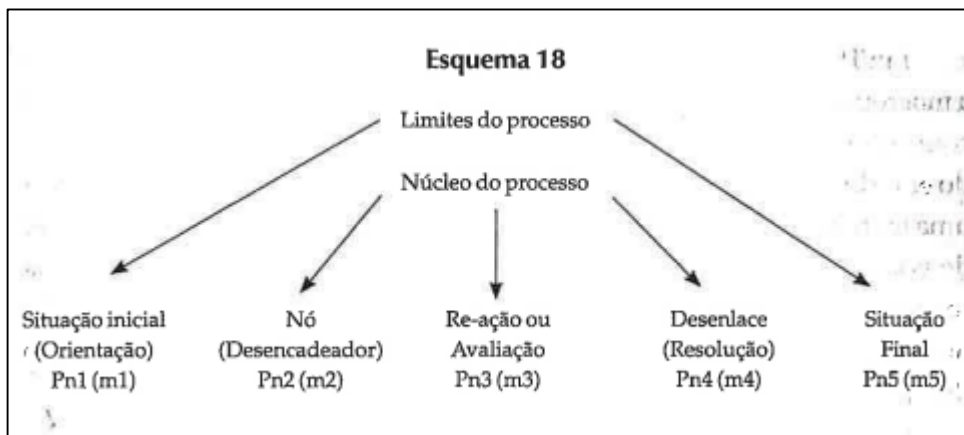
A tradução correta se dá por meio da equação

A) $x + 10 = 2y$. B) $x + 10 = 2y + 10$. C) $x + 10 = 2(y + 10)$. D) $x - 10 = 2(y - 10)$.

Fonte: Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

Na questão acima, podemos notar uma sucessão de acontecimentos dos quais o aluno deve depreender um conjunto de informações algébricas para chegar à resposta. Tais informações estão diluídas na trama narrativa, de forma que o aluno deve ser capaz de isolar os conceitos relevantes dos fatores situacionais relacionados a eles, ou seja, o aluno precisa demonstrar uma capacidade de abstração maior nesse tipo de questão. Além disso, como a estrutura de uma sequência narrativa tem como núcleo as ações e reações dos sujeitos, conforme demonstra o esquema a seguir, a atenção do leitor nesse tipo de sequência é frequentemente desviada para essas informações.

Quadro 4 – Esquema da sequência narrativa



Fonte: ADAM, 2011, p. 225.

Em vista disso, em questões como essa, o leitor deve ser capaz não somente de localizar as informações no texto como também de determinar o grau de relevância delas para o objetivo pretendido, mobilizando as operações de localização e avaliação das informações.

Outra operação frequentemente mobilizada em textos com esse tipo de sequência é a inferência, pois, como nas sequências narrativas há uma maior dependência de fenômenos dêiticos e referenciais para a identificação quaisquer entidades extralinguísticas evocadas nos enunciados, as informações co-textuais se mostram muito mais significativas para a compreensão dos sentidos do texto.

Observemos, por exemplo, a questão a seguir, também estruturada em torno de uma sequência narrativa:

Figura 4 – Exemplo de questão constituída de sequência narrativa

OPÇÃO 1 - NÍVEL: FÁCIL

Vida de Papel
(Rosana Skronski)

Estava sossegado no meu canto, quando o homem me abriu e me encheu de pipocas. Sem a menor cerimônia, uma mulher me pegou e foi me levando. Ela comia as pipocas com olhos, boca e dentes de muita fome. Quando acabou, meteu a boca dentro de mim, soprou um grande sopro e eu comecei a estufar, estufar... Bum!!! Tudo chacoalhou! Um terremoto? Não era, não! A rua continuava no mesmo lugar. Mal tinha me levantado, quando veio um carro a toda velocidade pra cima de mim! Só me liberei daquele amasso achatante porque uma ventania me empurrou pra calçada. A casca de laranja foi logo me entrelaçando em um abraço. Um papel amassado e sujo disse pra eu não me envergonhar por ter ficado meio amarrotado. Estava entre amigos e senti que ali era o meu lugar. À noite, um caminhão bem “maneiro” me levou com minha turma. Fiquei tão amigo de uns papéis, que, inseparáveis, fomos unidos pela máquina. E a melhor das surpresas: tudo aquilo estava ali só pra nos embelezar e nos deixar úteis de novo. Virei folha de caderno, junto com os meus amigos! Fomos parar nas mãos de um garoto. Éramos brancos, mas ele desenhou uma árvore cheia de flores e frutos coloridos em cima da gente. Nos arrancou do caderno e nos pregou numa parede. Até hoje elas se aproximam e ficam nos admirando. Vocês podem acreditar nisso?! De saquinho de pipoca à vida de artista!

(<http://articulandoideias2010.blogspot.com>. Acesso: 08/09/2010. Adaptado.)

O narrador da história é

A) a laranja. B) a mulher C) o papel. D) o pipoqueiro.

Fonte: Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

A questão traz um pequeno texto narrativo e em seguida solicita que o aluno identifique o narrador da história. Para tanto, o leitor deverá inferir essa informação a partir dos acontecimentos narrados, uma vez que tal informação não se encontra explícita na superfície do texto e, portanto, não pode ser simplesmente localizada, mas sim reconstruída com base em seus conhecimentos de mundo, seus conhecimentos prévios sobre o funcionamento do tipo textual, sobre a língua, sobre a cultura, etc.

Como vimos pela comparação dos exemplos acima, diferentes tipos textuais mobilizam diferentes operações cognitivas e exigem diferentes estratégias de leitura. Sendo assim, os demais tipos textuais que podem surgir nos enunciados de questões escolares irão apresentar também suas especificidades e seus fatores de coerência, os quais devem ser levados em consideração no momento de análise.

Há, ainda, outro fator relacionado à superestrutura textual das questões que pode influenciar na compreensão e nas estratégias de leitura mobilizadas pelos alunos, que consiste na própria tipologia das questões. Marcuschi (2008, p. 271), realizou um levantamento da tipologia das questões encontradas nos livros didáticos entre os anos 1980 a 1990. O autor as dividiu em 9 tipos, classificando-as conforme detalhado no quadro abaixo:

Quadro 5 – Tipologia das questões escolares da disciplina de língua portuguesa

TIPOLOGIA DAS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS 1980-1990		
TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
1. A cor do cavalo branco de napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se as indagações do tipo "Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ligue: Lilian - <i>não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe - mamãe, desculpe, eu menti para você.</i>
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. verbos frequentes aqui são: Copie, retire, aponte indique, transcreva, complete, assinale identifique, etc.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Copie a fala do trabalhador ▪ Retire do texto a frase que... ▪ Copie a frase Corrigindo-a de acordo com o texto. ▪ Transcreva o trecho que fala sobre... ▪ Complete de acordo com o texto
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o que, quem, quando, como, onde é...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quem comprou a meia azul? ▪ O que ela faz todos os dias? ▪ De que tipo de música Bruno mais gosta? ▪ Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos referenciais complexos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a moral dessa história? ▪ Que outro título você daria?

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Levando-se em conta o sentido Global do texto pode-se concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade ponto final a justificativa tem um caráter apenas externo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a sua opinião sobre...? Justifique. ▪ O que você acha do...? Justifique ▪ Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com texto é apenas um pretexto sem base alguma para resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigir em nenhum tipo de justificativa ou relação textual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De que passagem do texto você mais gostou? ▪ Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento do seu corpo que órgão você operaria? Justifique sua resposta. ▪ Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dê um exemplo de pleonasma vicioso (não havia pleonasma texto e isso não fora explicado na lição) ▪ Caxambu fica onde? (o texto não falava de Caxambu)
9. Metalinguísticas	São as P indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quantos parágrafos tem o texto? ▪ Qual o título do texto? ▪ Quantos versos tem o poema? ▪ Numere os parágrafos do texto. ▪ Vá ao dicionário e copie o significado da palavra...

Fonte: MARCUSCHI, 2008, p. 271.

Cada um dos tipos descritos acima possui determinado grau de complexidade, demandando diferentes tipos de operações e estratégias dos leitores para sua resolução. Isso determinará a leitura que o aluno fará do enunciado, se irá mobilizar suas capacidades inferenciais, analíticas, de síntese ou se deverá mobilizar a simples operação de localização de informações, por exemplo.

Além disso, possivelmente, nem todos os tipos representados na tabela aparecerão no *corpus* de questões investigado neste trabalho. Da mesma forma, outros tipos não representados na tabela podem ser identificados ao longo da pesquisa. Sendo assim, o levantamento realizado por Marcuschi (2008) servirá principalmente como um modelo de referência para a análise da tipologia das questões encontradas.

2.7 O léxico

Tratando-se das particularidades do gênero questão escolar, há de se pontuar ainda que esses são textos permeados por fraseologismos e terminologias próprias das áreas do conhecimento em que se situam. Esse léxico especializado, embora faça parte do conhecimento técnico-científico específico de cada área do conhecimento, constitui também o conjunto de itens lexicais da língua, compondo, portanto, igualmente parte do conhecimento linguístico do falante. Desse modo, tais unidades lexicais se situam na fronteira entre o conhecimento de mundo e o processamento da forma linguística.

Diante disso, há de se admitir que a presença desses termos pode também interferir na compreensão textual, ora facilitando-a pela aproximação com as práticas discursivas frequentes em sala de aula, ativando a memória discursiva⁴ suscitada nesses contextos, ora dificultando-a, seja pelo desconhecimento do item léxico, pela existência de combinações lexicais livres que se assemelhem a esse tipo de estrutura ou pela necessidade de mobilização da competência inferencial do leitor para depreender o sentido de um termo fora de seu repertório sociocultural, mas que pode ser compreendido pelo contexto linguístico.

Por isso, faz-se necessário debruçarmo-nos, ainda, sobre os estudos voltados para o entendimento do léxico e do seu papel na compreensão textual. Diante disso, discorreremos a seguir sobre o processo de lexicalização de sintagmas, o qual permite a ocorrência de certas “composições sintagmáticas” (FERRAZ, 2010), unidades em vias de lexicalização que estão passando de combinações lexicais livres a combinações restritas. Posto isso, buscaremos traçar as propriedades que delimitam e compõem tais combinações lexicais, sob a ótica da fraseologia e da linguística sistêmico-funcional, respaldados, sobretudo, nos estudos de Corpas Pastor (1996) e Halliday (1961). Ainda, a fim de discutir sobre o ensino de fraseologismos e terminologias especializadas em textos de caráter didático, como o gênero explorado nesse

⁴ Conforme definida por Michel Pêcheux (2010, p. 52), como “aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc), de que sua própria leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”.

estudo, lançaremos mão de estudos do campo da lexicografia pedagógica, conforme já delimitado por Zgusta (1988), assim como por Ferraz e Rosa (2017).

Ferraz (2010, p. 38-39), no âmbito da fraseologia, define as composições sintagmáticas como “unidades constituídas de mais de uma palavra, com certa coesão interna entre os seus componentes, tornando-se combinações fixas que, no sistema e na frase, podem assumir a função e o significado de palavras individuais”. Nesse sentido, admite-se que certos sintagmas podem se lexicalizar, isto é, atuarem na língua como uma só unidade lexical.

Halliday (1961 *apud* GLEDHILL, 2000), partindo da análise sistêmico-funcional do léxico, já apontava que determinados itens lexicais podem estabelecer entre si uma “associação sintagmática” definida pela probabilidade estatística de co-ocorrência desses elementos. A esse fenômeno Halliday dá o nome de *colocação*, termo esse empregado por diversos outros autores, embora sob diferentes delimitações conceituais. Para Halliday (1961, p. 276), entretanto, o termo abrange “qualquer item dado, [...] sendo os itens com os quais ele se coloca classificados como mais ou menos prováveis”.

Corpas Pastor (1996), por sua vez, admite a existência de “combinações lexicais”, de modo semelhante ao que propõe Halliday, no entanto defende as colocações como um tipo específico de combinação, diferindo-as das *combinações lexicais livres*, isto é, “combinações facultativas de palavras, cujos elementos constitutivos mantêm seu significado constante” (PASTOR, 1996, p. 80) e que, segundo a autora, distinguem-se das *combinações restritas* e *locuções*, sobretudo, por possuírem menor estabilidade sintático-semântica em comparação a essas últimas e por, diferentemente destas, não desempenharem função denominativa.

O que nos interessa particularmente nesse estudo não é a definição ou delimitação conceitual desses termos, mas sim a noção de frequência dessas associações de sintagmas, defendida por Halliday, que nos permite dizer que há itens com maior ou menor correlação, em termos de probabilidade de co-aparição, bem como a compreensão de que existem combinações mais ou menos livres, em termos de co-dependência sintática e semântica, conforme apontam os estudos de Copas Pastor. À vista disso, mostra-se imprescindível à compreensão textual a devida distinção das combinações livres e restritas no texto, uma vez que é preciso que o leitor saiba diferir quando um sintagma possui função denominativa já pré-definida, configurando-se como uma única unidade léxica, e quando está diante de uma associação livre de palavras, submetidas, portanto, aos fatores coerência textual para a construção de seu sentido. Além disso, dada a probabilidade de dois ou mais itens ocorrerem em uma “associação sintagmática”

em determinado campo discursivo⁵, ainda que não configurem propriamente uma combinação restrita, conforme a delimitação dada por Corpas Pastor (1996), há de se considerar também tais regularidades na análise dos fatores envolvidos na compreensão do léxico, haja vista seu papel na ativação da memória e dos conhecimentos de mundo do leitor.

Desse modo, cabe-nos explorar, ainda, algumas questões didáticas do campo da fraseologia e da terminologia no que tange ao ensino do léxico, buscando traçar, dentro desse sistema, fatores facilitadores da compreensão.

Barbosa (2003), partindo dos princípios da *Teoria Comunicativa da Terminologia* (TCT), elaborada por Cabré (1999), assume as unidades terminológicas em sua dimensão textual e discursiva, determinadas, pois, por sua função comunicativa, por partir da compreensão de que o *status* de termo ou vocabulário de determinado item lexical é dado pela situação comunicativa em que ele está inserido e não por um princípio inerente à própria palavra. Desse modo, a autora compreende que tais unidades lexicais podem transitar entre a linguagem comum e a linguagem especializada por serem, em verdade, um subconjunto da linguagem natural e, inclusive, originada desta. Norteada, portanto, pelo *Princípio da Poliedricidade do Termo* (CABRÉ, 1999)⁶, Barbosa (2003) procede um estudo sobre a terminologia e a metalinguagem tecno-científica no discurso pedagógico, considerando os aspectos linguísticos, cognitivos e sociais dessas unidades lexicais. Sendo assim, inscreve sua proposta no limiar entre dois universos discursivos, a partir da seguinte crítica:

Há discursos pedagógicos, em nível do léxico, que operam com um falso diassistema, supõem que parte de elementos lingüísticos, sociais e culturais são comuns ao emissor (conjunto A, do professor) e ao receptor (conjunto B, do aluno), quando, na verdade, produz-se apenas, ou sobretudo, no universo de A. Esses discursos acarretam, entre outras coisas, aumento do custo de armazenagem e codificação, perda do rendimento sintagmático. Seu resultado traduz-se num esquema de comunicação em que a intersecção mínima entre o conjunto discursivo e vocabular de A e o de B, pequena, tende a zero, daí decorrendo incomunicação e pouco aproveitamento. [...] Por outro lado, o ensino que opera somente na dia-norma (professor/aluno), reitera os recortes do universo lingüístico e sociocultural do aluno. Dele resulta a não ampliação do conjunto de elementos disponíveis em sua competência e a anulação da comunicação pedagógica dialógica desejável. Processo de tal forma reiterativo, tem-se situação comparável à da comunicação monológica (diálogo interior), em que o sub-sistema de A e o sub-sistema de B tendem à identidade. (BARBOSA, 2003).

Nesse sentido, a autora propõe alguns mecanismos para a viabilização e a efetivação do processo de aquisição e ampliação da competência lexical do aluno, tanto em relação ao

⁵ No sentido atribuído por Maingueneau (1997, p. 116), cuja perspectiva compreende o campo discursivo como um conjunto de formações discursivas que possuem características semelhantes e que competem por espaço, poder e legitimidade dentro de determinado espaço de interação.

⁶ Princípio segundo o qual as unidades terminológicas são tidas como entidades poliédricas, por integrarem, ao mesmo tempo, aspectos linguísticos, cognitivos e sociais.

vocabulário comum, ou “banal”, conforme o termo designado por ela, quanto no que concerne à linguagem especializada. Tal modelo consiste, em linhas gerais, na aproximação e no estabelecimento de um sistema de correspondência entre a linguagem técnico-científica e a *linguagem banalizada*, partindo sempre desta última para a primeira. Para tanto, é preciso fornecer ao aluno um volume expressivo de “parassinônimos lexicais diastráticos e diafásicos” para as unidades terminológicas em evidência, bem como mecanismos de atualização e contextualização desses equivalentes linguísticos, de modo que o aluno possa passar de um universo discursivo para o outro, ampliando seu repertório.

Outra proposta de trabalho didático com o léxico, seja ele especializado ou não, compreendendo unidades simples e complexas, fraseologismos e outras composições sintagmáticas, parte do campo da lexicografia pedagógica. Tal campo de estudos deriva, conforme aponta Zgusta (1988, p. 5 apud FERRAZ, 2014, p. 223-224), da “interação da lexicografia e da metodologia do ensino e aprendizagem de línguas”, inclusive a língua materna, tendo como principal instrumento didático-pedagógico os dicionários. Nesse sentido, a partir desses instrumentos, a lexicografia pedagógica se propõe a realizar um trabalho sistemático com o léxico, que, de fato, permita o aluno se apropriar e construir um repertório sobre as unidades lexicais, por compreender que conhecer uma unidade lexical não é simplesmente conhecer suas acepções e definições, mas envolve uma série de outros fatores como a compreensão de seus contextos de uso, sua dimensão gramatical, suas particularidades sintáticas e semânticas, sua ocorrência em unidades fraseológicas e em outras variedades linguísticas, dentre tantas outras informações determinantes para a compreensão desses itens nos textos em que figuram (FERRAZ e ROSA, 2017). Sendo assim, o trabalho com dicionários pedagógicos, especializados ou não, que forneçam informações suficientes para a compreensão das unidades lexicais pode ser um grande aliado na ampliação da competência lexical do aluno e na identificação dos sintagmas em suas dimensões morfossintática, semântica e pragmática, facilitando, assim, a construção de coerência no processo de leitura de textos didáticos.

2.8 O gênero questão escolar

Para justificar o trabalho desses textos em sala de aula, conforme prevê a BNCC e os PCN's, é preciso, antes, situar os enunciados de questões escolares como um gênero textual, marcado por uma situação sociocomunicativa e por uma configuração formal e funcional que o delimite. Para tanto, buscaremos explorar aqui a definição desse conceito bem como os elementos que o caracterizam.

Segundo Marcuschi (2008)

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por **composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos** concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Isso equivale dizer que, para os diversos domínios discursivos que compõem a atividade humana, os quais Bakhtin (2011) chama de *campos da comunicação*, há também diversos *tipos de enunciados*, determinados pela função e pelos objetivos sociocomunicativos instaurados por esses campos. Bakhtin (2011) intitula esses *tipos relativamente estáveis de enunciados* como *gêneros do discurso* e acrescenta que

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados **estilos**. Uma determinada **função** (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas **condições de comunicação discursiva**, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2011, p. 266, grifo nosso)

Sendo assim, podemos definir os enunciados de questões escolares como um gênero textual, haja vista que estes estão situados em um domínio discursivo característico, isto é, o domínio pedagógico, sendo marcados pela função sociocomunicativa de avaliar o processo de aprendizagem e por objetivos didáticos que determinam suas características composicionais, temáticas e estilísticas, em conformidade com os elementos elencados por Bakhtin.

Posto isso, em relação às características composicionais, os enunciados de questões escolares possuem uma estrutura bem marcada e delimitada, composta por um enunciado de comando ou por uma pergunta, que demandam do interlocutor uma ação, o que evidencia o caráter injuntivo desses textos. Essa estrutura de pergunta-resposta e/ou comando-ação, marca também uma relação dialógica entre o produtor do enunciado, que geralmente assume um papel social pedagógico ou de autoridade em determinado assunto, como o professor ou o autor do livro didático, por exemplo, e o enunciatário que, em contrapartida, ocupa um papel social de aprendiz. Além disso, são textos escritos, normalmente tendo o livro didático ou a avaliação impressa ou digital como suporte (*locus*).

A respeito do conteúdo temático, embora esses textos possam abordar uma diversidade de temas, essa abordagem é, em geral, direcionada para conteúdos escolarizados que integram os componentes curriculares do nível de ensino correspondente.

Quanto ao estilo, a variedade linguística geralmente empregada nesses textos é a norma padrão, com uma linguagem caracterizada por um certo grau de especialização, isto é, marcada

pela ocorrência de unidades lexicais terminológicas. Por seu caráter injuntivo, é comum que esses textos apresentem, também, verbos de comando e sentenças interrogativas, entre outros recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais que orientam o estilo privilegiado pelo falante.

3 METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa consistiu, preliminarmente, em um minucioso levantamento bibliográfico, a fim de ancorar o estudo em conceitos teóricos que permitissem descortinar os mecanismos e processos mobilizados pelos alunos na leitura dos enunciados de questões escolares, fundamentar a análise estrutural e funcional desses textos e situar o domínio de ensino desses textos na educação básica. Em seguida, a fim de corroborar o estudo teórico realizado, foi empreendida a etapa prática da pesquisa, voltada para a apuração de dados concretos sobre a interação dos leitores com esses textos, a qual será descrita nas seções a seguir.

3.1 Sujeitos da pesquisa

3.1.1 Perfil

Os sujeitos selecionados para essa pesquisa são alunos da rede pública estadual que cursam o último ano do Ensino Fundamental II (9º ano), uma vez que, por terem percorrido praticamente toda a etapa do Ensino Fundamental, entende-se que esses alunos já possuem um domínio maior das competências apreendidas nesse período, estando, portanto, aptos a desempenhar as habilidades mobilizadas nos questionários que serão aplicados.

3.1.2 Amostra

A amostra selecionada foi composta por 86 estudantes de duas escolas estaduais da região sul de Minas Gerais: a Escola Estadual Nossa Senhora de Montserrat, localizada no município de Baependi, e a Escola Estadual Doutor Humberto Sanches, localizada no município de São Lourenço. Ambas as escolas, pertencentes à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Caxambu, participam regularmente dos programas realizados pelo SIMAVE, como o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), embora a E. E. Nossa Senhora de Montserrat não tenha participado da última edição do programa. Sendo assim, prevê-se que os alunos já possuam certa familiaridade com o modelo de questões desse sistema de avaliação.⁷

⁷ Anteriormente também aplicado para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e do 1º e 3º anos do Ensino Médio, nos anos ímpares.

Além disso, ambas as escolas possuem *proficiência média* próximas e distribuição semelhante em relação aos *padrões de desempenho* nas avaliações do SIMAVE, segundo dados extraídos da última edição do PROEB realizado por cada uma das escolas⁸ (TABELAS 1, 2, 3 e 4), o que contribui para a homogeneização da amostra, minimizando outras variáveis envolvidas no processo de resolução das questões, como variações no desempenho devido ao maior ou menor domínio das habilidades e conhecimentos mobilizados nos questionários.

O *padrão de desempenho* indica a faixa em que se situa o desempenho dos alunos na escala de proficiência em relação ao grau de complexidade para cada habilidade presente na matriz de referência do SIMAVE, sendo classificado da seguinte forma:

- (1) Baixo: Padrão de desempenho muito abaixo do mínimo esperado para a etapa de escolaridade e a área do conhecimento avaliadas, revelando carência de aprendizagem. Para os estudantes que se encontram neste padrão, deve ser dada atenção especial, exigindo uma ação pedagógica intensiva por parte da instituição escolar.
 - (2) Intermediário: Padrão considerado básico para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram neste padrão caracterizam-se por um processo inicial de desenvolvimento de competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade em que estão situados.
 - (3) Recomendado: Padrão considerado adequado para a etapa e a área do conhecimento avaliadas. Os estudantes que alcançaram este padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram, demandando ações para aprofundar a aprendizagem.
 - (4) Avançado Padrão de desempenho desejável para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes alocados neste padrão demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram, necessitando de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.
- (MINAS GERAIS, 2021, p. 18)

Tabela 1 – participação e desempenho na avaliação do PROEB 2021 (língua portuguesa)

ESCOLAS	PARTICIPAÇÃO	PROFICIÊNCIA MÉDIA	BAIXO	INTERMEDIÁRIO	RECOMENDADO	AVANÇADO
EE DOUTOR HUMBERTO SANCHES	85%	261	9%	56%	25%	9%

Fonte: Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

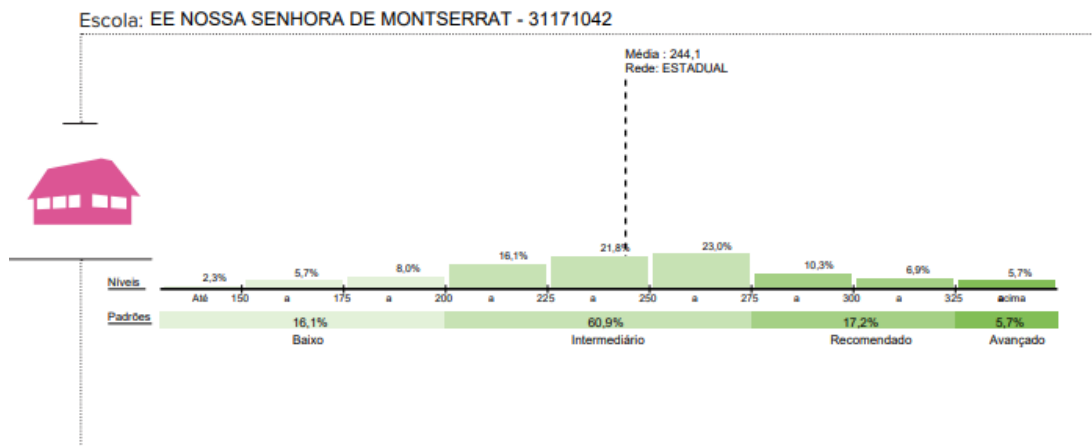
Tabela 2 – participação e desempenho na avaliação do PROEB 2021 (matemática)

ESCOLAS	PARTICIPAÇÃO	PROFICIÊNCIA MÉDIA	BAIXO	INTERMEDIÁRIO	RECOMENDADO	AVANÇADO
EE DOUTOR HUMBERTO SANCHES	85%	263	23%	56%	17%	3%

Fonte: Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

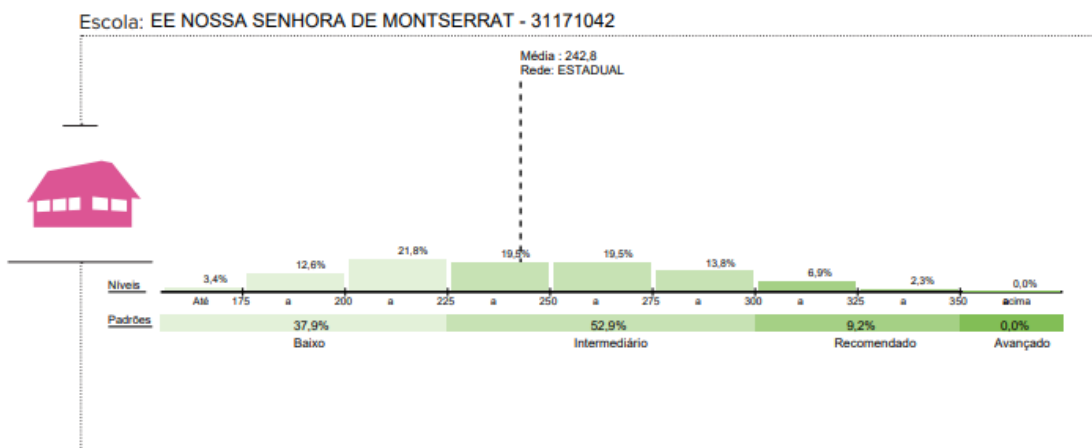
Tabela 3 – participação e desempenho na avaliação do PROEB 2019 (disciplina de língua portuguesa)

⁸ Em 2021 pela Escola Estadual Doutor Humberto Sanches e em 2020 pela Escola Estadual Nossa Senhora de Montserrat.



Fonte: CAEd/UFJF

Tabela 4 – participação e desempenho na avaliação do PROEB 2019 (disciplina de matemática)



Fonte: CAEd/UFJF

Verifica-se, portanto, que ambas as escolas participantes obtiveram um desempenho predominantemente concentrado na faixa de desempenho "Intermediário", para as duas disciplinas avaliadas, com percentagens variando de 52% a 60% do total de alunos avaliados. Além disso, observa-se que as faixas de desempenho menos atingidas pelos alunos na disciplina de Língua Portuguesa foram os padrões "Baixo" e "Avançado", enquanto para a disciplina de Matemática foram os padrões "Recomendado" e "Avançado". Isso sugere uma desigualdade no desempenho dos alunos nas duas disciplinas, com uma maior dificuldade percebida na resolução das questões de matemática, o que pode já apontar para uma curva de desempenho menos uniforme para os resultados dos alunos neste estudo em relação às questões de matemática.

3.1.3 Disposição da amostra

Traçado o perfil dos participantes, há de se discorrer sobre a disposição da amostra pesquisada. Diante disso, no que concerne a sua organização, os participantes foram agrupados

por escola e por turma e, em seguida, distribuídos uniformemente em dois grupos, G1 e G2, de forma que cada grupo tivesse um mesmo número de representantes de cada turma participante. Essa distribuição se deu novamente com o intuito de minimizar certas variáveis envolvidas no processo de aprendizagem, pois partimos da concepção de que os alunos de uma mesma turma estão submetidos a condições mais ou menos semelhantes, tais como a didática e a abordagem do professor, a trajetória escolar, o projeto pedagógico da escola, etc.

Sendo assim, os participantes do grupo G1 e G2 foram individualmente submetidos, respectivamente, aos questionários Q1 e Q2, de forma que metade dos alunos responderam ao questionário Q1 e a outra metade ao Q2.

Na primeira escola, o questionário foi aplicado em três das quatro turmas de 9º ano existentes na escola, por questões de disponibilidade da escola e dos professores, totalizando 59 alunos. Já na segunda escola, que possuía apenas duas turmas de 9º ano, contando com poucos alunos frequentes, devido a significativa taxa de evasão que a escola enfrenta atualmente, o questionário foi aplicado para todos os alunos do 9º ano, exceto quatro alunos que optaram por não participar do estudo, totalizando, assim, 26 participantes nesta instituição.

Cabe ressaltar, ainda, que todo o trabalho de apuração dos dados com os participantes da pesquisa foi realizado em conformidade com as diretrizes éticas determinadas na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e com respeito à proteção dos dados pessoais dos participantes, conforme a Lei Federal nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Sendo assim, todos os dados serão fornecidos com a anuência dos participantes e de seus responsáveis legais, uma vez que os sujeitos da pesquisa são majoritariamente jovens menores de 18 anos, e registrados por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), conforme os modelos incluídos na seção de anexos.

3.2 Procedimento

3.2.1 Instrumento de coleta

No que concerne ao instrumento de coleta de dados, foram elaborados dois questionários equivalentes entre si, Q1 e Q2, contendo, cada um deles, 18 questões distribuídas equitativamente entre os segmentos de Matemática e Língua Portuguesa, sendo Q1 composto por questões caracterizadas pela presença de elementos linguísticos comprometedores da compreensão textual – consoante os critérios definidos na revisão da literatura e explicitados

mais adiante nessa mesma seção – e Q2 contendo uma reformulação das questões de Q1 com base em fatores facilitadores da compreensão textual. Dessa forma, cada questão que compõe o primeiro questionário terá uma correspondente de igual conteúdo e comando no segundo questionário, diferindo ambas apenas em sua formulação, com o intuito de enfatizar o coeficiente de relevância dos fatores de compreensão textual no processo de interpretação de questões escolares.

A escolha de abordar também questões de matemática neste estudo é guiada por duas razões centrais. Em primeiro lugar, busca-se fortalecer o argumento de que os fatores textuais envolvidos na interpretação e resolução dos enunciados de questões escolares têm um impacto que transcende a disciplina de língua portuguesa, influenciando igualmente o desempenho em outras áreas do conhecimento, como a matemática. Dessa forma, inserir questões de matemática possibilita analisar de que forma elementos linguísticos que prejudicam a compreensão textual podem afetar a interpretação e resolução de problemas matemáticos, destacando assim a interconexão entre as habilidades de leitura e interpretação textual e o desempenho em disciplinas diversas.

Em segundo lugar, a escolha de abordar questões de matemática se justifica pelo fato de que o repositório escolhido para compor o *corpus* da pesquisa disponibiliza exclusivamente questões de matemática e língua portuguesa. Portanto, a inclusão das questões de matemática é essencial para explorar o *corpus* disponível de forma completa e realizar uma análise abrangente das implicações dos fatores de compreensão textual no contexto educacional, refletindo a realidade do material de estudo e garantindo a representatividade da pesquisa.

Para a elaboração dos questionários foi utilizado o Banco de Itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), disponível online por meio de uma plataforma digital⁹, de onde foram extraídas as questões que compuseram o questionário matriz (Q1), que por sua vez deu origem a Q2.

Na referida plataforma, o usuário (professor) pode gerar avaliações, podendo inclusive escolher cada questão que irá compor a prova, dentre as questões disponíveis no Banco de Itens. Além disso, para cada questão é gerado um relatório contendo o nível de dificuldade, o Eixo pertencente, conforme o Currículo Básico Comum (CBC) de Minas Gerais, o tema e tópico

⁹ Disponível em:

http://simavebancodeitens.educacao.mg.gov.br/sistema/default.aspx?id_objeto=23967&id_pai=23967&area=AREA

abordado e o descritor da habilidade mobilizada na questão, conforme o exemplo exposto na Figura 1 abaixo:

Quadro 6 – Exemplo de relatório de questão (SIMAVE)

QUESTAO 460649		
Nível: Ensino Fundamental	Disciplina: Língua Portuguesa	Dificuldade: Difícil
CBC1 - Eixo: II - Linguagem e Língua	Tema: 1 - Sem tema	
Subtema: Não tem	Tópico: 19 - A linguagem verbal: modalidades, variedades, registros	
Habilidade: 19.0 - Compreender a língua como fenômeno histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	Detalhamento: 19.5 - Avaliar o uso de variedades linguísticas e estilísticas em um texto, considerando a situação comunicativa e o gênero textual.	

Fonte: Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

Sendo assim, toda a análise envolvendo essas variáveis será baseada nos dados extraídos do relatório e da matriz de referência do próprio SIMAVE, para garantir um mesmo parâmetro de análise para todas as questões.

3.2.2 *Método*

A pesquisa procederá, portanto, com o método experimental, executado por meio da criação de um grupo controle, a fim de isolar o fenômeno estudado das demais variáveis que poderão interferir no estudo em questão. Dessa forma, o questionário Q1 servirá como questionário controle, no qual será medido o desempenho do aluno em cada questão, estando submetido às variáveis de nível de dificuldade, habilidade mobilizada e formulação da questão. Já o questionário Q2 estará submetido às mesmas variáveis do anterior, exceto a formulação, que contará com a remoção dos fatores considerados dificultadores da compreensão textual. Portanto, a variável isolada no estudo (variável independente) trata-se da composição textual, e a variável dependente, isto é, o resultado que se pretende aferir, será o desempenho dos alunos em cada questionário.

3.2.3 *Coleta dos dados*

Após gerar os questionários, estes foram aplicados em sala de aula durante o horário regular de aula, cedido pela escola e pelos professores. A duração estipulada para a realização das 18 questões que compõem os questionários foi de duas aulas de 50 minutos, e, em cada turma, ambos os grupos de participantes (G1 e G2) realizaram a prova concomitantemente e no mesmo ambiente, estando submetidos, portanto, às mesmas condições externas de aplicação.

3.3 Tratamento e análise

3.3.1 Abordagem

Estabelecidos os procedimentos e os participantes do estudo, deverá ser empreendida a etapa de tratamento e análise dos dados apurados. Para tanto, será realizada uma análise quantitativa dos resultados obtidos pelos alunos, buscando traçar relações entre o percentual de erros e acertos em cada item do questionário e os fatores de compreensão textual sobressaltados em cada questão, para, enfim, traçar parâmetros que nos permitam determinar quais fatores influenciam em maior e em menor grau na compreensão desses textos. Além disso, cada segmento será analisado separadamente para aferir como a compreensão textual incide sobre cada um e se um mesmo fator pode impactar diferentemente em cada área do conhecimento.

3.3.2 Tratamento

Após a coleta, os dados obtidos no questionário serão tabulados, com o objetivo de gerar gráficos comparativos que nos permitam comparar o desempenho médio dos alunos em cada questionário. Serão gerados, individualmente, gráficos para cada questão de ambos os questionários e, após a análise individual, serão inventariados os fatores de compreensão textual classificados por sua maior ou menor influência no desempenho, observada a comparação entre os dois questionários.

3.3.3 Critérios de análise

A análise dos resultados considerará, portanto, os seguintes critérios para a avaliação dos fatores relacionados à compreensão textual na resolução das questões: a) os fatores dificultadores selecionados na revisão bibliográfica; b) o nível de dificuldade das questões; e c) a área do conhecimento a qual pertence a questão.

Os fatores dificultadores especificamente selecionados e destacados nos questionários foram:

- 1) A ausência ou insuficiência de conhecimento prévio do leitor sobre o assunto (CRUZ, 2012; SOUZA, 2005)
- 2) Desconhecimento de um ou mais itens lexicais presentes no enunciado (SOUZA, 2019; SOUZA, 2005)
- 3) A falta de conhecimento prévio ou menor familiaridade do leitor sobre determinado gênero textual ou sobre determinada situação comunicativa. (CRUZ, 2012; SOUZA, 2005)

- 4) Excesso de informações e maior extensão do enunciado (SOUZA, 2019);
- 5) Maior complexidade sintática da frase, menor canonicidade na ordem dos constituintes, e excesso de estruturas subordinadas (SOUZA, 2005; KOCH; ELIAS, 2008);
- 6) Infrequência de um item lexical em determinado contexto (SOUZA, 2005)
- 7) Incorporação de mais de uma sequência textual ao enunciado da questão;
- 8) Tipo ou organização da sequência textual predominante no enunciado;
- 9) A quantidade de processos mentais necessários para a resolução da questão (SOUZA, 2019);
- 10) Presença de ambiguidade ou contradição;
- 11) A demanda de informações pressupostas ou implícitas no enunciado;
- 12) Comando menos objetivo.

Além dos fatores acima elencados, levaremos em conta também o nível de dificuldade da questão, visando estipular a faixa de desempenho esperada, de acordo com a escala de proficiência. Com isso, é possível depreender um novo conjunto de dados para compor a análise que dê conta das demais variáveis envolvidas no processo de resolução de questões escolares, possibilitando explicar, por exemplo, possíveis desvios na taxa de erros e acertos em determinada(s) questão(ões) em relação à média observada na amostra ou, ainda, traçar correlações entre o nível de dificuldade da questão e a relevância dos elementos linguísticos para a sua compreensão.

3.4 Seleção e análise das questões

Descreveremos, nesta seção, as questões que compuseram ambos os questionários, apontando os critérios de seleção que determinaram a escolha de cada uma delas. Faremos, ainda, uma breve análise dos fatores facilitadores e/ou dificultadores envolvidos em cada questão, buscando traçar previsões sobre possíveis interferências na resolução não relativas às competências e habilidades indicadas no descritor da questão, mas sim aos fatores de compreensão textual indicados no item 3.3.

3.4.1 Questões do questionário Q1

Aqui serão descritas as questões originais extraídas do Banco de itens do SIMAVE, todas enfatizando algum fator dificultador da compreensão textual em sua composição. Ao todo, o questionário foi composto por 18 questões, sendo nove de Língua Portuguesa e nove de Matemática.

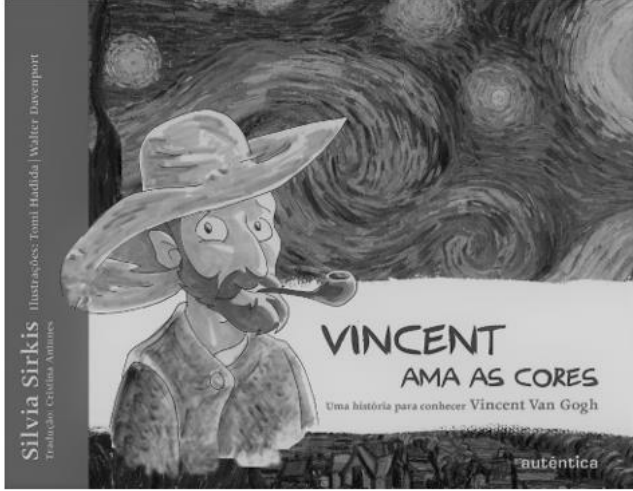
3.4.1.1 Segmento de português

3.4.1.1.1 – Questão 1

Figura 5 – Questão 1 do questionário Q1

QUESTÃO 1

Esta é a capa de um livro destinado ao jovem leitor.



(<http://goo.gl/5Weol>. Acesso: 05/12/2012.)

O título e a ilustração da capa indicam que o livro vai abordar

A) a técnica ideal para colorir e pintar.
 B) a vida e a obra de um pintor famoso.
 C) o modo artístico do homem do campo.
 D) o nome exótico de um artista plástico.

Fonte: Banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

A primeira questão, de nível de dificuldade “fácil”, pertencente ao eixo de “Compreensão e Produção de Textos”, tem como objetivo, em linhas gerais, identificar o assunto principal abordado pelo livro representado na imagem, a partir dos elementos verbais e não-verbais presentes na capa. Assim, conforme especifica o descritor de habilidade 18.0, a questão demanda que o aluno seja capaz de “Ler livros literários, considerando, de forma produtiva e autonomamente, as informações de seus textos perigráficos”.

Em relação à tipologia, temos uma questão do tipo global, conforme a classificação proposta por Marcuschi (2008), uma vez que, para responder à questão, o leitor deve relacionar as diversas informações presentes na capa do livro para construir o sentido global do texto perigráfico apresentado e, a partir do sentido depreendido, inferir o assunto principal abordado no livro – desse modo, trata-se também, em certa medida, de uma questão inferencial, pois a questão demanda uma análise crítica dos elementos da capa para a busca de respostas. Nesse tipo de questão, a construção da coerência frequentemente depende também de informações extratextuais, envolvendo, portanto, “processos referenciais complexos” (MARCUSCHI, 2008,

p. 217). É justamente nesse ponto que reside o possível fator dificultador da questão: a identificação do referente evocado pelo texto e pelo conteúdo representacional presente na ilustração. Em outras palavras, a falta de conhecimento prévio por parte do aluno sobre quem é Vincent Van Gogh pode prejudicar a construção da coerência, impedindo que o leitor realize inferências adequadas sobre o assunto que o livro irá abordar. Assim, o leitor que não possui esse conhecimento prévio pode buscar outras “pistas” em seu repertório sociocultural para trazer coerência ao texto, resultando em inferências não autorizadas como, por exemplo, relacionar a palavra “cores” presente no título do livro com o conteúdo da alternativa *a*, resultando na inferência de que o livro irá abordar “a técnica ideal para colorir e pintar” ou, ainda, relacionar certos elementos presentes na ilustração, como o chapéu e o cachimbo, com o conteúdo da alternativa *c*, resultando na inferência de que o livro irá tratar sobre “o modo artístico do homem do campo”. Portanto, na questão acima, é preciso que o leitor compartilhe pelo menos dos conhecimentos socioculturais básicos existentes sobre Vincent Van Gogh para que a questão seja compreendida. Dessa forma, um leitor que reconheça os traços fisionômicos do artista representados na ilustração, que identifique as referências à obra do artista no pano de fundo do livro, ou, ainda, o leitor que simplesmente possua em seu repertório sociocultural a informação sobre quem foi Vincent Van Gogh certamente terá mais facilidade em resolver a questão acima.

Vemos, portanto, que para responder à questão, o leitor deverá mobilizar principalmente as seguintes operações e estratégias de leitura, dentre aquelas evidenciadas por Cafiero (2005): a) Acionar conhecimentos prévios; b) articular informações vindas de várias fontes (do próprio texto, de seu conhecimento de mundo, do conhecimento do assunto etc.); e c) construir uma representação global do texto. Além disso, são necessárias as operações de análise, para identificar cada uma das referências ao autor na capa do livro, e de síntese, para relacionar os elementos presentes na capa e construir um sentido global que permita dizer o assunto a ser abordado no livro.

Posto isso, pressupomos que o aluno, ao ler o enunciado acima, estabelece os objetivos da leitura adequadamente, mas pode não conseguir fazer previsões e suposições por desconhecer o tema, ou seja, ao acionar os conhecimentos prévios antes e durante a leitura o leitor já não consegue articular tais informações com o conteúdo do texto, comprometendo todas as demais operações e estratégias descritas acima.


Entretanto, caso essa informação que o aluno não dispõe seja dada, supõe-se que ele poderá realizar as inferências adequadamente e identificar o assunto abordado no livro a partir das informações perigráficas da capa.

Desse modo, queremos, com essa questão, verificar em que medida o conhecimento prévio do aluno pode influenciar na compreensão textual e na produção de inferências.

3.4.1.1.2 – Questão 2

Figura 6 – Questão 2 do questionário Q1

QUESTÃO 2
Este é um poema concreto.



(FREIRE, M. *Era o dito*, S. P.: Ateliê, 2002, s/p.)

Com base na estruturação do texto, conclui-se que as

- A) letras destacadas no corpo de cada palavra formam um outro vocábulo que traz novo sentido ao texto.
- B) letras grifadas, inseridas em cada uma das palavras, realçam a ideia contida no provérbio popular.
- C) palavras foram usadas sem seguirem nenhum critério, sugerindo que a loucura é o avesso da lógica.
- D) palavras indicam ao leitor que, para um louco, algumas letras são mais importantes do que outras.

Fonte: Banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

Nessa questão de nível “difícil”, também pertencente ao eixo de “Compreensão e Produção de Textos”, a resolução consiste em reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo texto da imagem, de acordo com a habilidade proposta no descritor *14.0 - Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso poético, na compreensão e na produção de textos.*

Trata-se de uma questão do tipo inferencial, de natureza pragmático-cultural, haja vista que é preciso que o leitor relacione seus conhecimentos textuais com seus conhecimentos de mundo, para que possa perceber a intertextualidade existente entre a frase formada pela junção das palavras destacadas no texto e o provérbio popular *cada louco com sua mania*. Posto isso, deparamo-nos novamente com um fator dificultador relacionado ao conhecimento prévio do leitor, pois o leitor que não possuir em seu conhecimento de mundo informações sobre o provérbio popular referido não poderá realizar inferências adequadas para a construção da coerência. Outro possível empecilho à resolução da questão está relacionado ao desconhecimento de determinados itens lexicais presentes nas alternativas como as palavras “vocábulo” e “avesso”, por exemplo, assim como da expressão metafórica “corpo de cada palavra”, localizada na alternativa A.

Algumas das operações e estratégias de leitura que o leitor deverá mobilizar para a resolução da questão são: a) Fazer previsões, suposições, levantar hipóteses; b) verificar as hipóteses e previsões que levantou, procurando, no texto, instruções que podem sustentá-las ou descartá-las; c) levantar novas previsões e hipóteses à medida que for lendo; e d) articular informações vindas de várias fontes (do próprio texto, de seu conhecimento de mundo, do conhecimento do assunto etc.), realizando inferências necessárias à compreensão;

Nossa hipótese para essa questão, portanto, é de que o aluno não consegue levantar hipóteses nem fazer previsões sobre o texto novamente por falta de conhecimento prévio, o que compromete as demais etapas do processamento da leitura, consequentemente impedindo-o de realizar as demais estratégias.

Sendo assim, espera-se que, ao fornecer as informações que o leitor não dispõe e retirar os obstáculos relativos ao léxico, o aluno poderá reconhecer a intertextualidade presente na questão e realizar as inferências necessárias para se chegar à resposta correta, expressa na alternativa A.

3.4.1.1.3 – Questão 3

Figura 7 – Questão 3 do questionário Q1

<p>QUESTÃO 3</p> <p>Em um bate-papo entre amigos, um deles sugeriu:</p> <p>“Amanhã, se o tempo tiver bom, a gente pode ir na praia, né?”</p> <p>Caso essa fosse uma sugestão de um funcionário ao presidente de uma empresa, o adequado seria perguntar:</p> <p>A) Amanhã, se o tempo estiver bom, a gente poderá ir à praia, não é?</p> <p>B) Amanhã, se o tempo estiver bom, a gente podia ir à praia, não é?</p> <p>C) Amanhã, se o tempo tiver bom, nós podemos ir na praia, né?</p> <p>D) Amanhã, se o tempo estiver bom, nós poderemos ir à praia, não é?</p>
--

Fonte: Banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

Na questão acima, de nível “fácil”, pertencente ao eixo “Linguagem e Língua”, o objetivo consiste em adequar a variedade linguística empregada à situação comunicativa descrita, sendo necessário, portanto, que o aluno mobilize seus conhecimentos sobre flexão verbal e sobre a situação comunicativa apontada, conforme prevê o descritor de habilidade 22.0 - *reconhecer e usar mecanismos de flexão verbal produtiva e autonomamente*.

O objetivo/comando da questão, entretanto, encontra-se implícito, uma vez que não há, no enunciado, a elucidação do pretexto para a reformulação, isto é, de que a situação comunicativa sugerida demanda uma outra variedade linguística. Trata-se, portanto, de uma

questão do tipo inferencial, pois, para respondê-la adequadamente, o aluno deverá inferir que ao se dirigir ao presidente de uma empresa deve-se usar preferencialmente a norma-padrão e, só então, reconhecida as especificidades dessa situação comunicativa, poderá realizar as modificações necessárias relativas à flexão verbal. Sendo assim, o fator dificultador da questão pode derivar da falta de conhecimentos sobre a situação comunicativa apresentada, e não necessariamente da falta de conhecimentos sobre a variedade linguística em si.

Portanto, para responder a essa questão, o leitor deverá mobilizar principalmente as seguintes operações e estratégias de leitura: a) Estabelecer os objetivos da leitura; b) acionar seus conhecimentos prévios sobre a situação comunicativa; e c) articular informações vindas de várias fontes (do próprio texto, de seu conhecimento de mundo, do conhecimento do assunto etc.), realizando inferências necessárias à compreensão;

Desse modo, o aluno que não conseguir estabelecer os objetivos da questão, isto é, que não identificar as especificidades da situação comunicativa ao acionar seus conhecimentos linguísticos prévios, não poderá realizar as inferências necessárias para responder à questão.

Sendo assim, espera-se que, fornecendo a variedade linguística que deverá ser empregada na situação comunicativa sugerida, ou seja, deixando explícito o objetivo/comando da questão, o leitor possa articular seus conhecimentos sobre flexão verbal e sobre a norma-padrão adequadamente.

3.4.1.1.4 – Questão 4

Figura 8 – Questão 4 do questionário Q1

QUESTÃO 4

O trecho a seguir faz parte de uma composição popular brasileira.

Andam falando qui nós é caipira
qui nós tem cara de milho de pipoca.

(<http://letras.mus.br/xangai/229149/>. Acesso: 20/08/2013. Adaptado.)

Imagine que esse trecho seja enviado para uma revisão linguística cujo objetivo seja adaptá-lo à norma-padrão e fazer com que os verbos apresentem concordância com os sujeitos a que se referem. Para realizar essa tarefa com sucesso, o revisor deve propor a seguinte redação:

A) Andam falando que nós é caipira / que nós temos cara de milho de pipoca.
 B) Andam falando que nós são caipiras / que nós tem cara de milho de pipoca.
 C) Andam falando que nós somos caipiras / que nós tem cara de milho de pipoca.
 D) Andam falando que nós somos caipiras / que nós temos cara de milho de pipoca.

Fonte: Banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

Nessa questão de nível “fácil”, igualmente pertencente ao eixo “Linguagem e Língua”, o objetivo, tal como na questão anterior, consiste em adequar a variedade linguística empregada à determinada situação comunicativa. Aqui, no entanto, embora o objetivo/comando da questão esteja explícito no enunciado, indicado no trecho “cujo objetivo seja adaptá-lo à norma-padrão”,

o excesso de informações para a contextualização pode dificultar a identificação desse objetivo por parte do leitor.

Temos, portanto, uma questão cuja tipologia se assemelha às questões do tipo “cópia”, de acordo com a classificação proposta por Marcuschi (2008, p. 271), pois sugere uma atividade de transcrição do trecho indicado, realizando as devidas modificações para adequá-lo à variedade linguística indicada no enunciado. Podemos intitulá-la, portanto, como uma questão do tipo “cópia-reformulação”, de demanda inferencial mínima, uma vez que as informações referentes às especificidades da situação comunicativa estão dadas no enunciado. Sendo assim, algumas das operações e estratégias de leitura que o leitor deverá mobilizar para resolver essa questão são: a) estabelecer os objetivos da questão; b) localizar informações no texto; e c) acionar seus conhecimentos linguísticos prévios;

Nesse sentido, conjecturamos que o fator dificultador possivelmente estará relacionado à localização do objetivo da questão e não aos conhecimentos linguísticos prévios que possibilitem o reconhecimento da flexão verbal na norma-padrão.

Sendo assim, para verificar em que medida o excesso de informações influi na compreensão da questão, ao reformular a questão buscaremos retirar o excesso de elementos contextuais e formular um comando mais direto.

3.4.1.1.5 – Questão 5

Figura 9 – Questão 5 do questionário Q1

QUESTÃO 5

Aprendendo a ver

Meu primeiro aprendizado sobre cegueira foi no ginásio. De repente, apareceu na sala de aula uma aluna cega. Cega e com o nome de Luzia – a santa protetora dos cegos. Esse fato nos fez abrir os olhos. Sem enxergar, tateando os livros em Braille, Luzia era uma boa aluna.

Vou me lembrando disso quando me pedem que escreva uma introdução ao livro que conta os 150 anos do Instituto Benjamin Constant. E, vendo a história da instituição, descubro que, em 1954, quando o instituto fez 100 anos, Ayres da Matta Machado apresentou, aqui no Rio, a conferência “A educabilidade dos cegos”. Mestre Ayres era praticamente cego, foi meu professor, dava aulas de Filologia Românica na UFMG, era especialista em gramática e folclore, e, sendo de Diamantina, bem humorado, era também um seresteiro. Foi um dos examinadores de minha tese de doutoramento, e viu no texto coisas que outros não perceberam.

Tive um aluno na PUC RJ dos mais brilhantes, que batalhava contra sua cegueira progressiva – José Eduardo Bezerra Cavalcanti. Desafiadoramente, transformou-se em crítico de arte e ensaísta. Um dia dediquei-lhe um poema quando soube que estava lendo *Grande sertão: veredas* em braille. Pelos dedos em braille, meu amigo colhia o sertão na palma da mão.

Hoje, os cegos estão se incluindo no mercado de trabalho e até participam de olimpíadas. Essa inclusão, que se torna cada vez mais evidente, não é fácil. Pensar que só em 1932 começou-se, no Brasil, a permitir o voto do deficiente de visão é registrar como a noção de cidadania percorreu lento caminho nesse setor.

(Estado de Minas, B. H.: 25 set. 2008. Cultura. Adaptado.)

Observa-se, na estrutura desse texto, como mecanismo de coesão verbal, o uso recorrente de

A) verbos no presente, na avaliação de situações anteriores experimentadas pelo narrador-personagem, e concluídas com o emprego do gerúndio, sugerindo a continuidade da ação.

B) verbos no presente e no pretérito perfeito, na narração de casos lembrados pelo autor, que marcaram profundamente sua adolescência quando aluno do Colégio Mallet Soares, no Rio.

C) verbos no pretérito perfeito e imperfeito, na retomada de fatos vivenciados pelo autor, ocorridos no passado e relembrados no tempo presente, com uma reflexão final sobre o tema abordado.

D) verbos no futuro do presente, na análise de momentos vividos e relatados por um narrador de primeira pessoa, ao recordar histórias passadas com seus antigos professores.

Fonte: Banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

Nessa questão do eixo “Compreensão e Produção de textos”, de nível “difícil”, o objetivo consiste em identificar os mecanismos de coesão verbal empregados no texto, conforme prevê o descritor de Habilidade 12.0 - *Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso argumentativo, na compreensão e na produção de textos.*

Trata-se de uma questão do tipo metalinguística, pois o enunciado indaga sobre questões formais, como os tempos verbais recorrentes no texto e o funcionamento dessas estruturas na coesão textual. Embora seja uma questão de nível “difícil”, pressupomos que a dificuldade, entretanto, não estaria em identificar o tempo verbal ou em reconhecer sua função, mas em compreender as alternativas, em razão do excesso de informações e de estruturas subordinadas presentes nelas, como orações reduzidas, marcadas pela ausência de conectivos que as articulem à oração principal (“Observa-se o uso recorrente de [...]”), e termos acessórios, como apostos e adjuntos, para adicionar informações à oração principal. Tudo isso acaba atribuindo uma maior complexidade a essas estruturas, tornando a leitura descontinuada e intrincada.

Algumas das operações e estratégias de leitura que o leitor deverá mobilizar para resolver essa questão são: a) localizar informações no texto; b) confrontar várias partes do texto;

e c) sintetizar ou resumir informações; estando essa última relacionada à “capacidade do leitor de identificar as ideias mais importantes do texto de acordo com seu objetivo de leitura” (SOUZA, 2005, p. 33).

Assim, propomos que o aluno seja capaz de realizar adequadamente as operações de localizar as estruturas verbais e confrontá-las com as diversas partes do texto para identificar sua função, porém detenha-se ao buscar uma correspondência entre as informações levantadas por ele e as informações presentes nas alternativas, por não conseguir sintetizá-las para, enfim, identificar as ideias mais importantes presentes no texto das alternativas de acordo com seus objetivos.

Dessa forma, ao retirar o excesso de informações que não forem necessárias para a resolução, utilizando conectivos e conjunções para indicar as relações entre as ideias, e ao reescrever a oração principal na ordem direta e sem intercalações que fragmentem a leitura, espera-se que o aluno consiga compreender as informações veiculadas nas alternativas mais facilmente e, assim, chegar à resposta esperada.

3.4.1.1.6 – Questão 6

Figura 10 – Questão 6 do questionário Q1

QUESTÃO 6
Esta foto foi publicada em um jornal.



Cão da raça dachshund tem aulas de mergulho com o dono, na Rússia
(www1.folha.uol.com.br. Acesso: 08/07/2010.)

O confronto da imagem e a informação da legenda sugerem

A) contradição expositiva. B) eufemismo expositivo. C) pleonasmo informativo. D) reforço informativo.

Fonte: Banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

A questão acima, pertencente ao eixo “Compreensão e Produção de textos”, de nível de dificuldade “médio”, aborda a relação entre uma imagem e sua respectiva legenda, demandando que o aluno indique a relação de sentido que se estabelece entre ambas. Sendo assim, é preciso que o aluno reconheça as informações veiculadas pelos conteúdos verbal e não verbal no texto e, em seguida, compare-as.

Trata-se, portanto, de uma questão do tipo global, pois requer que o aluno depreenda os sentidos globais do texto, sendo também uma questão de análise comparativa, haja vista que o enunciado demanda que o aluno confronte as informações de diferentes modos semióticos para chegar à resposta.

Posto isso, algumas das operações e estratégias de leitura que o leitor deverá mobilizar para resolver a questão são: a) construir uma representação global do texto, que permite dizer: o texto trata do assunto X; b) confrontar várias partes do texto, ao comparar os dois textos; e c) acionar seus conhecimentos linguísticos, ao realizar a leitura das alternativas.

Entretanto, a dificuldade da questão não parece residir nessa operação de comparação cobrada no enunciado, tampouco na depreensão dos sentidos globais dos textos, mas sim na compreensão dos sentidos veiculados pelos sintagmas apresentados nas alternativas. Em todos eles podemos ver a existência de um adjetivo modificando o núcleo nominal responsável por designar uma determinada relação de sentido, adicionando, assim, uma camada a mais de especificidade e complexidade a esses nomes. Isso pode gerar um certo estranhamento do aluno com os termos, pois, embora o aluno conheça as unidades lexicais “reforço” e “informação”, por exemplo, ele pode não identificar que o sintagma “reforço informativo” é equivalente à estrutura locucional “reforço de informações”, o que pode levá-lo a interpretar o sintagma como uma unidade lexical fechada, ou seja, como um termo específico, desconhecido pelo seu léxico mental. Vemos, portanto, que o provável fator dificultador da questão se estabelece na relação entre o léxico e a sintaxe.

3.4.1.1.7 – Questão 7

Figura 11 – Questão 7 do questionário Q1

QUESTÃO 7
Breve História

Chocolate

250-900 d.C.

No México, os maias utilizam cacau como oferenda aos deuses. A semente é processada. Depois de fermentada, secada, tostada e moída, é obtida uma pasta, que é misturada a água, pimenta e farinha de milho. Surge a primeira forma do chocolate.

1828

O holandês Conrad Van Houten cria a máquina que extrai a manteiga do cacau. A produção é industrializada. Surge o chocolate sólido, que é feito de manteiga, pó e massa.

(Revista Galileu, mai. 2010, n. 226, p. 20.)

Relacione as colunas, conforme a função que exercem no período as orações adjetivas negritadas.

Coluna 1

(1) Particularizar uma palavra anteriormente citada, tomando o seu sentido restrito a um grupo.
(2) Realçar uma qualidade considerada indissociável da palavra à qual a oração se refere.

Coluna 2

() "... é obtida uma pasta, **que é misturada a água, pimenta e farinha de milho.**"
() "... Conrad Van Houten cria a máquina **que extrai a manteiga do cacau.**"
() "Surge o chocolate sólido, **que é feito de manteiga, pó e massa.**"

A sequência correta da relação, de cima para baixo, é

A) (1), (1), (2). B) (1), (2), (2). C) (2), (1), (1). D) (2), (1), (2).

Fonte: Banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

A questão acima, de nível “difícil”, mobiliza a capacidade do aluno de relacionar as orações adjetivas com suas respectivas funções no enunciado. Para tanto, o aluno deverá identificar, na coluna 2, as orações adjetivas que possuem valor explicativo e as que possuem valor restritivo e, em seguida, associá-las às definições dadas na coluna 1.

Vemos, aqui, que a questão se afasta da abordagem classificatória, ao substituir os temas metalinguísticos, geralmente empregados pela tradição gramatical para designar essas orações, por estruturas oracionais que buscam descrever a função exercida por elas (coluna 1). Portanto, em relação à tipologia, temos uma questão que se aproxima muito mais da análise comparativa do que da tipologia metalinguística.

Essas estruturas, porém, apresentam uma certa complexidade quanto a sua composição sintática, em virtude da abundância de elementos subordinados e inversões sintáticas que incorporam, o que pode acabar dificultando a identificação da informação principal veiculada pela sentença. No item (1), observamos uma sentença relativamente simples, contendo apenas

uma inversão da ordem prototípica do advérbio como possível fator comprometedor da compreensão. Já no item (2), temos uma sentença um pouco mais complexa, em que a oração principal é atravessada por duas outras orações subordinadas a ela, que acabam quebrando a fluência do enunciado e, conseqüentemente, afetando a compreensão do aluno. Além disso, o próprio enunciado de comando da questão apresenta também uma inversão da ordem prototípica (SVO) dos constituintes no português, o que pode resultar na dificuldade de identificação do comando/objetivo da questão.

Outro fator que pode, ainda, gerar um certo estranhamento com a questão é o distanciamento entre o léxico empregado nas definições dadas para a função das orações no enunciado e os vocábulos que, normalmente, os alunos têm contato em sala de aula ao lidarem com o conteúdo abordado, como os substantivos *restrição* e *explicação*, por exemplo, que fazem parte do domínio lexical de termos muito frequentes na prática discursiva escolar, como *oração adjetiva restritiva* e *oração adjetiva explicativa*. Isso diz respeito ao processamento lexical, conforme apontado por Souza (2005, p. 33), que destaca a infrequência de uma palavra em determinado contexto como um dos principais fatores dificultadores na etapa do processamento da forma linguística.

Vemos, portanto, que algumas das operações e estratégias de leitura que o leitor deverá mobilizar nessa questão são: a) confrontar várias partes do texto, para estabelecer uma correspondência entre as informações de ambas as colunas; e b) sintetizar ou resumir informações, para identificar a ideia principal veiculada pelas orações na coluna 1; sendo essa última o fator em análise na questão.

Sendo assim, uma reformulação possível para facilitar a legibilidade da questão e verificar a interferência do processamento sintático e lexical na compreensão pode consistir na simplificação da estrutura sintática das sentenças do enunciado, conservando a canonicidade sintática das frases, e na interdiscursividade lexical entre a linguagem da questão e a empregada pelo professor em sala de aula.

3.4.1.1.8 – Questão 8

Figura 12 – Questão 8 do questionário Q1

QUESTÃO 8
 O texto é do gênero jurídico, chamado acórdão, e é um resumo da conclusão a que se chegou a autoridade judiciária. Sintetiza assim os principais pontos da discussão.

ACTJEGO1 – TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GRAÇA
 N. 00.00 – APELAÇÃO
 JUIZ RELATOR – ZEZINHO GERTRUDES FELISBINO
 APELANTE – MARIA JOAQUINA DE AMARAL PEREIRA GÓIS
 APELADO – JÚLIO JÚNIOR RAVENGAR D'ARTAGNAN

EMENTA

Ação de despejo. Denúncia Vazia. Arguição de incompetência. Inexiste conexão entre ação de despejo por não convir à locação e ação declaratória de direito a indenização por perda do fundo de comércio, de objetos e causas de pedir inteiramente diversos. Recurso improvido.

(CAVALCANTE, M.M. et al. *Texto e discurso sob múltiplos olhares*. v.1. RJ: Luerna. p. 124. Adaptado.)

As características que expressam o estilo jurídico do acórdão são as

A) construções verbais e os textos informativos imparciais e neutros.
 B) estruturas nominais e informações resumidas e objetivas.
 C) informações textualmente desenvolvidas e o uso de jargões.
 D) orações linguísticas verbais e construções textuais subjetivas.

Fonte: Banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

A oitava questão, exposta acima, pertence ao eixo “Linguagem e Língua” e possui nível de dificuldade atribuído como “difícil”. Nessa questão, demanda-se tão somente que se identifique as características do gênero textual “acórdão”, a partir da análise de um exemplo de texto pertencente ao referido gênero, conforme previsto no detalhamento do descritor de habilidade 19.5 - *Avaliar o uso de variedades linguísticas e estilísticas em um texto, considerando a situação comunicativa e o gênero textual.*


Entretanto, acreditamos que, por se tratar de um gênero que não está situado nas práticas discursivas habituais dos alunos, sendo provavelmente desconhecido por eles, a identificação das características a partir da análise da situação comunicativa e do gênero textual em questão não se dá de forma tão natural quanto para os demais textos que os alunos já estão familiarizados.

Sendo assim, nosso objetivo com essa questão é aferir a influência da familiaridade do leitor com o gênero textual na construção da coerência temática e, por conseguinte, na depreensão das características estilísticas próprias do gênero em determinado contexto de uso.

3.4.1.1.9 – Questão 9

Figura 13 – Questão 9 do questionário Q1

QUESTÃO 9



(<http://goo.gl/C0UuY>. Acesso: 31/10/2012.)

O foco da crítica feita na charge é a

A) ausência de comunicação nas grandes cidades.
 B) indiferença dos adolescentes para com os adultos.
 C) ignorância em relação aos clássicos literários.
 D) visão preconceituosa dos costumes rurais.

Fonte: Banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

A última questão selecionada para o segmento de português foi a questão acima, pertencente ao eixo “compreensão e produção de textos”, de nível “difícil”. A referida questão tem como objetivo a identificação da crítica implícita no texto a partir da produção de inferências sobre ele, sendo necessário, portanto, articular as informações provenientes do texto com as advindas do conhecimento prévio do leitor para construir a coerência temática no texto, conforme propõe o descritor de habilidade 3.0 - *Construir coerência temática na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente.*

Trata-se, portanto, de uma questão do tipo inferencial, pois demanda uma informação que não está explícita no texto, mas que deve ser construída a partir do cruzamento das informações dentro e fora dos textos, demandando uma análise crítica por parte do leitor. Sendo assim, a falta de conhecimentos prévios sobre a obra referenciada na questão pode ser um impeditivo para que o aluno consiga compreender a informação veiculada pela charge, uma vez que este não conseguirá traçar paralelos entre os personagens da charge e sua relação com os clássicos literários, aos quais a alternativa correta faz menção.

Desse modo, a seleção da questão se propõe aferir a interferência do conhecimento prévio na compreensão textual em questões de maior nível de complexidade, verificando se a dificuldade na questão se deve à competência inferencial ou ao desconhecimento do tema, ou seja, se está, de fato, relacionada à construção da coerência externa ou se reside na coerência local.

3.4.1.2 Segmento de matemática

3.4.1.2.1 – Questão 1

Figura 14 – Questão 1 do questionário Q1 (matemática)

QUESTÃO 1

Com duas árvores plantadas por 10% dos cariocas, daria para compensar mais do que toda a emissão dos carros do Rio em um mês — diz Pereira. Quem planta árvores nas cidades produz um impacto significativo. Uma única árvore da Mata Atlântica é capaz de reter, em média, 950 quilos de gás carbônico. A Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP promove o plantio de árvores para neutralizar as emissões de empresas e pessoas. Qualquer um pode saber o tamanho de sua pegada ambiental (o total de suas emissões) e quantas árvores seriam necessárias para compensá-la com uma calculadora na internet < <http://bit.ly/seuCO2> >. Geralmente, quatro árvores por ano são suficientes para mitigar as emissões de uma pessoa.

(<http://extra.globo.com/noticias/saude-e-ciencia/plantio-voluntario-nas-cidades-ajuda-mitigar-emissoes-de-gases-estufa-3100027.html> Acesso: 08/11/2011. Adaptado.)

Mantendo as proporções informadas no texto, o número de árvores, em média, que são capazes de reter 2850 quilogramas de gás carbônico é:

A) 3
B) 8
C) 12
D) 15

Fonte: Banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

A questão acima, de nível de dificuldade “fácil”, pertence ao eixo “Números e Operações” do segmento de matemática e tem como objetivo que se estabeleça uma relação de proporcionalidade entre as grandezas informadas no texto e se utilize essa mesma proporção para determinar o valor solicitado no enunciado, conforme prevê o descritor de habilidade 4.3 - *Resolver problemas que envolvam grandezas direta ou inversamente proporcionais*.

Essa é, portanto, uma questão de comparação, cujos valores e regras estão previamente estabelecidos no texto e no enunciado, não sendo necessária uma operação inferencial para determiná-los. No entanto, devido à necessidade de extração dos dados no texto, os quais estão dispostos em meio a outras informações, o aluno deverá mobilizar também as operações de localização e análise das informações, uma vez que precisará determinar quais informações são indispensáveis e quais são secundárias para o objetivo pretendido, sendo esse processo de apuração o possível fator dificultador da questão, relacionado à construção da coerência temática (SOUZA, 2005).

Além disso, a associação do enunciado com outra sequência textual, como é o caso da sequência explicativa que constitui o texto, pode também adicionar uma camada de complexidade à questão, pois cada sequência define um raciocínio próprio de certas práticas discursivas (ADAM, 2001, *apud* WACHOWICZ, 2012), sendo necessário, portanto, que o aluno compreenda que a sequência explicativa, por via de regra, estabelece uma relação de causa entre as partes, isto é, propõe uma “justificativa de um fato”, para, então, perceber a relação existente entre as informações presentes no texto. Nesse sentido, é necessário que o aluno depreenda as relações construídas no texto pela sequência, como, por exemplo, que a

afirmação inicial sobre a compensação da emissão de gases poluentes pelo plantio de árvores por uma parcela dos habitantes e os dados relacionados a ela são apenas uma contextualização ou, segundo o esquema sugerido por Wachowicz (2012), uma “esquemática inicial” da questão que será colocada adiante: o impacto do plantio de árvores nas cidades. Já o dado seguinte sobre a quantidade de gás carbônico retido por uma árvore da mata atlântica consiste na justificativa ou explicação dessa questão, e, sendo assim, os dados da primeira sentença não se misturam a esse último, isto é, um não incide sobre o outro, pois constituem partes distintas da sequência explicativa, em termos de função e relação. Isso tudo demanda uma familiaridade e um domínio mais amadurecido sobre a sequência em questão.

Diante disso, nossa hipótese é de que, ainda que o aluno conheça o conceito de proporção e suas propriedades, ele pode não atingir a etapa do cálculo, ou não obter sucesso nela, por não conseguir localizar e estabelecer os valores a serem utilizados na operação, em razão dos fatores de compreensão textual. Desse modo, ao extrair do texto essas informações para o aluno, colocando-as diretamente no enunciado e, assim, removendo os fatores acima destacados, acreditamos que o aluno não encontrará maiores dificuldades na realização dos cálculos necessários para a correta resolução da questão. Espera-se, com isso, verificar em que medida o excesso de informações e a presença de outras sequências textuais atreladas ao enunciado influenciam na compreensão da questão.

3.4.1.2.2 – Questão 2

Figura 15 – Questão 2 do questionário Q1

QUESTÃO 2

Veja o rótulo da embalagem do suco Sabor da Fruta que Dona Clara comprou no supermercado.

Suco Sabor da Fruta
 Sabor maracujá
 Conteúdo: 600 mL
 Já vem adoçado

Instruções:
 Para preparar um delicioso refresco, junte
 2 partes do suco com 5 partes iguais de água.

Com o conteúdo dessa embalagem, a quantidade de litros de refresco de maracujá que Dona Clara pode preparar é:

A) 1,5
 B) 1,8
 C) 2,1
 D) 2,4

Fonte: Banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

A segunda questão selecionada para o segmento de matemática foi a questão acima, de nível “médio”, pertencente igualmente ao eixo “Números e Operações”. Na referida questão,

de forma semelhante à primeira, o objetivo consiste em estabelecer uma relação de proporcionalidade entre as grandezas indicadas na instrução do rótulo e, em seguida, empregar essa proporção para a medida estipulada no enunciado para calcular a soma entre as partes de água e suco especificadas no texto, mobilizando, portanto, a mesma habilidade da questão anterior (Hab. 4.3).

A questão demanda, portanto, uma operação de comparação relativamente simples, provavelmente não sendo essa o objeto de dificuldade do aluno. Entretanto outros fatores, vistos como possíveis dificultadores da compreensão, motivaram sua seleção, os quais foram: (a) o excesso de elementos contextuais não relevantes para a resolução da questão, como a inserção da personagem “Dona Clara” e a menção à marca e ao sabor do suco, informações que podem dispersar a atenção do aluno do objetivo principal; (b) a associação com outras sequências textuais, como a sequência injuntiva presente no rótulo da embalagem, em que está inscrita a instrução a ser localizada pelo aluno; e (c) a necessidade da realização de mais de um processo mental para responder à questão, isto é, o reconhecimento da função do gênero textual e a construção de sentidos sobre o texto apresentado e a posterior transposição das informações apreendidas para a situação descrita no enunciado.

3.4.1.2.3 – Questão 3

Figura 16 – Questão 3 do questionário Q1

<p>QUESTÃO 3</p> <p>Num campeonato de futebol, a cada vitória o time ganha 3 pontos, a cada derrota, perde 2 pontos e nos empates não ganha nem perde pontos. Se denotamos por v, d, e e o número de vitórias, derrotas e empates respectivamente de um time que no final do campeonato ficou com 8 pontos, então:</p>			
A) $3v + 2d + e = 8$	B) $3v - 2d + e = 8$	C) $3v + 2d = 8$	D) $3v - 2d = 8$

Fonte: Banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

Na terceira questão selecionada, de nível “fácil” e pertencente ao eixo “Álgebra” do segmento de matemática, o objetivo, conforme detalhado no descritor de habilidade 7.2, consiste em “traduzir informações dadas em texto ou verbalmente para linguagem algébrica”. Sendo assim, essa é uma questão que possui relações muito estreitas com a construção da coerência textual, haja vista que a relação entre as variáveis envolvidas na situação descrita está indicada textualmente, sendo, portanto, de extrema importância a construção de sentidos sobre o texto para compreendê-la.

Essa é uma questão que se aproxima muito do tipo “cópia-reformulação” visto anteriormente no segmento de português, uma vez que visa tão somente transcrever as informações do texto para um outro sistema de linguagem, sendo necessária mínima capacidade

inferencial. Dessa forma, pressupomos que a dificuldade da questão não reside nessa operação de transcrição, mas sim no processamento sintático da sentença do enunciado, haja vista a existência de uma estrutura sintática complexa, composta pelo encadeamento de vários elementos coordenados, além da presença de períodos mais extensos, que prejudicam a coesão e, conseqüentemente, a construção da coerência.

Dessa forma, ao simplificar e reduzir os períodos, espera-se que o aluno estabeleça com mais facilidade a relação entre as partes do enunciado, facilitando a compreensão das regras descritas e, desse modo, possibilitando a correta conversão da situação para a linguagem matemática.

3.4.1.2.4 – Questão 4

Figura 17 – Questão 4 do questionário Q1

QUESTÃO 4			
Igualdades algébricas ou equações e desigualdades algébricas ou inequações são muito utilizadas para traduzir situações concretas que envolvem valores variáveis.			
Maurício foi a uma loja comprar alguns CDs virgens. A loja vendia dois tipos de CDs: de tipo A, a 1 real cada um, e o de tipo B, de melhor qualidade, a 2 reais cada um. Ele dispunha de 60 reais e queria comprar CDs dos dois tipos, gastando todo o dinheiro disponível ou parte dele. Suponha que x seja o número de CDs do tipo A e y seja o número de CDs do tipo B que Maurício pode comprar. A relação algébrica que exprime a situação descrita é:			
A) $x + 2y = 60$.	B) $x + 2y \leq 60$.	C) $x + 2y < 60$	D) $x + 2y \geq 60$

Fonte: Banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

A questão acima, de nível “médio”, também pertencente ao eixo “Álgebra”, demanda somente que o aluno identifique o tipo de relação que se estabelece entre os dois membros de uma equação com base nas informações textuais fornecidas no enunciado, mobilizando a habilidade prevista do no descritor 7.2, já mencionado na questão anterior.

Sendo assim, estamos diante de uma questão de baixo caráter analítico, haja vista que, tal como a questão anterior, ela demanda uma operação de simples transcrição, pois requer apenas que o aluno substitua a sentença “gastando todo o dinheiro disponível ou parte dele”, no enunciado, pelo o sinal de inequação “ \leq ”, nas alternativas, visto que os termos em todas as alternativas são os mesmos. Acreditamos, portanto, que o fator dificultador da questão consiste em determinar e localizar a informação principal para alcançar o objetivo da questão, ou seja, centra-se na seleção e na hierarquização das informações, novamente lançando luz sobre o papel da coerência temática, descrita por Souza (2005).

Dessa forma, propomos que a organização da sequência textual que constitui o enunciado da questão, a qual se aproxima da organização típica da sequência narrativa, não favorece essa operação de avaliação das proposições por parte do aluno, uma vez que coloca

em evidência a sucessão dos eventos no tempo e não a relação lógica que se estabelece entre eles, ficando, portanto, a cargo do leitor estabelecer essa relação e o grau de relevância de cada informação.

Sendo assim, presumimos que, ao evidenciar a hierarquização das proposições por meio da relação lógica premissa-conclusão, privilegiando as sequências descritivas e explicativas, que favorecem as operações de análise e de relação entre as partes, o aluno não deverá apresentar dificuldade na realização da operação de transcrição que constitui o objetivo da questão.

3.4.1.2.5 – Questão 5

Figura 18 – Questão 5 do questionário Q1

<p>QUESTÃO 5</p> <p>Flávio e Pedro são amigos e adoram colecionar figurinhas de diversos temas. Eles trocam e destrocam essas figurinhas, para que suas coleções estejam sempre aumentando. Pedro faz uma proposta de negociação. Flávio, me dê duas de suas figurinhas e eu ficarei com o dobro da quantidade que você ficará! Flávio responde: mas assim estarei no prejuízo!</p> <p>Supondo que Flávio Concorde com essa negociação e que x seja a quantidade de suas figurinhas, a expressão que representa o número de figurinhas de Pedro após a troca é:</p> <p>A) $2x$. B) $2x + 2$. C) $2(x - 2)$. D) $2(x - 2) + 2$.</p>

Fonte: Banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

A quinta questão selecionada, pertencente ao eixo “Álgebra” e classificada em relação ao nível de dificuldade como “difícil”, mobiliza, assim como as duas questões anteriores, a habilidade descrita no descritor 7.2, tendo como objetivo traduzir as informações textuais para a linguagem algébrica. No entanto, dado o nível de dificuldade maior do que as anteriores, o raciocínio por detrás da operação de transcrição aparenta ser mais complexo.

Sendo assim, a questão exige, inicialmente, a construção da coerência textual para compreender a situação descrita no enunciado, para que essa seja, em seguida, transcrita para um outro sistema semiótico. No entanto, acreditamos que o excesso de informações contextuais pode dificultar a etapa da construção da coerência, pois desvia a atenção do leitor das informações relevantes para a resolução da questão. Portanto, tanto a sentença inicial, que cumpre o papel de contextualizar a situação, quanto a sequência dialogal, que estabelece a interação dos personagens envolvidos no enunciado, podem ser vistas como elementos dificultadores da compreensão nesse enunciado e, uma vez extraídas, podem nos permitir aferir o grau de influência que o excesso de informações tem na compreensão da questão.

3.4.1.2.6 – Questão 6

Figura 19 – Questão 6 do questionário Q1

QUESTÃO 6

Um liquidificador foi anunciado na loja eletromais por R\$ 120,00 e pode ser pago em duas prestações mensais e Iguais, sem juros. A primeira prestação é paga no ato da compra e a segunda, no mês seguinte. Entretanto, se o cliente pagar à vista, é concedido um desconto de 10%. Na realidade, essa loja está cobrando, na venda a prazo, juros mensais de:

- A) 0%. B) 5%. C) 10%. D) 25%.

Fonte: Banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

Essa e a próxima questão serão analisadas sob a ótica da semântica formal, destacando os conceitos de contradição, ambiguidade e pressuposto, visando verificar sua influência na compreensão textual.

Na sexta questão selecionada para o segmento de matemática, pertencente ao eixo “Números e Operações” e de nível “difícil”, temos expressa uma relação de oposição entre as noções de juros e desconto, que é construída de forma a conduzir à conclusão de que ambas consistem em operações inversas e que, portanto, a não realização de uma implicará necessariamente na outra, isto é, não conceder um desconto previsto para um produto é o mesmo que atribuir juros a ele. Esse raciocínio, embora não expresso no texto, pode ser pressuposto a partir da articulação de três premissas explícitas no enunciado:

- (a) Um liquidificador pode ser pago **a prazo, sem juros**.
- (b) Se o cliente pagar **à vista**, é concedido um **desconto**.
- (c) Na venda **a prazo**, a loja está **cobrando juros** mensais.

À primeira vista, a sequência de proposições acima pode nos parecer estranha e, no mínimo, contraditória, tomando a noção de contradição conforme descrita por Ilari (1985), como “toda afirmação que transgredir o princípio segundo o qual uma mesma oração não pode ser simultaneamente verdadeira e falsa”. Nesse sentido, a sentença “(um liquidificador) pode ser pago em duas prestações mensais e iguais, sem juros” não pode ser ao mesmo tempo verdadeira e falsa, ao ser negada adiante pela própria pergunta da questão ao indagar qual a taxa de juros cobrada na venda a prazo.

Entretanto, se olharmos atentamente para o enunciado, veremos que essa aparente contradição, na realidade, esconde um raciocínio implícito, pois a forma como ela é relacionada no texto por meio de operadores discursivos não só garante sua coerência como nos revela o encadeamento lógico que há por trás da conclusão final.

Inicialmente, vemos entre (a) e (b) a oposição *desconto X ausência de desconto*, marcada linguisticamente pelo operador argumentativo “entretanto”, que orienta o enunciado para duas conclusões contrárias, as quais são condicionadas por duas situações também opostas: o pagamento à vista ou a prazo. Em seguida, conectando a proposição (c) às duas primeiras, nos deparamos com a expressão “na realidade”, que atua no enunciado como uma conjunção

reformulativa de valor opositivo, introduzindo uma mudança de perspectiva em relação ao que fora dito anteriormente, uma vez que a locução “na realidade” pressupõe que uma afirmação anterior não era de fato verdadeira, fazendo-se necessário retificá-la. Assim, a proposição (c) retifica a afirmação em (a) de que o produto estaria livre de juros na opção a prazo, utilizando-se da relação semântica que se estabelece entre as noções de juros e desconto para sugerir que, por serem opostas, a negação de uma equivaleria ao sentido da outra.

Vemos, portanto, que subjacente a essas informações explícitas existe uma quarta premissa implícita:

(d) Não conceder um desconto previsto é o mesmo que atribuir juros.

Dessa forma, compreender o pressuposto acima se coloca como fator fundamental para a correta interpretação da questão, pois, caso não perceba as relações de sentido desencadeadas pelos operadores argumentativos ou a premissa dicotômica *juros X desconto* que se subjaz ao enunciado, o aluno pode, por exemplo, considerar o enunciado contraditório ao comparar somente as proposições (a) e (c), desconsiderando o encadeamento lógico que se constrói a partir das três premissas principais. Isso pode confundir o aluno na hora de resolver o enunciado, que, por sua vez, pode acabar desconsiderando a premissa (c), pensando se tratar de uma “pegadinha”, e tomar como premissa verdadeira a informação contida em (a) de que o pagamento a prazo está livre de juros, o que o levaria a marcar a alternativa A como resposta, cujo resultado está incorreto.

3.4.1.2.7 – Questão 7

Figura 20 – Questão 7 do questionário Q1

QUESTÃO 7			
Ao comprar um carro cujo preço à vista é de R\$ 30.000,00, Joaquim optou por pagá-lo em quatro prestações de R\$ 7.875,00. O valor total pago corresponde a que percentual do preço à vista?			
A) 5%.	B) 26%.	C) 74%.	D) 105%.

Fonte: Banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

Nessa outra questão, de nível “médio”, pertencente também ao eixo “números e operações” aplica-se, novamente, a noção de pressuposto, que deriva, aqui, da relação dicotômica *à vista X a prazo*. No enunciado da questão, podemos perceber duas informações principais dadas no texto, que, ao se relacionarem, revelam a informação pressuposta:

(a) Joaquim comprou um carro cujo preço **à vista** é X.

(b) Joaquim optou por pagá-lo **a prazo**.

Pressuposto: Joaquim deverá pagar juros.

Vemos, aqui, que a noção de *juros*, embora não expressa no enunciado, está presente de forma implícita pela relação de oposição que se estabelece entre os termos “à vista” e “a prazo”,

pressupondo que, se existe um preço específico à vista, existe outro diferente desse na opção a prazo, o qual presumimos estar submetido a juros em razão da relação causa-efeito que os conceitos de *prazo* e *juros* estabelecem no contexto histórico-social em que o enunciado está inserido.

Assim, identificando a noção de *juros* implícita no enunciado, o aluno poderá mobilizar esse conceito para chegar à conclusão de que o *valor total pago* na opção a prazo deverá ser maior que o preço à vista, isto é, deverá corresponder a um valor maior que 100%. Para tanto, é preciso que o leitor possua em seu repertório sociocultural informações sobre o funcionamento de pagamentos à vista e a prazo, relativas ao conhecimento de mundo.

Portanto, nossa hipótese é de que o aluno não deverá apresentar dificuldades na realização do cálculo do percentual dos valores indicados no enunciado, mas sim na identificação da noção de juros implícita, devido à falta de conhecimento prévio sobre a situação retratada. Sendo assim, esclarecidas as informações implícitas, espera-se que o aluno chegue ao resultado correto sem maiores dificuldades.

3.4.1.2.8 – Questão 8

Figura 21 – Questão 8 do questionário Q1

QUESTÃO 8			
Um lote de forma retangular tem 160 m ² de área e seu perímetro mede 56 m. A razão entre as dimensões do lote é			
A) 7/20.	B) 2/5.	C) 2/3.	D) Er.

Fonte: Banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

A oitava questão selecionada para esse segmento, pertencente ao eixo “espaço e forma”, por sua vez, envolve a noção de vagueza, que está contida na ambiguidade que o termo “dimensões” pode assumir no enunciado, o qual pode se referir tanto às medidas da área e do perímetro mencionadas na questão quanto às medidas de largura e comprimento do terreno. O objetivo dessa questão, de nível “fácil”, consiste, inicialmente, na determinação dos valores da largura e do comprimento de um lote, a partir das informações fornecidas no enunciado (a área e o perímetro do lote), e, posteriormente, na obtenção da razão dos valores encontrados.

No entanto o aluno pode não realizar a primeira etapa de determinação das medidas por encontrar dificuldades para delimitar o referente retomado pelo termo “dimensões”, em razão da forma que o próprio enunciado fora estruturado, haja vista que as dimensões pretendidas na questão, cuja razão espera-se determinar, sequer são mencionadas no enunciado, conferindo ao termo certa vagueza, que pode ser preenchida pelas grandezas indicadas no enunciado, as quais levariam à resposta incorreta.

Sendo assim, espera-se que, ao retirar a ambiguidade ocasionada pela formulação do enunciado, o aluno identifique corretamente as “dimensões” de fato solicitadas e realize adequadamente o cálculo demandado pela questão.

3.4.1.2.9 – Questão 9

Figura 22 – Questão 9 do questionário Q1

QUESTÃO 9			
Durante uma partida de basquete, o time da casa marcou um total de 130 pontos, que foram feitos com cestas de dois e três pontos. A comissão técnica, ao analisar a pontuação do time, observou que o número de cestas de dois pontos foi cinco vezes maior que o número de cestas de três pontos.			
A partir da análise estatística da pontuação do jogo, o técnico do time percebeu que deveria montar um treino específico de arremessos, já que seu time havia feito um número de cestas de três pontos igual a			
A) 10.	B) 13.	C) 50.	D) 65.

Fonte: Banco de itens do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE)

A última questão selecionada, pertencente ao eixo “Álgebra” e de nível “difícil”, demanda que o aluno determine o valor da variável solicitada a partir do cálculo equação/expressões algébricas descritas textualmente no enunciado. Sendo assim, o objetivo consiste, novamente, na tradução de informações textuais para a linguagem algébrica, conforme evidenciado no descritor de habilidade da questão: *7.3 - Utilizar a linguagem algébrica para resolução de problemas.*

Nossa hipótese para a complexidade da questão, no entanto, está novamente centrada no excesso de informações secundárias para a realização da questão, visando a criação de um pretexto para o cálculo solicitado, pois, conforme já mencionado anteriormente, tais informações contextuais podem desviar o foco do aluno do objetivo principal. Além disso, a indagação indireta e a falta de ênfase em relação ao comando da questão, o qual está subordinado à outra sentença, que ocupa um nível mais alto na hierarquia frasal, pode ser considerado outro fator dificultador, pois dificulta a identificação do objetivo da questão.

3.4.2 Questões do questionário Q2

O questionário Q2, também composto por 18 questões, sendo nove de língua portuguesa e nove de matemática, consiste fundamentalmente nas mesmas questões de Q1, embora reformuladas com base nos critérios facilitadores da compreensão. Sendo assim, aqui serão descritas somente as alterações realizadas na formulação da questão, destacando os pontos do enunciado em cuja reformulação incidiu e a finalidade da modificação.

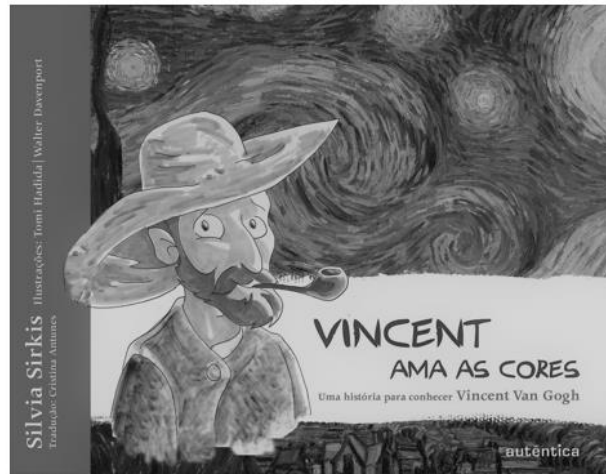
3.4.2.1 Segmento de português

3.4.2.1.1 – Questão 1

Figura 23 – Questão 1 do questionário Q2

QUESTÃO 1

Esta é a capa de um livro destinado ao jovem leitor sobre Vincent Van Gogh, um pintor Impressionista



(<http://goo.gl/5Weol>. Acesso: 05/12/2012.)

O título e a ilustração da capa indicam que o livro vai abordar

- A) a técnica ideal para colorir e pintar.
- B) a vida e a obra de um pintor famoso.
- C) o modo artístico do homem do campo.
- D) o nome exótico de um artista plástico.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A reformulação da questão 1 incidiu sobre a primeira sentença do enunciado e consistiu na explicitação do referente evocado pelo texto verbal e não verbal presente na capa do livro, de modo a eliminar a necessidade de conhecimento prévio do leitor sobre o artista representado para a produção de inferências. Dessa forma, apenas acrescentou-se a informação de que a temática do livro está relacionada à Vincent Van Gogh e que este se trata de um pintor impressionista, para fornecer elementos mínimos sobre o referente evocado.

3.4.2.1.2 – Questão 2

Figura 24 – Questão 2 do questionário Q2

QUESTÃO 2

Este é um poema concreto.



(FREIRE, M. *Era o dito*, S. P.: Ateliê, 2002, s/p.)

Com base na estruturação do texto, conclui-se que as

- A) letras destacadas na estrutura de cada palavra formam uma outra palavra que traz um novo sentido ao texto.
- B) letras grifadas, inseridas em cada uma das palavras, realçam a ideia contida no conhecido provérbio popular "cada louco tem sua mania".
- C) palavras foram usadas sem seguirem nenhum critério, sugerindo que a loucura é o contrário da lógica.
- D) palavras indicam ao leitor que, para um louco, algumas letras são mais importantes do que outras.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na segunda questão, a reformulação incidiu sobre a formulação das alternativas e buscou, sobretudo, evidenciar o provérbio popular evocado pela intertextualidade presente no texto da questão. Sendo assim, alterou-se a alternativa B, acrescentando-lhe o fraseologismo indiretamente referenciado (“cada louco tem sua mania”), evitando a necessidade do conhecimento prévio do aluno sobre o provérbio. Além disso, também foram modificadas as alternativas A e C, com o intuito da simplificação vocabular das alternativas, facilitando o processamento lexical. Portanto, substituiu-se as palavras “vocábulo” e “avesso” por “palavra” e “contrário”, respectivamente, e a expressão metafórica “corpo de cada palavra” por seu sentido literal, alterando o vocábulo “corpo” para “estrutura”.

3.4.2.1.3 – Questão 3

Figura 25 – Questão 3 do questionário Q2

<p>QUESTÃO 3</p> <p>Em um bate-papo entre amigos, um deles sugeriu:</p> <p>“Amanhã, se o tempo tiver bom, a gente pode ir na praia, né ?”</p> <p>O trecho acima reformulado de acordo com a norma-padrão ficaria:</p> <p>A) Amanhã, se o tempo estiver bom, a gente poderá ir à praia, não é? B) Amanhã, se o tempo estiver bom, a gente podia ir à praia, não é? C) Amanhã, se o tempo tiver bom, nós podemos ir na praia, né? D) Amanhã, se o tempo estiver bom, nós poderemos ir à praia, não é?</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Já a reformulação da questão 3 consistiu na elucidação do objetivo da questão, através do comando direto para a reformulação do trecho conforme a norma-padrão. Sendo assim, substituiu-se o enunciado original “caso essa fosse uma sugestão de um funcionário ao presidente de uma empresa, o adequado seria perguntar” por “o trecho acima reformulado de acordo com a norma-padrão ficaria”.

3.4.2.1.4 – Questão 4

Figura 26 – Questão 4 do questionário Q2

<p>QUESTÃO 4</p> <p>O trecho a seguir faz parte de uma composição popular brasileira.</p> <p>Andam falando qui nós é caipira qui nós tem cara de milho de pipoca.</p> <p><small>(http://letras.mus.br/xangai/229149/. Acesso: 20/08/2013. Adaptado.)</small></p> <p>Para adequar os versos da canção à norma-padrão, o trecho acima poderia ser reformulado da seguinte forma:</p> <p>A) Andam falando que nós é caipira / que nós temos cara de milho de pipoca. B) Andam falando que nós são caipiras / que nós tem cara de milho de pipoca. C) Andam falando que nós somos caipiras / que nós tem cara de milho de pipoca. D) Andam falando que nós somos caipiras / que nós temos cara de milho de pipoca.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A questão 4 também foi reformulada buscando tornar o enunciado mais direto e sucinto. Dessa forma, extraiu-se os elementos contextuais contidos no enunciado original, como as sentenças “imagine que esse trecho seja enviado para uma revisão linguística” e “para realizar essa tarefa com sucesso, o revisor deve propor a seguinte redação”. Assim, facilita-se a localização do objetivo pelo aluno.

3.4.2.1.5 – Questão 5

Figura 27 – Questão 5 do questionário Q2

QUESTÃO 5

Aprendendo a ver

Meu primeiro aprendizado sobre cegueira foi no ginásio. De repente, apareceu na sala de aula uma aluna cega. Cega e com o nome de Luzia – a santa protetora dos cegos. Esse fato nos fez abrir os olhos. Sem enxergar, tateando os livros em Braille, Luzia era uma boa aluna.

Vou me lembrando disso quando me pedem que escreva uma introdução ao livro que conta os 150 anos do Instituto Benjamin Constant. E, vendo a história da instituição, descubro que, em 1954, quando o instituto fez 100 anos, Ayres da Matta Machado apresentou, aqui no Rio, a conferência “A educabilidade dos cegos”. Mestre Ayres era praticamente cego, foi meu professor, dava aulas de Filologia Românica na UFMG, era especialista em gramática e folclore, e, sendo de Diamantina, bem humorado, era também um seresteiro. Foi um dos examinadores de minha tese de doutoramento, e vi no texto coisas que outros não perceberam.

Tive um aluno na PUC RJ dos mais brilhantes, que batalhava contra sua cegueira progressiva – José Eduardo Bezerra Cavalcanti. Desafiadoramente, transformou-se em crítico de arte e ensaísta. Um dia dediquei-lhe um poema quando soube que estava lendo *Grande sertão: veredas* em braille. Pelos dedos em braille, meu amigo colhia o sertão na palma da mão.

Hoje, os cegos estão se incluindo no mercado de trabalho e até participam de olimpíadas. Essa inclusão, que se torna cada vez mais evidente, não é fácil. Pensar que só em 1932 começou-se, no Brasil, a permitir o voto do deficiente de visão é registrar como a noção de cidadania percorreu lento caminho nesse setor.

(Estado de Minas, B. H.: 25 set. 2008. Cultura. Adaptado.)

Como mecanismos de coesão verbal no texto, observa-se o uso recorrente de:

A) Verbos no presente ao avaliar situações experimentadas anteriormente pelo narrador e o uso do gerúndio para sugerir a continuidade das ações.

B) Verbos no presente e no pretérito perfeito ao narrar os casos lembrados pelo autor.

C) Verbos no pretérito perfeito e imperfeito ao retomar fatos vivenciados pelo autor no passado e lembrados no tempo presente.

D) Verbos no futuro do presente ao recordar histórias passadas vivenciadas pelo narrador.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na questão 5, a reformulação incidiu sobretudo sobre as alternativas, buscando simplificar a estrutura sintática de cada uma das sentenças contidas nelas. Sendo assim, suprimiu-se certas estruturas subordinadas, como as orações reduzidas presentes na alternativa C (FIG. 28), além de extrair o excesso de informações acessórias intercaladas à oração principal por meio de adjuntos e estruturas explicativas que prejudicam a linearidade do enunciado, tais como as observadas na alternativa B (FIG. 29).

Figura 28 – Alternativa C da questão 5

C) verbos no pretérito perfeito e imperfeito, na retomada de fatos vivenciados pelo autor, ocorridos no passado e lembrados no tempo presente, com uma reflexão final sobre o tema abordado.

Figura 29 – Alternativa B da questão 5

B) verbos no presente e no pretérito perfeito, na narração de casos lembrados pelo autor, que marcaram profundamente sua adolescência quando aluno do Colégio Mallet Soares, no Rio.

Buscou-se, ainda, restaurar a canonicidade sintática da frase do enunciado que, conforme se vê na Figura 28, encontra-se descontinuado pelas sucessivas inversões sintáticas e interposições de adjuntos à oração principal.

Figura 30 – Enunciado da questão 5 em Q1

Observa-se, na estrutura desse texto, como mecanismo de coesão verbal, o uso recorrente de

Além disso, partindo dos fatores elencados por Leffa (1996), com base nos apontamentos feitos por Spyridakis (1989) sobre o uso de marcadores textuais para indicar nexos entre as orações por meio do emprego da locução prepositiva “ao” com valor conjuncional, como marcador textual para indicar relação temporal entre as orações.

3.4.2.1.7 – Questão 6

Figura 31 – Questão 6 do questionário Q2

QUESTÃO 6
Esta foto foi publicada em um jornal.



Cão da raça dachshund tem aulas de mergulho com o dono, na Rússia
(www1.folha.uol.com.br. Acesso: 08/07/2010.)

A comparação entre a imagem e a informação da legenda sugere um(a)

A) contradição entre as informações.
B) eufemismo das informações.
C) pleonismo de informações.
D) reforço de informações.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na reformulação da questão 6, visou-se substituir os adjetivos que compunham os sintagmas presentes nas alternativas por locuções adjetivas que explicitem as relações sintáticas estabelecidas entre os constituintes, bem como as informações semânticas veiculadas por cada um deles, minimizando, assim, a semelhança dessas estruturas com as chamadas “composições sintagmáticas” frequentemente identificadas em unidades terminológicas. Além disso, alterou-se o vocábulo “confronto”, presente no enunciado original, por “comparação”, por consideramos esse último como mais frequente no vocabulário de falantes da faixa-etária pesquisada.

3.4.2.1.7 – Questão 7

Figura 32 – Questão 7 do questionário Q2

QUESTÃO 7
Breve História

Chocolate
250-900 d.C.

No México, os maias utilizam cacau como oferenda aos deuses. A semente é processada. Depois de fermentada, secada, tostada e moída, é obtida uma pasta, **que é misturada a água, pimenta e farinha de milho**. Surge a primeira forma do chocolate.

1828

O holandês Conrad Van Houten cria a máquina que extrai a manteiga do cacau. A produção é industrializada. Surge o chocolate sólido, **que é feito de manteiga, pó e massa**.

(Revista *Galileu*, mai. 2010, n. 226, p. 20.)

Relacione as colunas, conforme a função (coluna 1) que as orações adjetivas em negrito (coluna 2) exercem no período.

Coluna 1

(1) Restringir uma palavra a um grupo específico.
(2) Explicar uma característica que é própria de uma palavra.

Coluna 2

() "... é obtida uma pasta, **que é misturada a água, pimenta e farinha de milho**."
() "... Conrad Van Houten cria a máquina **que extrai a manteiga do cacau**."
() "Surge o chocolate sólido, **que é feito de manteiga, pó e massa**."

A sequência correta da relação, de cima para baixo, é

A) (1), (1), (2). B) (1), (2), (2). C) (2), (1), (1). D) (2), (1), (2).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na questão 7, a reformulação partiu também do fator da complexidade sintática, elencado na bibliografia a partir de apontamentos feitos por autores como Koch e Elias (2008) e Souza (2005). À vista disso, visou-se, sobretudo, a simplificação da estrutura sintática das sentenças do enunciado consideradas mais complexas em vista da abundância de elementos subordinados, além do intento de manter uma maior canonicidade sintática das sentenças, garantindo uma linearidade da leitura.

Além disso, ancorado nos fatores destacados por Souza (2005), que aponta a infrequência de uma palavra em determinado contexto como um dos fatores dificultadores da construção da coerência lexical, visou-se empregar vocábulos comumente associados a esse tipo de oração, como os termos “restringir” e “explicar”. Dessa forma, alterou-se somente as sentenças indicadas nas Figuras 33 e 34 abaixo.

Figura 33 – Enunciado original da questão 7

Relacione as colunas, conforme a função que exercem no período as orações adjetivas negritadas.

Figura 34 – Coluna 1 do enunciado original da questão 7

Coluna 1
(1) Particularizar uma palavra anteriormente citada, tornando o seu sentido restrito a um grupo.
(2) Realçar uma qualidade considerada indissociável da palavra à qual a oração se refere.

3.4.2.1.8 – Questão 8

Figura 35 – Questão 8 do questionário Q2

QUESTÃO 8

O texto abaixo é do gênero jurídico, chamado acórdão, e, assim como uma lista ou sumário de um livro, é um resumo que sintetiza os principais pontos de discussão em um tribunal.

ACTJEGO1 – TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GRAÇA
N. 00.00 – APELAÇÃO
JUIZ RELATOR – ZEZINHO GERTRUDES FELISBINO
APELANTE – MARIA JOAQUINA DE AMARAL PEREIRA GÓIS
APELADO – JÚLIO JÚNIOR RAVENGAR D'ARTAGNAN

EMENTA

Ação de despejo. Denúncia Vazia. Arguição de incompetência. Inexiste conexão entre ação de despejo por não convir à locação e ação declaratória de direito a indenização por perda do fundo de comércio, de objetos e causas de pedir inteiramente diversos. Recurso improvido.

(CAVALCANTE, M.M. et al. *Texto e discurso sob múltiplos olhares*. v.1. RJ: Lucerna. p. 124. Adaptado.)

As características que expressam o estilo jurídico do acórdão são:

A) construções verbais e os textos informativos imparciais e neutros.
B) estruturas nominais e informações resumidas e objetivas.
C) informações textualmente desenvolvidas e o uso de jargões.
D) orações linguísticas verbais e construções textuais subjetivas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A reformulação da questão 8 teve como foco a aproximação do aluno com o gênero textual compreendido na questão, por meio da comparação com outros gêneros frequentes no domínio discursivo dos alunos, como os gêneros “sumário” e “resumo”, tendo em vista que a familiaridade do leitor com o gênero do texto, segundo Souza (2005) e Coscarelli (2002), tende a influenciar no processo de construção de sentidos.

3.4.2.1.9 – Questão 9

Figura 36 – Questão 9 do questionário Q2

QUESTÃO 9

Na charge abaixo é possível notar a presença a dois personagens literários do livro “Dom Quixote”, escrito por Miguel de Cervantes, os quais solicitam uma informação a um jovem estudante.

(<http://goo.gl/COUHY>. Acesso: 31/10/2012.)

Com base nisso, o foco da crítica feita na charge é a

A) ausência de comunicação nas grandes cidades.
B) indiferença dos adolescentes para com os adultos.
C) ignorância em relação aos clássicos literários.
D) visão preconceituosa dos costumes rurais.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na questão 9, a reformulação buscou fornecer as informações prévias necessárias para a compreensão do referente evocado pela charge, possibilitando a produção de inferências sobre o texto. Sendo assim, acrescentou-se, ao enunciado, a informação de que os personagens da charge são também personagens literários do livro “Dom Quixote”, evidenciando a intertextualidade presente no texto.

3.4.2.2 Segmento de matemática

3.4.2.2.1 – Questão 1

Figura 37 – Questão 1 do questionário Q2 (matemática)

<p>QUESTÃO 1</p> <p>Se uma única árvore da Mata Atlântica é capaz de reter, em média, 950 quilos de gás carbônico, qual a quantidade de árvores, em média, necessária para reter 2850 quilogramas de gás carbônico?</p> <p>A) 3 B) 8 C) 12 D) 15</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A questão 1 do segundo segmento foi reformulada com base em princípios facilitadores como a menor extensão do enunciado (SOUZA, 2019) e o uso de marcadores textuais indicando a relação entre os enunciados (SPYRIDAKIS, 1989, *apud* LEFFA, 1996). Além disso, retirou-se o texto fonte da questão, transcrevendo para o enunciado apenas as informações necessárias para sua resolução. Com isso, limitou-se a variedade de sequências textuais no enunciado, visando torná-lo mais facilmente assimilado no processo de compreensão.

3.4.2.2.2 – Questão 2

Figura 38 – Questão 2 do questionário Q2 (matemática)

<p>QUESTÃO 2</p> <p>Para preparar um refresco é necessário adicionar 5 partes de água para cada 2 partes iguais de suco concentrado. Quantos litros desse refresco é possível preparar com 600ml de suco concentrado?</p> <p>A) 1,5 B) 1,8 C) 2,1 D) 2,4</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na questão 2, novamente, extraiu-se a sequência textual articulada ao enunciado, em razão da incorporação de um outro gênero textual à questão, resumindo as informações do texto em uma única sentença, o que foi realizado com o intuito de reduzir o número de processos mentais a ser realizado pelo aluno, uma vez que, conforme apontado por Souza (2019), a

necessidade de mobilizar mais de um processo mental para a resolução da questão pode dificultar seu entendimento. Outro fator facilitador que orientou a reformulação do enunciado foi a indicação do comando da questão por meio de uma sentença interrogativa direta, precedida de pronome interrogativo, visando evidenciar para o aluno, de forma mais clara e objetiva, o que está sendo solicitado.

3.4.2.2.3 – Questão 3

Figura 39 – Questão 3 do questionário Q2 (matemática)

QUESTÃO 3

Num campeonato de futebol, a pontuação final dos times é dada pelas seguintes regras:

- a cada vitória (v) o time ganha 3 pontos;
- a cada derrota (d) o time perde 2 pontos;
- em caso de empate (e) não ganha nem perde pontos.

Sendo assim, qual a expressão que representa a pontuação de um time que no final do campeonato ficou com 8 pontos?

A) $3v + 2d + e = 8$
 B) $3v - 2d + e = 8$
 C) $3v + 2d = 8$
 D) $3v - 2d = 8$

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na questão 3, a reformulação consistiu, sobretudo, em dispor a sequência descritiva sobre as regras do campeonato mencionado no enunciado, antes presentes no corpo do texto, em formato de tópicos. Além disso, as representações gráficas das variáveis envolvidas na expressão algébrica foram indicadas entre parênteses, logo após o termo que representam, ao invés de indicá-las em outro período, deixando-as, assim, distantes de seus referentes. Ainda, prezou-se pelo emprego da interrogativa direta ao formular o comando da questão, visando, com isso, facilitar para o leitor a identificação do objetivo da questão.

3.4.2.2.4 – Questão 4

Figura 40 – Questão 4 do questionário Q2 (matemática)

QUESTÃO 4

Uma loja vende dois tipos de CDs: de tipo A, a 1 real cada um, e o de tipo B, a 2 reais cada um. Suponha que x seja o número de CDs do tipo A e y seja o número de CDs do tipo B. Sendo assim, dispondo de 60 reais, qual a relação algébrica que representa uma compra contendo os dois tipos de CDs, que gaste todo o dinheiro disponível ou parte dele?

A) $x + 2y = 60$. B) $x + 2y \leq 60$. C) $x + 2y < 60$ D) $x + 2y \geq 60$

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A Questão 4 teve como foco a supressão dos elementos contextuais e a hierarquização das premissas do enunciado, visando orientar o leitor para o raciocínio desejado. Além disso, a questão foi pautada nos seguintes fatores facilitadores: (a) o emprego de marcadores textuais

indicando a relação entre as proposições e (b) indicação do comando através de sentença interrogativa direta.

3.4.2.2.5 – Questão 5

Figura 41 – Questão 5 do questionário Q2 (matemática)

<p>QUESTÃO 5</p> <p>Flávio e Pedro são dois amigos que colecionam figurinhas. Caso Flávio dê duas de suas figurinhas para Pedro, Pedro ficará com o dobro da quantidade de figurinhas de Flávio</p> <p>Supondo que x seja a quantidade de figurinhas de Flávio antes da troca, a expressão que representa o número de figurinhas de Pedro após a troca é:</p> <p>A) $2x$. B) $2x + 2$. C) $2(x - 2)$. D) $2(x - 2) + 2$.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na questão 5 a reformulação visou, sobretudo, a supressão dos elementos contextuais e priorizou a sequência textual prototípica dos enunciados de questões escolares, extraindo a sequência dialogal contida no enunciado original. Além disso, pautado nos fatores facilitadores da compreensão, prezou-se pela redução da extensão do enunciado, mantendo apenas as informações necessárias para a resolução.

3.4.2.2.6 – Questão 6

Figura 42 – Questão 6 do questionário Q2 (matemática)

<p>QUESTÃO 6</p> <p>Um liquidificador foi anunciado na loja eletromais por R\$ 120,00 e pode ser pago em duas prestações mensais e iguais. Entretanto, se o cliente pagar à vista, é concedido um desconto de 10%. Quanto o cliente pagará a mais em relação ao preço à vista para comprar o liquidificador a prazo?</p> <p>A) 0%. B) 5%. C) 10%. D) 25%.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na questão 6 a reformulação extraiu a contradição entre as premissas, reduzindo o número de inferências necessárias para estabelecer uma relação de verdade entre elas. Além disso, indicou-se novamente o comando da questão por meio de uma sentença interrogativa para reforçar a operação a ser realizada.

3.4.2.2.7 – Questão 7

Figura 43 – Questão 7 do questionário Q2 (matemática)

<p>QUESTÃO 7</p> <p>Um carro custa 30.000,00 à vista, porém pode ser parcelado, com juros, em quatro prestações de R\$ 7.875,00. Sendo assim, o valor total da compra parcelada corresponde a que percentual do preço à vista?</p> <p>A) 5%. B) 26%. C) 74%. D) 105%.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na questão 7, além do comando indicado pela sentença interrogativa direta e da supressão dos elementos contextuais, buscou-se deixar explícita as noções de juro, implícitas no enunciado original. Além disso, empregou-se operadores argumentativos, como “porém” e “sendo assim”, para indicar as relações lógicas entre os enunciados.

3.4.2.2.8 – Questão 8

Figura 44 – Questão 8 do questionário Q2 (matemática)

QUESTÃO 8			
Um lote de forma retangular tem 160 m ² de área e seu perímetro mede 56 m. Sendo assim, qual a razão entre a largura e o comprimento do lote?			
A) 7/20.	B) 2/5.	C) 2/3.	D) Er.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na reformulação da questão 8, visou-se desfazer a ambiguidade causada pela palavra “dimensões”, presente no enunciado original, substituindo-a pelos referentes desejados. Além disso, assim como nas questões anteriores empregou-se uma sentença interrogativa direta para expressar o comando da questão. Em relação à falha identificada na questão original, localizada na alternativa D, optamos por manter o mesmo formato, ainda que se trate de um provável erro de digitação, visando não gerar nenhum tipo de interferência não controlada na resolução da questão.

3.4.2.2.9 – Questão 9

Figura 45 – Questão 9 do questionário Q2 (matemática)

QUESTÃO 9			
Um time de basquete marcou, em uma partida, 130 pontos, em cestas de dois e três pontos. Sabendo que o número de cestas de dois pontos foi cinco vezes maior que o número de cestas de três pontos, indique a alternativa que contém a quantidade de cestas de três pontos realizadas na partida.			
A) 10.	B) 13.	C) 50.	D) 65.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A questão 9 foi reformulada priorizando uma formulação mais objetiva, suprimindo, para tanto, as informações contextuais e marcando o comando por meio de um verbo de comando no imperativo, com vistas a enfatizar a ação solicitada ao aluno para a resolução da questão.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

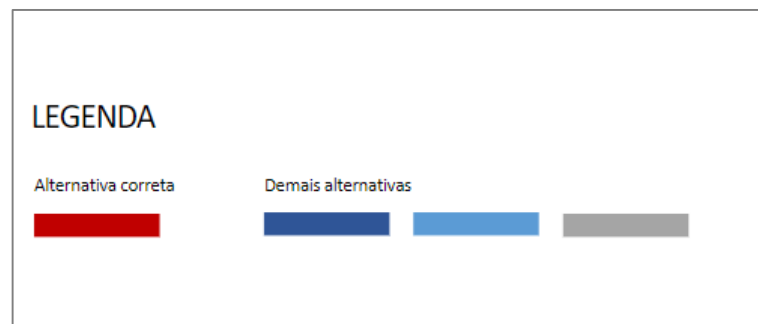
Procederemos, a seguir, com a análise dos resultados, na qual pretendemos estabelecer uma comparação do desempenho médio dos alunos em ambos os questionários, verificando as intersecções possíveis entre as alterações do desempenho e a formulação do enunciado, para

enfim examinar as hipóteses traçadas sobre como incidem os fatores dificultadores da compreensão nesses textos.

Em ambos os segmentos dos questionários (Matemática e Língua Portuguesa), a análise seguiu a seguinte divisão: (a) *resultados favoráveis*: casos que corroboraram nossa hipótese, resultando no aumento do desempenho médio dos alunos em Q2; (b) *resultados inesperados*: casos em que o desempenho médio foi menor em Q2, revelando um deslocamento quanto à direção da hipótese testada; e (c) *resultados de mínima variação*: Casos em que o desempenho se manteve inalterado em ambos os questionários ou nos quais a variação apresentada não tenha sido significativa para corroborar a hipótese.

Os dados foram organizados e dispostos em gráficos setoriais, para a melhor visualização e comparação dos resultados, indicando, além da taxa de acertos, o percentual de respostas para cada alternativa, as quais podem ser diferenciadas pela legenda a seguir:

Figura 46 – Legenda para os gráficos



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

4.1 Análise das questões do segmento de português

(a) Resultados favoráveis

No segmento de Língua Portuguesa, destacaram-se como resultados favoráveis à hipótese as questões 6 e 7, cujos resultados apresentaram variações significativas de um questionário para o outro, sendo o desempenho dos alunos maior no questionário reformulado que no questionário controle, isto é, casos em que a reformulação dos enunciados favoreceu a compreensão textual.

Na questão 6 (FIG. 47 e 48), observou-se um significativo aumento da taxa de acertos, de 42%, em Q1, para 70%, em Q2, conforme apontam os dados evidenciados pelos gráficos 1 e 2.

Figura 47 – Questão 6 do questionário controle (Q1)¹⁰

QUESTÃO 6
Esta foto foi publicada em um jornal.



Cão da raça dachshund tem aulas de mergulho com o dono, na Rússia
(www1.folha.uol.com.br. Acesso: 08/07/2010.)

O confronto da imagem e a informação da legenda sugerem

A) contradição expositiva. B) eufemismo expositivo. C) pleonasmo informativo. D) reforço informativo.

Figura 48 – Questão 6 do questionário reformulado (Q2)

QUESTÃO 6
Esta foto foi publicada em um jornal.



Cão da raça dachshund tem aulas de mergulho com o dono, na Rússia
(www1.folha.uol.com.br. Acesso: 08/07/2010.)

A comparação entre a imagem e a informação da legenda sugere um(a)

A) contradição entre as informações.
B) eufemismo das informações.
C) pleonasmo de informações.
D) reforço de informações.

Gráfico 1 – Resultados da questão 6 em Q1 (Língua Portuguesa)

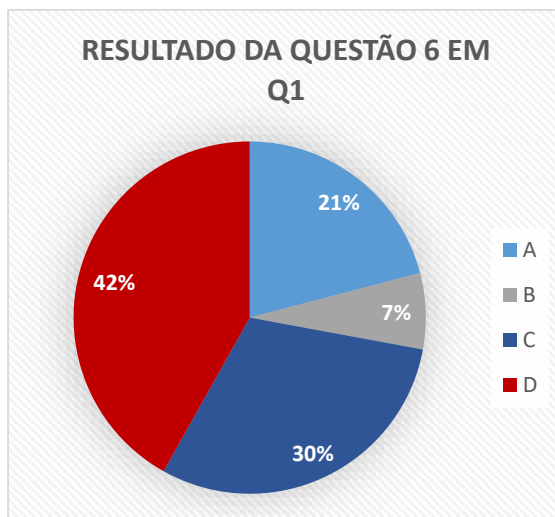
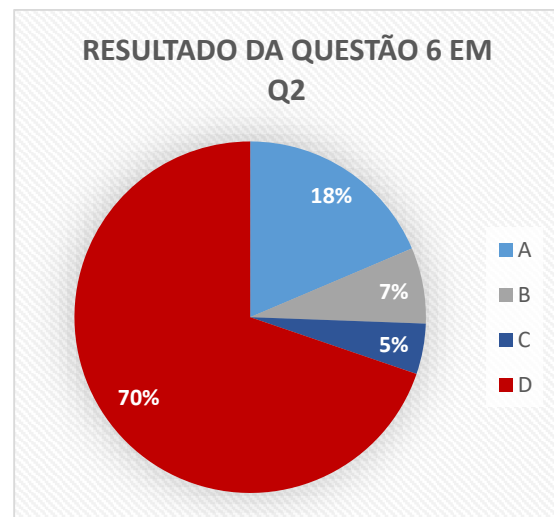


Gráfico 2 – Resultados da questão 6 em Q2 (Língua Portuguesa)



Tal resultado corrobora a hipótese levantada anteriormente de que o adjetivo incorporado ao sintagma nominal geraria dificuldade na decodificação morfosintática e lexical dos termos presentes nas alternativas, afetando a compreensão de que o adjetivo que modifica o núcleo do sintagma nominal cumpre função predicativa sobre o objeto, podendo cada um ser interpretado isoladamente como uma *combinação lexical livre*, tal como definido por Corpas Pastor (1996, p. 80), isto é, “combinações facultativas de palavras, cujos elementos constitutivos mantêm seu significado constante”.

Dessa forma, o leitor, ao se deparar com os sintagmas “reforço informativo” e “contradição expositiva”, por exemplo, pode interpretá-los como *composições sintagmáticas*, conforme a descrição do conceito dada por Ferraz (2010)¹¹, cujos significados não resultariam

¹⁰ Identificamos no enunciado original uma inadequação quanto à concordância verbal, que foi corrigida apenas no questionário reformulado, visando preservar a integridade do questionário original.

¹¹ Vide a definição apresentada na seção 2.7

da interpretação dos signos isoladamente, e sim da combinação única entre os lexemas, tal como ocorre com tantas outras unidades lexicais terminológicas frequentes no domínio escolar e prototípicas dessa área do conhecimento, como “regência nominal”, “oração coordenada”, “pronome relativo”, etc., o que, no âmbito da Terminologia, seria descrito como *Unidades Fraseológicas Especializadas (UFE)*.

Além disso, outra constatação expressiva feita a partir dos resultados apontados foi a diminuição significativa da taxa de respostas para a alternativa C, que reduziu de 30% para 5%, de Q1 para Q2. Isso pode estar ligado ao fato do termo “pleonasma” ser mais facilmente reconhecido pelo aluno como uma unidade lexical terminológica válida, por efetivamente atravessar a prática discursiva escolar, embora seu sentido o aluno possa não dominar completamente, resultando na aplicação inadequada do conceito. Sendo assim, ao elucidar o sentido veiculado pelos sintagmas nominais, desfaz-se a percepção desse paradigma nomenclatural entre as alternativas, levando o aluno à compreensão de que a imagem reforça as informações contidas na legenda e vice-versa, correspondendo, portanto, a um “reforço informativo”, como explicitado na alternativa correta.

Na questão 7 (FIG. 49 e 50), a diferença na taxa de acertos também correspondeu ao esperado, visto que se observou um aumento de 12% no desempenho dos alunos de Q1 para Q2, conforme se observa nos gráficos 3 e 4.

Figura 49 – Questão 7 do questionário controle (Q1)

<p>QUESTÃO 7 Breve História</p> <p>Chocolate 250-900 d.C.</p> <p>No México, os maias utilizam cacau como oferenda aos deuses. A semente é processada. Depois de fermentada, secada, tostada e moída, é obtida uma pasta, que é misturada a água, pimenta e farinha de milho. Surge a primeira forma do chocolate.</p> <p>1828</p> <p>O holandês Conrad Van Houten cria a máquina que extrai a manteiga do cacau. A produção é industrializada. Surge o chocolate sólido, que é feito de manteiga, pó e massa.</p> <p><small>(Revista Galileu, mai 2010, n. 226, p. 20.)</small></p> <p>Relacione as colunas, conforme a função que exercem no período as orações adjetivas negritadas.</p> <p>Coluna 1</p> <p>(1) Particularizar uma palavra anteriormente citada, tornando o seu sentido restrito a um grupo. (2) Realçar uma qualidade considerada indissociável da palavra à qual a oração se refere.</p> <p>Coluna 2</p> <p>() "... é obtida uma pasta, que é misturada a água, pimenta e farinha de milho." () "... Conrad Van Houten cria a máquina que extrai a manteiga do cacau." () "Surge o chocolate sólido, que é feito de manteiga, pó e massa."</p> <p>A sequência correta da relação, de cima para baixo, é</p> <p>A) (1), (1), (2). B) (1), (2), (2). C) (2), (1), (1). D) (2), (1), (2).</p>
--

Figura 50 – Questão 7 do questionário reformulado (Q2)

QUESTÃO 7
Breve História

Chocolate
250-900 d.C.

No México, os maias utilizam cacau como oferenda aos deuses. A semente é processada. Depois de fermentada, secada, tostada e moída, é obtida uma pasta, que é misturada a água, pimenta e farinha de milho. Surge a primeira forma do chocolate.

1828

O holandês Conrad Van Houten cria a máquina que extrai a manteiga do cacau. A produção é industrializada. Surge o chocolate sólido, que é feito de manteiga, pó e massa.

(Revista Galileu, mai. 2010, n. 226, p. 20.)

Relacione as colunas, conforme a função (coluna 1) que as orações adjetivas em **negrito** (coluna 2) exercem no período.

Coluna 1

(1) Restringir uma palavra a um grupo específico.
(2) Explicar uma característica que é própria de uma palavra.

Coluna 2

() "... é obtida uma pasta, **que é misturada a água, pimenta e farinha de milho.**"
() "... Conrad Van Houten cria a máquina **que extrai a manteiga do cacau.**"
() "Surge o chocolate sólido, **que é feito de manteiga, pó e massa.**"

A sequência correta da relação, de cima para baixo, é

A) (1), (1), (2). B) (1), (2), (2). C) (2), (1), (1). D) (2), (1), (2).

Gráfico 3 – Resultados da questão 7 em Q1 (Língua Portuguesa)

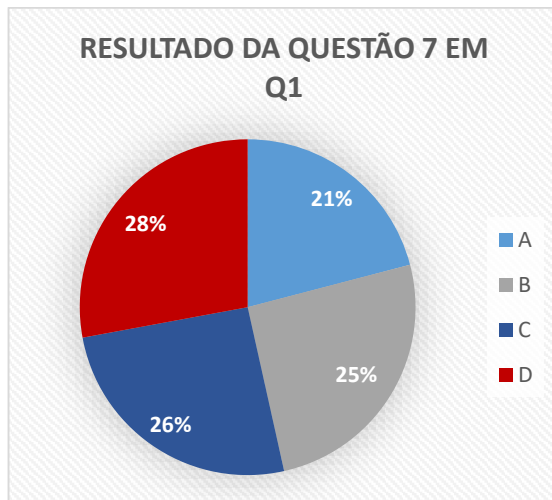
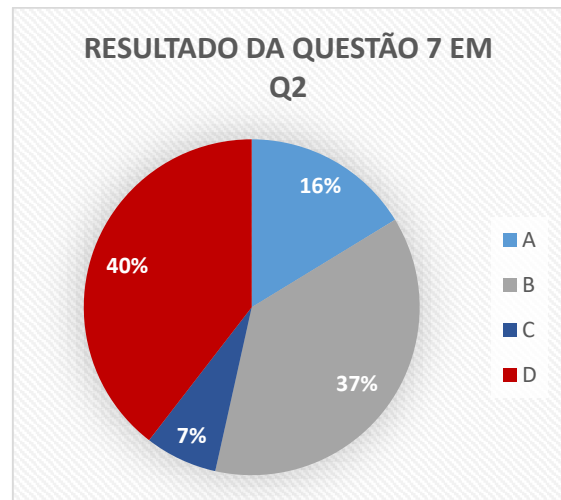


Gráfico 4 – Resultados da questão 7 em Q2 (Língua Portuguesa)



Sendo assim, a simplificação da organização sintática do enunciado da questão, suprimindo o excesso de estruturas subordinadas e as inversões sintáticas – conforme se pode observar na comparação dos trechos do enunciado de ambos os questionários, destacados abaixo (FIG. 51 e 52; FIG. 53 e 54) – bem como o emprego de vocábulos que se aproximem daqueles utilizados pelo professor e pelos livros didáticos ao abordar o conteúdo em questão, como *restringir* e *explicar* (FIG. 54), mostraram-se procedimentos eficazes para aumentar o desempenho dos alunos.

Figura 51 – Trecho do enunciado original com presença de inversões sintáticas

Relacione as colunas, conforme a função que exercem no período as orações adjetivas negritadas.

Figura 52 – Trecho do enunciado reformulado

Relacione as colunas, conforme a função (coluna 1) que as orações adjetivas em negrito (coluna 2) exercem no período.

Figura 53 – Trecho do enunciado original caracterizado pela abundância de estruturas subordinadas

(1) Particularizar uma palavra anteriormente citada, tornando o seu sentido restrito a um grupo.
(2) Realçar uma qualidade considerada indissociável da palavra à qual a oração se refere.

Figura 54 – Trecho do enunciado reformulado

(1) Restringir uma palavra a um grupo específico.
(2) Explicar uma característica que é própria de uma palavra.

Vê-se, portanto, que, segundo a noção de colocação compreendida por Halliday (1998), para o qual a frequência de ocorrência de dois ou mais itens concomitantemente determina a realização de certas associações sintagmáticas, dada a regularidade de co-ocorrência do sintagma “orações adjetivas”, mencionado no enunciado (FIG. 51), com os vocábulos selecionados na reformulação (*restringir* e *explicar*), o emprego dessas unidades pode favorecer a ativação da memória do leitor. Sendo assim, ainda que não haja uma menção direta às unidades terminológicas “oração adjetiva restritiva” e “oração adjetiva explicativa” – comumente utilizadas para denominar a função sintática exercida por estruturas como as destacadas na questão – o emprego de parassinônimos lexicais mais aproximados a essas *unidades fraseológicas especializadas*¹², possivelmente, contribuiu para estabelecer uma correspondência entre a linguagem técnico-científica e a *linguagem banalizada*¹³, acarretando, assim, o aumento do desempenho na questão. Tal resultado contribui para corroborar os efeitos práticos da proposta pedagógica de Barbosa (2003), já previamente apresentada na seção 2.7 do presente trabalho, pautada sobretudo na transcodificação da linguagem técnico-científica pela linguagem comum. Nesse sentido, percebemos, na questão 7, além da interferência do nível sintático, novamente a influência do nível lexical na compreensão do enunciado.

¹² Compreendidas aqui, a partir da perspectiva adotada por Bevilacqua (2005, p.241), como “unidades sintagmáticas, formadas por dois ou mais elementos, sendo que um dos elementos que as compõem é um “termo”, a partir do qual se identifica ou seleciona a Unidade”.

¹³ Denominação atribuída por Barbosa (2003).

É possível concluir, portanto, que a configuração sintática do enunciado e a ocorrência ou alusão a combinações lexicais foram fatores determinantes na compreensão dos enunciados, haja vista que, nas duas questões com maior variação de desempenho, verificou-se pelo menos um dos fatores dificultadores abaixo, todos eles relativos à etapa da decodificação do processo de leitura, conforme exposto por Cafiero (2005, p. 30):

- 1) Desconhecimento de um ou mais itens lexicais presentes no enunciado e/ou de sua configuração morfossintática (SOUZA, 2019; SOUZA, 2005)
- 2) Maior complexidade sintática da frase, menor canonicidade na ordem dos constituintes, e excesso de estruturas subordinadas (SOUZA, 2005; KOCH; ELIAS, 2008)
- 3) Infrequência de um item lexical em determinado contexto (SOUZA, 2005)

Dessa forma, é possível estabelecer que, de fato, os enunciados parecem mais complexos aos alunos quando estes são marcados pelo excesso de estruturas subordinadas e inversões sintáticas, o que aponta para a necessidade do trabalho sistemático com esse tipo de estrutura nas aulas de leitura e compreensão textual. Tal dificuldade pode ser reflexo do ensino descontextualizado da sintaxe, herança da tradição gramatical, que se encontra, ainda hoje, muito enraizada no ensino do português. Sendo assim, vê-se a imprescindibilidade da articulação entre as aulas de leitura e de análise linguística para a ampliação da competência leitora dos alunos, de modo a permitir que estes possam decodificar e compreender desde os enunciados mais simples e canônicos até aqueles cuja estruturação sintática se mostra mais complexa e menos prototípica.

Já com relação à seleção e ocorrência de combinações lexicais, vimos que, tanto na questão 6 quanto na questão 7, a supressão ou referência a essas estruturas foi decisiva para a correta interpretação do enunciado. Dessa forma, é preciso repensar o ensino do léxico de forma a permitir ao aluno compreender o léxico dentro de um contexto de uso complexo, fornecendo informações gramaticais, informações sobre usos, sobre as ocorrências da palavra em unidades fraseológicas, regionalismos, tecnicismos, etc.

Assim, o ensino permitiria ao aluno distinguir *combinações livres de palavras* de *unidades fraseológicas especializadas* pertencentes à determinada área do conhecimento e, desse modo, compreender quando determinados sintagmas possuem função denominativa e quando devem ser interpretados como simples associações de palavras. Percebe-se, portanto, que o ensino do léxico deve caminhar junto às aulas de leitura e que deve oferecer aos alunos, para além das definições das palavras, informações gramaticais que os permitam estabelecer

relações entre os itens lexicais, conforme propõem os lexicógrafos que se dedicam à Lexicografia Pedagógica.

(b) Resultados inesperados

Com relação aos resultados inesperados, isto é, aqueles em que a hipótese testada fora corroborada, embora tenha se verificado uma mudança de direção em relação aos resultados esperados, destacamos as questões 3, 5 e 8, para as quais o desempenho médio foi maior no questionário controle. Diante disso, buscamos compreender quais fatores podem ter levado a um resultado tão diverso do previsto, traçando novas hipóteses sobre os fatores envolvidos nessas questões.

Na questão 03 (FIG. 55 e 56), observou-se uma diminuição de 12% da taxa de acertos no questionário reformulado, em relação ao questionário controle (gráficos 5 e 6). Tal resultado contraria as hipóteses levantadas anteriormente, no que tange à interferência do desconhecimento do aluno sobre a situação comunicativa na compreensão da questão.

Figura 55 – Questão 3 do questionário controle (Q1)

<p>QUESTÃO 3</p> <p>Em um bate-papo entre amigos, um deles sugeriu:</p> <p>“Amanhã, se o tempo tiver bom, a gente pode ir na praia, né?”</p> <p>Caso essa fosse uma sugestão de um funcionário ao presidente de uma empresa, o adequado seria perguntar:</p> <p>A) Amanhã, se o tempo estiver bom, a gente poderá ir à praia, não é? B) Amanhã, se o tempo estiver bom, a gente podia ir à praia, não é? C) Amanhã, se o tempo tiver bom, nós podemos ir na praia, né? D) Amanhã, se o tempo estiver bom, nós poderemos ir à praia, não é?</p>
--

Figura 56 – Questão 3 do questionário reformulado (Q2)

<p>QUESTÃO 3</p> <p>Em um bate-papo entre amigos, um deles sugeriu:</p> <p>“Amanhã, se o tempo tiver bom, a gente pode ir na praia, né?”</p> <p>O trecho acima reformulado de acordo com a norma-padrão ficaria:</p> <p>A) Amanhã, se o tempo estiver bom, a gente poderá ir à praia, não é? B) Amanhã, se o tempo estiver bom, a gente podia ir à praia, não é? C) Amanhã, se o tempo tiver bom, nós podemos ir na praia, né? D) Amanhã, se o tempo estiver bom, nós poderemos ir à praia, não é?</p>
--

Gráfico 5 – Resultados da questão 3 em Q1
(Língua Portuguesa)

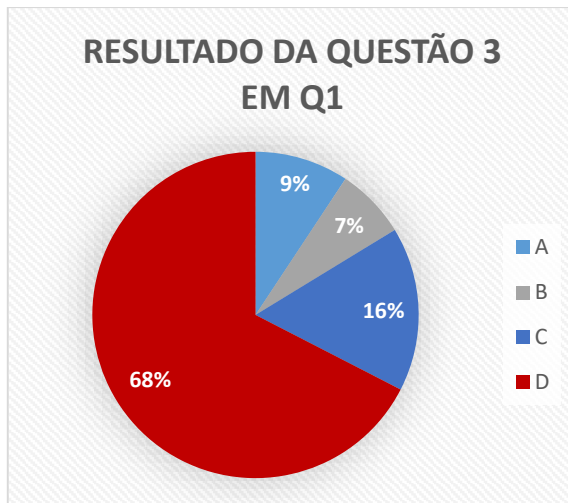
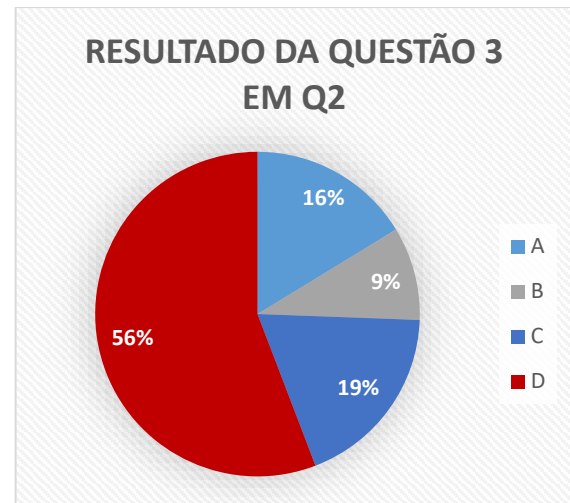


Gráfico 6 – Resultados da questão 3 em Q2
(Língua Portuguesa)



Vemos, pela comparação das Figuras 57 e 58, que ao tornar explícito o objetivo da questão, antes implícito, empregou-se a terminologia “norma-padrão”, com vistas a facilitar a identificação, por parte do aluno, da variedade linguística adequada à situação comunicativa, suprimindo, ainda, as informações contextuais presentes no enunciado original, a fim de evitar que o excesso de informações dificultasse a leitura do enunciado.

Figura 57 – Trecho do enunciado da questão 3 do questionário controle (Q1)

Caso essa fosse uma sugestão de um funcionário ao presidente de uma empresa, o adequado seria perguntar:

Figura 58 – Trecho do enunciado da questão 3 reformulado (Q2)

O trecho acima reformulado de acordo com a norma-padrão ficaria:

Tal simplificação pode ter, justamente, induzido a redução na taxa de acertos, pois o aumento no índice de respostas que consideraram a alternativa A como correta, de Q1 (9%) para Q2 (16%), demonstra que uma parcela maior de alunos, no questionário Q2, considerou a sentença “a gente poderá ir à praia” como condizente com a norma-padrão. Isso resulta, provavelmente, da maior aceitação e frequência no emprego da expressão “a gente” no lugar do pronome “nós”, mesmo em contextos mais formais, conforme aponta os dados apresentados por Zilles (2007), extraídos do Projeto NURC (Norma Urbana Culta), coletados na década de 70, e do projeto VARSUL (Variação linguística na Região Sul do País), realizado duas décadas depois:

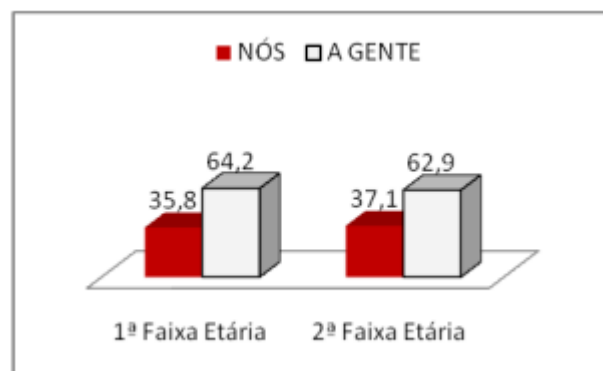
Tabela 5 – Fatores sociais no uso de *a gente*, estudo de tendência, 1870 e 1990 (dados do NURC e do VARSUL)

	N/Total	%	Peso
Faixa etária			
Jovens	633/865	73	<u>0,64</u>
Velhos	358/668	54	<u>0,32</u>
Década/entrevista			
1970 (NURC)	403/721	56	<u>0,31</u>
1990 (VARSUL)	588/812	72	<u>0,67</u>
Gênero			
Masculino	387/654	59	<u>0,46</u>
Feminino	604/879	69	<u>0,53</u>
Totais	991/1533	65	Input: 0,74

Fonte: ZILLES, 2007.

Ambas as pesquisas expostas no quadro comparativo acima foram realizadas com participantes com nível médio e superior completo, sendo majoritariamente composta por indivíduos com maior escolarização. Os dados demonstram esse aumento da aceitação da expressão “*a gente*” a partir da segunda metade do século XX, mesmo entre a parcela mais escolarizada, dita “*culta*”. Outra pesquisa realizada por Souza e Botassini (2009), a partir de dados extraídos do Projeto ALiB (Atlas Linguístico do Brasil), realizado entre os anos de 2004 e 2008, aponta, ainda, que tal aceitação independe da faixa etária pesquisada, conforme indicam os dados expostos no gráfico abaixo, mostrando que essa é uma tendência, de fato, generalizada no português brasileiro.

Gráfico 7 – Ocorrências de *nós* e *a gente* em relação à faixa etária



Fonte: SOUZA E BOTASSINI, 2009

Portanto, dispomos de dados para inferir que o aluno pode identificar a expressão “*a gente*” como pertencente à “*norma-padrão*”, conforme a terminologia explicitada no enunciado reformulado, haja vista a tendência acima referida, e que, talvez, considere o pronome “*nós*”

como um uso apenas mais polido e não como a única variante padrão na posição de sujeito para a primeira pessoa do plural, o que, de fato, não seria incongruente com a realidade linguística.

Sendo assim, o aluno que teve acesso ao contexto da situação comunicativa pôde inferir com mais precisão o grau de polidez do discurso, ao passo que o aluno que respondeu à questão reformulada e não teve acesso a essa informação lidou apenas com o fator de formalidade.

Na questão 5 (FIG. 59 e 60), por sua vez, houve uma redução ainda mais substancial na taxa de acertos de Q1 (56%) para Q2 (30%), conforme apontam os dados exposto nos gráficos 8 e 9, resultado muito aquém do esperado após a reformulação.

Figura 59 – Questão 5 do questionário controle (Q1)

<p>QUESTÃO 5</p> <p style="text-align: center;">Aprendendo a ver</p> <p>Meu primeiro aprendizado sobre cegueira foi no ginásio. De repente, apareceu na sala de aula uma aluna cega. Cega e com o nome de Luzia – a santa protetora dos cegos. Esse fato nos fez abrir os olhos. Sem enxergar, tateando os livros em Braille, Luzia era uma boa aluna.</p> <p>Vou me lembrando disso quando me pedem que escreva uma introdução ao livro que conta os 150 anos do Instituto Benjamin Constant. E, vendo a história da instituição, descobro que, em 1954, quando o instituto fez 100 anos, Ayres da Matta Machado apresentou, aqui no Rio, a conferência “A educabilidade dos cegos”. Mestre Ayres era praticamente cego, foi meu professor, dava aulas de Filologia Românica na UFMG, era especialista em gramática e folclore, e, sendo de Diamantina, bem humorado, era também um seresteiro. Foi um dos examinadores de minha tese de doutoramento, e viu no texto coisas que outros não perceberam.</p> <p>Tive um aluno na PUC RJ dos mais brilhantes, que batalhava contra sua cegueira progressiva – José Eduardo Bezerra Cavalcanti. Desafiadoramente, transformou-se em crítico de arte e ensaísta. Um dia dediquei-lhe um poema quando soube que estava lendo <i>Grande sertão: veredas</i> em braille. Pelos dedos em braille, meu amigo colhia o sertão na palma da mão.</p> <p>Hoje, os cegos estão se incluindo no mercado de trabalho e até participam de olimpíadas. Essa inclusão, que se torna cada vez mais evidente, não é fácil. Pensar que só em 1932 começou-se, no Brasil, a permitir o voto do deficiente de visão é registrar como a noção de cidadania percorreu lento caminho nesse setor.</p> <p><small>(Estado de Minas, B. H.: 25 set. 2008. Cultura. Adaptado.)</small></p> <p>Observa-se, na estrutura desse texto, como mecanismo de coesão verbal, o uso recorrente de</p> <p>A) verbos no presente, na avaliação de situações anteriores experimentadas pelo narrador-personagem, e concluídas com o emprego do gerúndio, sugerindo a continuidade da ação.</p> <p>B) verbos no presente e no pretérito perfeito, na narração de casos lembrados pelo autor, que marcaram profundamente sua adolescência quando aluno do Colégio Mallet Soares, no Rio.</p> <p>C) verbos no pretérito perfeito e imperfeito, na retomada de fatos vivenciados pelo autor, ocorridos no passado e relembrados no tempo presente, com uma reflexão final sobre o tema abordado.</p> <p>D) verbos no futuro do presente, na análise de momentos vividos e relatados por um narrador de primeira pessoa, ao recordar histórias passadas com seus antigos professores.</p>
--

Figura 60 – Questão 5 do questionário controle (Q2)

QUESTÃO 5

Aprendendo a ver

Meu primeiro aprendizado sobre cegueira foi no ginásio. De repente, apareceu na sala de aula uma aluna cega. Cega e com o nome de Luzia – a santa protetora dos cegos. Esse fato nos fez abrir os olhos. Sem enxergar, tateando os livros em Braille, Luzia era uma boa aluna.

Vou me lembrando disso quando me pedem que escreva uma introdução ao livro que conta os 150 anos do Instituto Benjamin Constant. E, vendo a história da instituição, descubro que, em 1954, quando o instituto fez 100 anos, Ayres da Matta Machado apresentou, aqui no Rio, a conferência “A educabilidade dos cegos”. Mestre Ayres era praticamente cego, foi meu professor, dava aulas de Filologia Românica na UFMG, era especialista em gramática e folclore, e, sendo de Diamantina, bem humorado, era também um seresteiro. Foi um dos examinadores de minha tese de doutoramento, e viu no texto coisas que outros não perceberam.

Tive um aluno na PUC RJ dos mais brilhantes, que batalhava contra sua cegueira progressiva – José Eduardo Bezerra Cavalcanti. Desafiadoramente, transformou-se em crítico de arte e ensaísta. Um dia dediquei-lhe um poema quando soube que estava lendo *Grande sertão: veredas* em braille. Pelos dedos em braille, meu amigo colhia o sertão na palma da mão.

Hoje, os cegos estão se incluindo no mercado de trabalho e até participam de olimpíadas. Essa inclusão, que se torna cada vez mais evidente, não é fácil. Pensar que só em 1932 começou-se, no Brasil, a permitir o voto do deficiente de visão é registrar como a noção de cidadania percorreu lento caminho nesse setor.

(Estado de Minas, B. H.: 25 set. 2008. Cultura. Adaptado.)

Como mecanismos de coesão verbal no texto, observa-se o uso recorrente de:

- A) Verbos no presente ao avaliar situações experimentadas anteriormente pelo narrador e o uso do gerúndio para sugerir a continuidade das ações.
- B) Verbos no presente e no pretérito perfeito ao narrar os casos lembrados pelo autor.
- C) Verbos no pretérito perfeito e imperfeito ao retomar fatos vivenciados pelo autor no passado e lembrados no tempo presente.
- D) Verbos no futuro do presente ao recordar histórias passadas vivenciadas pelo narrador.

Gráfico 8 – Resultados da questão 5 em Q1 (Língua Portuguesa)

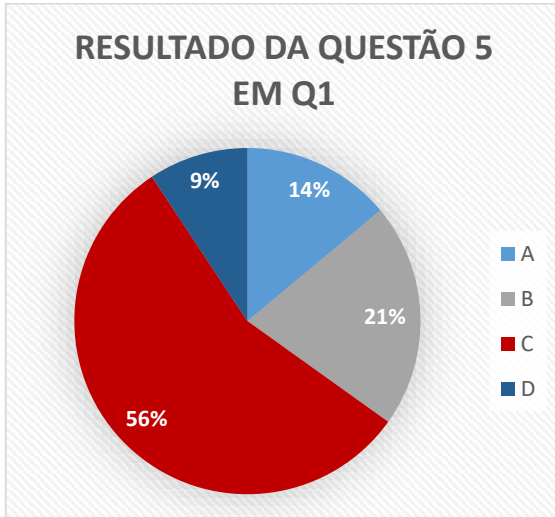
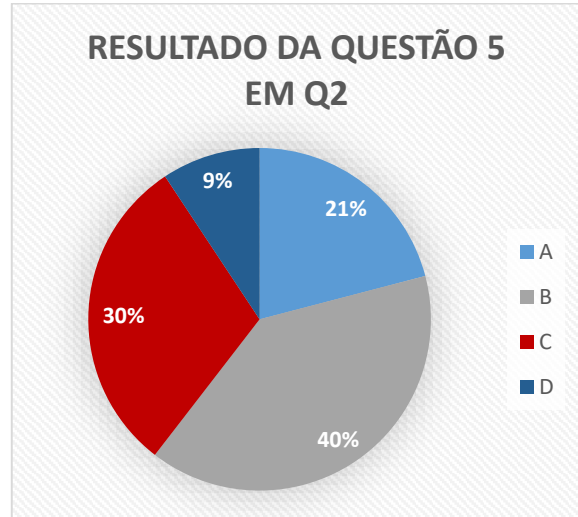


Gráfico 9 – Resultados da questão 5 em Q2 (Língua Portuguesa)



O processo de reformulação da questão consistiu na simplificação da estruturação sintática das orações que compunham as alternativas e na supressão de informações consideradas desnecessárias e indiferentes para aferir o desempenho na competência prevista no descritor de habilidade da questão. Dessa forma, apesar das alternativas terem ficado mais diretas e concisas, acreditamos que uma das informações retiradas pode ter sido o motivo da diferença observada nos dois questionários. A alternativa B da questão original (em Q1) continha a afirmação de que os fatos lembrados pelo autor ocorreram em “sua adolescência

quando aluno do Colégio Mallet Soares, no Rio”. Embora tal informação fosse vista como desnecessária e até sem respaldo nesse recorte do texto original, o que a nosso ver poderia vir a confundir o aluno, além de não ser o ponto principal de invalidação da questão, é possível que essa servisse também como fator de eliminação, ou seja, acredita-se que no questionário Q1 o aluno tenha eliminado a alternativa B, não pela afirmação incorreta de que os verbos no presente foram empregues “na narração de casos lembrados pelo autor”, mas pela falta de validação da informação acrescida.

Sendo assim, ao retirar esse elemento tornou-se mais difícil optar entre as alternativas B ou C, o que pode ter contribuído para o expressivo aumento da alternativa B no questionário Q2.

Já a questão 8 (FIG. 61e 62) apresentou um decaimento de 9% da taxa de acertos no questionário reformulado (gráficos 10 e 11), indo de encontro com a hipótese prevista de que a alteração da questão, buscando aproximar o gênero abordado de um gênero textual conhecido pelo aluno, conforme demonstram as Figuras 63 e 64 abaixo, reduziria o potencial obstáculo da falta de familiaridade com o gênero e o levaria a reconhecer as características do texto mais facilmente.

Figura 61 – Questão 8 do questionário controle (Q1)

<p>QUESTÃO 8 O texto é do gênero jurídico, chamado acórdão, e é um resumo da conclusão a que se chegou a autoridade judiciária. Sintetiza assim os principais pontos da discussão.</p> <p>ACTJEGO1 – TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GRAÇA N. 00.00 – APELAÇÃO JUIZ RELATOR – ZEZINHO GERTRUDES FELISBINO APELANTE – MARIA JOAQUINA DE AMARAL PEREIRA GÓIS APELADO – JÚLIO JÚNIOR RAVENGAR D'ARTAGNAN</p> <p>EMENTA</p> <p>Ação de despejo. Denúncia Vazia. Arguição de incompetência. Inexiste conexão entre ação de despejo por não convir à locação e ação declaratória de direito a indenização por perda do fundo de comércio, de objetos e causas de pedir inteiramente diversos. Recurso improvido.</p> <p><small>(CAVALCANTE, M.M. et al. <i>Texto e discurso sob múltiplos olhares</i>. v.1. RJ: Lucerna. p. 124. Adaptado.)</small></p> <p>As características que expressam o estilo jurídico do acórdão são as</p> <p>A) construções verbais e os textos informativos imparciais e neutros. B) estruturas nominais e informações resumidas e objetivas. C) informações textualmente desenvolvidas e o uso de jargões. D) orações linguísticas verbais e construções textuais subjetivas.</p>
--

Figura 62 – Questão 8 do questionário reformulado (Q2)

QUESTÃO 8
 O texto abaixo é do gênero jurídico, chamado acórdão, e, assim como uma lista ou sumário de um livro, é um resumo que sintetiza os principais pontos de discussão em um tribunal.

ACTJEGO1 – TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GRAÇA
 N. 00.00 – APELAÇÃO
 JUIZ RELATOR – ZEZINHO GERTRUDES FELISBINO
 APELANTE – MARIA JOAQUINA DE AMARAL PEREIRA GOIS
 APELADO – JÚLIO JÚNIOR RAVENGAR D'ARTAGNAN

EMENTA

Ação de despejo. Denúncia Vazia. Arguição de incompetência. Inexiste conexão entre ação de despejo por não convir à locação e ação declaratória de direito a indenização por perda do fundo de comércio, de objetos e causas de pedir inteiramente diversos. Recurso improvido.

(CAVALCANTE, M.M. et al. *Texto e discurso sob múltiplos olhares*. v.1. RJ: Lucerna. p. 124. Adaptado.)

As características que expressam o estilo jurídico do acórdão são:

- A) construções verbais e os textos informativos imparciais e neutros.
- B) estruturas nominais e informações resumidas e objetivas.
- C) informações textualmente desenvolvidas e o uso de jargões.
- D) orações linguísticas verbais e construções textuais subjetivas.

Gráfico 10 – Resultados da questão 8 em Q1 (Língua Portuguesa)

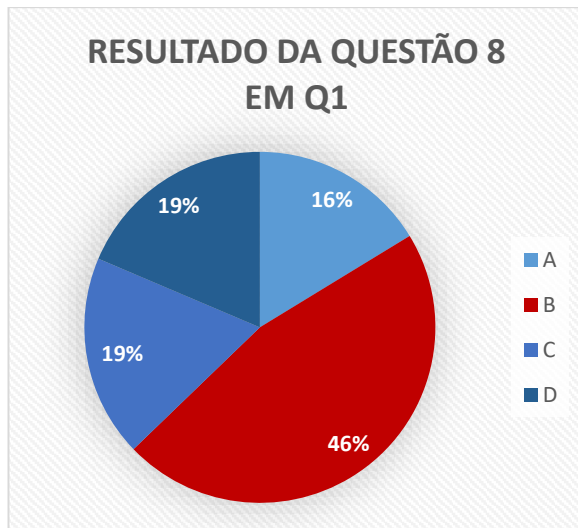


Gráfico 11 – Resultados da questão 8 em Q2 (Língua Portuguesa)

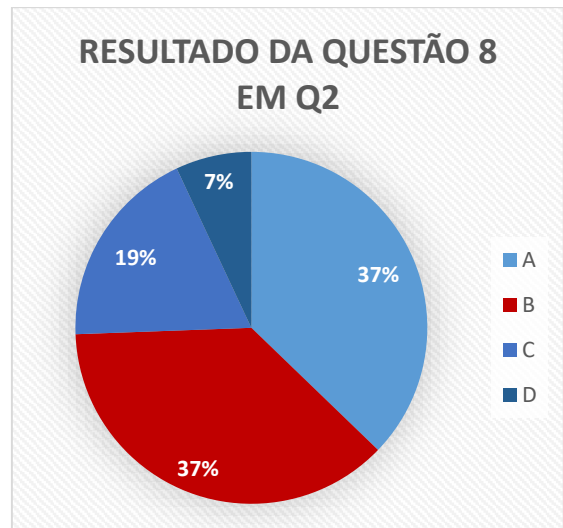


Figura 63 – Trecho do enunciado original da questão 8

O texto é do gênero jurídico, chamado acórdão, e é um resumo da conclusão a que se chegou a autoridade judiciária. Sintetiza assim os principais pontos da discussão.

Figura 64 – Trecho do enunciado reformulado

O texto abaixo é do gênero jurídico, chamado acórdão, e, assim como uma lista ou sumário de um livro, é um resumo que sintetiza os principais pontos de discussão em um tribunal.

Destaca-se ainda que, além da redução observada, verificou-se a mesma taxa de respostas para as alternativas B e A no questionário reformulado, distribuição bem mais polarizada do que no questionário Q1. Tal conjuntura pode ter sido ocasionada pelo fato das características dos gêneros “lista” e “sumário” se aproximarem de ambas as respostas (A e B),

podendo ambos os gêneros serem compostos por “construções verbais” ou não, e possuírem caráter “imparcial” e “neutro”, conforme as características elencadas na alternativa A (FIG. 65).

Figura 65 – Alternativa A) da questão 8

A) construções verbais e os textos informativos imparciais e neutros.

Além disso, os alunos podem ter interpretado o gênero sumário, fornecido como exemplo em Q2, como um gênero tipicamente informativo, tal como descrito na alternativa A, dado que este é um gênero que geralmente precede certos textos informativos, como os veiculados em revistas, livros didáticos, enciclopédias, etc. Dessa forma, caso o aluno tenha se guiado somente pelos exemplos fornecidos no enunciado para responder à questão, é possível que tenha encontrado duas alternativas correspondentes à resposta. Essas razões podem ter, justamente, levado a uma redução da taxa de respostas corretas, visto que a alternativa correta passou a concorrer com a alternativa A, em função das aproximações com os gêneros mencionados no enunciado de Q2.

Em suma, nota-se que a supressão de informações contextuais não se provou um fator facilitador nas questões de língua portuguesa, haja vista que, tal como observado, nas questões 3 e 5 esse pode ter sido justamente o motivo para a redução dos acertos. Isso sugere que, ao contrário do que esperávamos, o excesso de informações, nas questões de língua portuguesa, não “desvia” o aluno do objetivo principal da questão, mas sim o auxilia na produção de inferências, pois permite maiores intersecções com seu conhecimento de mundo e maior abrangência de recursos para análises.

Dessa forma, reitera-se a importância de promover o ensino da análise linguística de forma contextualizada, tese já defendida por outros autores como Bezerra e Reinaldo (2013). Posto isso, é preciso orientar o ensino de leitura também para a produção de inferências, para que os alunos saibam não somente extrair dos enunciados tais informações, como também verificar sua pertinência e validade de acordo com cada contexto.

Além disso, no que tange à elaboração dos enunciados de questões, é preciso que os autores tomem certo cuidado com aproximações e exemplos que possam induzir ao erro, tal como acreditamos ter ocorrido na reformulação da questão 8, pois, embora não se objetive diminuir a complexidade das questões escolares para que os alunos as compreendam, tampouco se pretende dificultar essa compreensão com “pegadinhas” e obstáculos que em nada contribuem para o processo de ensino-aprendizagem. O que pretendemos, reitero, é tornar o alunado plenamente capacitado para compreender mesmo as questões mais complexas do ponto

de vista de sua composição textual, a partir do trabalho sistemático, em sala de aula, das principais dificuldades dessa ordem apresentadas por eles.

(c) *Resultados de mínima variação*

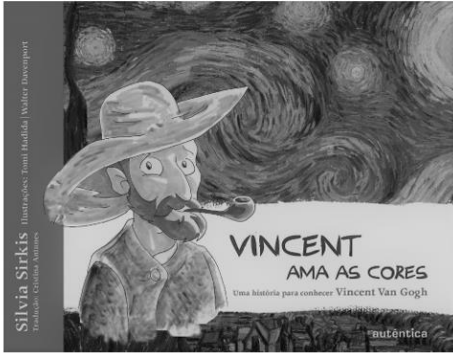
Aqui analisaremos casos de mínima variação na taxa de desempenho, observando, sobretudo, outras possíveis oscilações que possam indicar alguma interferência da reformulação na compreensão desses textos. Destacam-se, portanto, as questões 1, 2, 4 e 9, cujos resultados foram iguais ou aproximados em ambos os questionários.

Conforme observado nos gráficos expostos a seguir (Gráficos 12 e 13), a questão 1 não apresentou variação na taxa de acertos na comparação de ambos os questionários, visto que nos dois casos a taxa de acerto (alternativa A) foi de 72%. Contudo, observou-se uma oscilação, ainda que sutil, nos índices de resposta das alternativas C e D, uma vez que, em Q1, houve uma taxa de resposta de 19% para a alternativa C, enquanto em Q2, por sua vez, essa mesma fração ficou distribuída entre C e D, não tendo essa última sequer ocorrido em Q1.

Figura 66 – Questão 1 do questionário controle (Q1)

QUESTÃO 1

Esta é a capa de um livro destinado ao jovem leitor.



(<http://goo.gl/5Weol>. Acesso: 05/12/2012.)

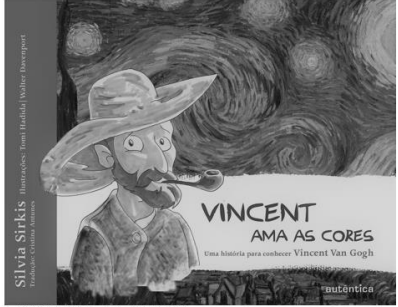
O título e a ilustração da capa indicam que o livro vai abordar

A) a técnica ideal para colorir e pintar.
 B) a vida e a obra de um pintor famoso.
 C) o modo artístico do homem do campo.
 D) o nome exótico de um artista plástico.

Figura 67 – Questão 1 do questionário reformulado (Q2)

QUESTÃO 1

Esta é a capa de um livro destinado ao jovem leitor sobre Vincent Van Gogh, um pintor Impressionista



(<http://goo.gl/5Weol>. Acesso: 05/12/2012.)

O título e a ilustração da capa indicam que o livro vai abordar

A) a técnica ideal para colorir e pintar.
 B) a vida e a obra de um pintor famoso.
 C) o modo artístico do homem do campo.
 D) o nome exótico de um artista plástico.

Gráfico 12 – Resultados da questão 1 em Q1 (Língua Portuguesa)

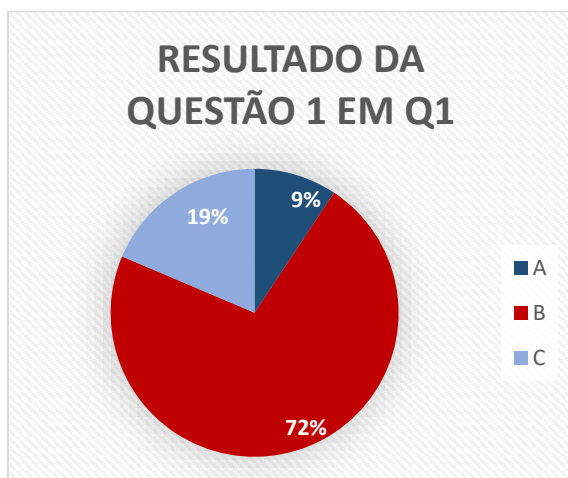
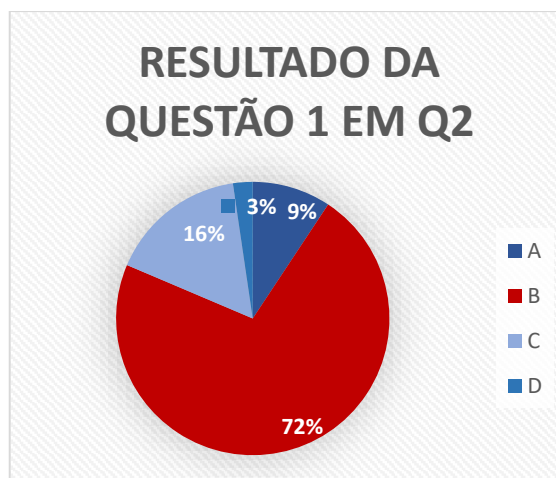


Gráfico 13 – Resultados da questão 1 em Q2 (Língua Portuguesa)



Sobre essa conjuntura, podemos ponderar que a alternativa D está menos distante da alternativa correta, em termos de inferências mais ou menos possíveis dentro dos horizontes de compreensão textual propostos por Marcuschi (2008, p. 258), do que as demais, pois se aproxima mais das características esperadas para o referente ao propor que o livro se dispõe a abordar “o nome exótico de um artista plástico”, o que configuraria o que Clark (1977) chamou de inferência autorizada, isto é, a informação extraída de que Van Gogh é um artista plástico é uma inferência prevista e pretendida pelo autor da questão. No entanto, para se chegar à resposta correta da questão é preciso mais do que apenas o conhecimento prévio sobre o referente, é preciso realizar inferências sobre o recorte temático do livro, apoiando-se em outras evidências presentes na capa, como o subtítulo “uma história para conhecer Vincent Van Gogh”. Tais inferências, entretanto, não dizem respeito à formulação do enunciado e sim à competência específica demandada pela questão, isto é, produzir um sentido global para o texto a partir das informações disponíveis.

Sendo assim, a distinção gerada pela falta de conhecimento prévio provavelmente se expressou apenas nessa pequena variação de 3% observada na alternativa D, ou seja, a informação fornecida no enunciado reformulado (FIG. 68) de que o livro trata sobre “um pintor impressionista” pode ter contribuído para que os alunos que, de fato, não detinham conhecimentos prévios sobre quem foi Vincent Van Gogh, marcassem a alternativa D, que sugere uma temática relacionada a um “artista plástico”.


Figura 68 – Trecho do enunciado reformulado da questão 1

Esta é a capa de um livro destinado ao jovem leitor sobre Vincent Van Gogh, um pintor Impressionista.

A questão 2 (FIG. 69 e 70), assim como a primeira, não apresentou variação na taxa de acertos, representando essa 67% da amostra em ambos os questionários, conforme demonstram os resultados expostos abaixo (Gráficos 14 e 15).

Figura 69 – Questão 2 do questionário controle (Q1)

QUESTÃO 2
Este é um poema concreto.




(FREIRE, M. Era o dito, S. P.: Ateliê, 2002, s/p.)

Com base na estruturação do texto, conclui-se que as

- letras destacadas no corpo de cada palavra formam um outro vocábulo que traz novo sentido ao texto.
- letras grifadas, inseridas em cada uma das palavras, realçam a ideia contida no provérbio popular.
- palavras foram usadas sem seguirem nenhum critério, sugerindo que a loucura é o avesso da lógica.
- palavras indicam ao leitor que, para um louco, algumas letras são mais importantes do que outras.

Figura 70 – Questão 2 do questionário reformulado (Q2)

QUESTÃO 2
Este é um poema concreto.



(FREIRE, M. Era o dito, S. P.: Ateliê, 2002, s/p.)

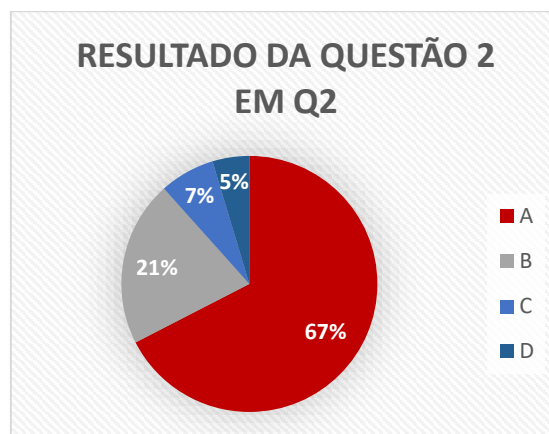
Com base na estruturação do texto, conclui-se que as

- letras destacadas na estrutura de cada palavra formam uma outra palavra que traz um novo sentido ao texto.
- letras grifadas, inseridas em cada uma das palavras, realçam a ideia contida no conhecido provérbio popular "cada louco tem sua mania".
- palavras foram usadas sem seguirem nenhum critério, sugerindo que a loucura é o contrário da lógica.
- palavras indicam ao leitor que, para um louco, algumas letras são mais importantes do que outras.

Gráfico 14 – Resultados da questão 2 em Q1 (Língua Portuguesa)



Gráfico 15 – Resultados da questão 2 em Q2 (Língua Portuguesa)



Embora não se tenha observado diferenças significativas na proporção das alternativas assinaladas pelos alunos, houve uma tímida diminuição da taxa de respostas que elegeram a

alternativa B como correta (de 23%, em Q1, para 21%, em Q2), alternativa em que se incidiu o principal ponto de reformulação da questão, conforme observado na comparação das Figuras 71 e 72: reduzir o obstáculo da falta de conhecimento prévio do aluno fornecendo a informação do ditado popular evocado pelo texto. Tal diferença pode indicar uma possível influência, ainda que pequena, do conhecimento prévio para a produção de inferências e para a identificação da intertextualidade presente no texto.

Figura 71 – Alternativa B) do enunciado original da questão 2

B) letras grifadas, inseridas em cada uma das palavras, realçam a ideia contida no provérbio popular.

Figura 72 – Alternativa B) do enunciado da questão 2 reformulado

B) letras grifadas, inseridas em cada uma das palavras, realçam a ideia contida no conhecido provérbio popular "cada louco tem sua mania".

Já em relação ao desconhecimento do léxico, anteriormente hipotetizado na análise e seleção da questão, tese que motivou a reformulação do item A, não se observou qualquer influência mensurável pelos dados gerados, uma vez que a alteração não resultou em qualquer variação nessa alternativa.

Na questão 4 (FIG. 73 e 74), por sua vez, a taxa de acertos apresentou uma pequena variação na comparação entre os questionários, sendo em Q2 (84%) ligeiramente menor que em Q1 (86%), diferentemente do que se esperava.

Figura 73 – Questão 4 do questionário controle (Q1)

QUESTÃO 4

O trecho a seguir faz parte de uma composição popular brasileira.

Andam falando qui nós é caipira
qui nós tem cara de milho de pipoca.

(<http://letras.mus.br/vangel/229149/>. Acesso: 20/08/2013. Adaptado.)

Imagine que esse trecho seja enviado para uma revisão linguística cujo objetivo seja adaptá-lo à norma-padrão e fazer com que os verbos apresentem concordância com os sujeitos a que se referem. Para realizar essa tarefa com sucesso, o revisor deve propor a seguinte redação:

A) Andam falando que nós é caipira / que nós temos cara de milho de pipoca.
B) Andam falando que nós são caipiras / que nós tem cara de milho de pipoca.
C) Andam falando que nós somos caipiras / que nós tem cara de milho de pipoca.
D) Andam falando que nós somos caipiras / que nós temos cara de milho de pipoca.

Figura 74 – Questão 4 do questionário controle (Q2)

QUESTÃO 4

O trecho a seguir faz parte de uma composição popular brasileira.

Andam falando qui nós é caipira
qui nós tem cara de milho de pipoca.

(<http://letras.mus.br/xangai/229149/>. Acesso: 20/08/2013. Adaptado.)

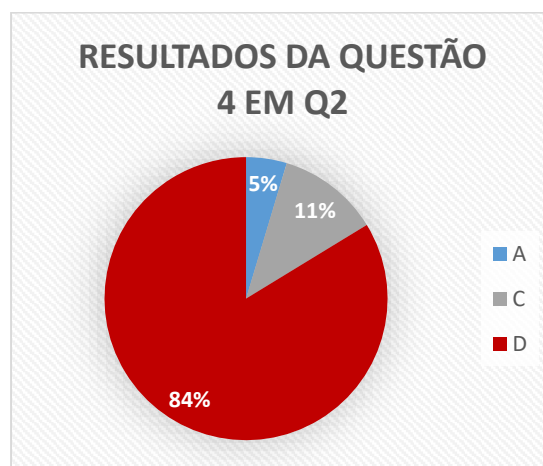
Para adequar os versos da canção à norma-padrão, o trecho acima poderia ser reformulado da seguinte forma:

A) Andam falando que nós é caipira / que nós temos cara de milho de pipoca.
B) Andam falando que nós são caipiras / que nós tem cara de milho de pipoca.
C) Andam falando que nós somos caipiras / que nós tem cara de milho de pipoca.
D) Andam falando que nós somos caipiras / que nós temos cara de milho de pipoca.

Gráfico 16 – Resultados da questão 4 em Q1
(Língua Portuguesa)



Gráfico 17 – Resultados da questão 4 em Q2
(Língua Portuguesa)



Na respectiva questão, a reformulação consistiu apenas na supressão dos elementos contextuais, com o intuito de facilitar a localização das informações principais para a resolução da questão, conforme se observa abaixo pela comparação dos enunciados de Q1 e Q2 (FIG. 75 e 76):

Figura 75 – Trecho do enunciado original da questão 4

Imagine que esse trecho seja enviado para uma revisão linguística cujo objetivo seja adaptá-lo à norma-padrão e fazer com que os verbos apresentem concordância com os sujeitos a que se referem. Para realizar essa tarefa com sucesso, o revisor deve propor a seguinte redação:

Figura 76 – Trecho do enunciado da questão 4 reformulado

Para adequar os versos da canção à norma-padrão, o trecho acima poderia ser reformulado da seguinte forma:

Contudo, nesse caso, a abundância de elementos contextuais, assim como na questão 3, analisada na seção anterior, não se provou um obstáculo para a compreensão do enunciado, haja vista o alto índice de acertos verificado em ambos os questionários, independentemente da formulação.


Quanto à variação na distribuição das demais alternativas, não se dispõe de informações suficientes para atribuir a causa à reformulação do enunciado, estando essa, provavelmente,

relacionada à saliência fônica, questão inerente à realização ou não da concordância verbal, alheia à formulação do enunciado e à conseqüente construção da coerência do texto.

Por fim, na questão 9 (FIG. 77 e 78), novamente os resultados obtidos não corresponderam às hipóteses levantadas, visto que os resultados se mantiveram praticamente os mesmos após a reformulação. A questão apresentou, em ambos os questionários, um baixo desempenho, obtendo uma taxa de acertos (Alternativa C) 3% menor em Q2 em relação a Q1, conforme os dados apresentados nos Gráficos 18 e 19.

Figura 77 – Questão 9 do questionário controle (Q1)

QUESTÃO 9



(<http://goo.gl/COLUHY>. Acesso: 31/10/2012.)


O foco da crítica feita na charge é a

- ausência de comunicação nas grandes cidades.
- indiferença dos adolescentes para com os adultos.
- ignorância em relação aos clássicos literários.
- visão preconceituosa dos costumes rurais.

Figura 78 – Questão 9 do questionário reformulado (Q2)

QUESTÃO 9

Na charge abaixo é possível notar a presença a dois personagens literários do livro "Dom Quixote", escrito por Miguel de Cervantes, os quais solicitam uma informação a um jovem estudante.



(<http://goo.gl/COLUHY>. Acesso: 31/10/2012.)

Com base nisso, o foco da crítica feita na charge é a

- ausência de comunicação nas grandes cidades.
- indiferença dos adolescentes para com os adultos.
- ignorância em relação aos clássicos literários.
- visão preconceituosa dos costumes rurais.

Gráfico 18 – Resultados da questão 9 em Q1 (Língua Portuguesa)

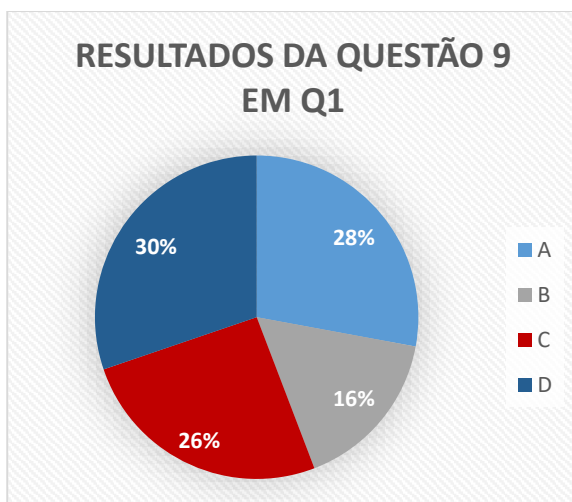
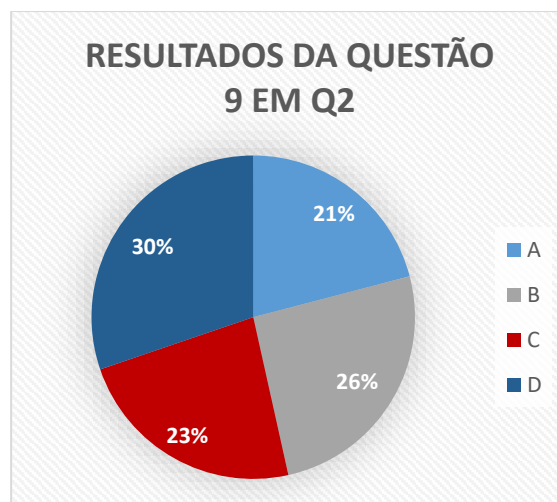


Gráfico 19 – Resultados da questão 9 em Q2 (Língua Portuguesa)



A modificação realizada no enunciado partiu do pressuposto de que a falta de conhecimento prévio sobre a obra referenciada na charge e sobre os personagens ali representados seria um potencial obstáculo para a compreensão da crítica abarcada no texto, sendo necessária uma breve contextualização dos referentes evocados pelo texto antes de apresentar a charge, conforme exposto abaixo (FIG. 79), o que não se verificou no enunciado de Q1.

Figura 79 – Trecho do enunciado da questão 9 reformulado

Na charge abaixo é possível notar a presença a dois personagens literários do livro “Dom Quixote”, escrito por Miguel de Cervantes, os quais solicitam uma informação a um jovem estudante.

Entretanto, tendo em vista os resultados obtidos, a reformulação não parece ter surtido nenhum efeito, nem no aumento do desempenho da questão, que permaneceu baixo, nem na redução da taxa de respostas da alternativa D, já esperada com um alto índice de respostas, caso o aluno desconhecesse o referente, devido a certos elementos que constituem o conteúdo representacional que levariam a essa inferência não autorizada (CLARK, 1977), como a montaria e talvez a vestimenta dos personagens. Dessa forma, cogitamos a possibilidade de que a reformulação não tenha servido ao propósito de fornecer bases suficientes para que o aluno se apropriasse, de fato, do livro “Dom Quixote” e das informações adjacentes a ele, tais como a temática, o período em que foi escrito, sua importância literária, para que pudesse inferir a crítica a partir de um repertório sociocultural legitimado, ou seja, o aluno que não dispunha de conhecimentos prévios sobre o livro continuou não os possuindo.

Posto isso, a única diferença mais significativa observável na apuração dos resultados dessa questão foi um aumento de 10% na taxa de resposta da alternativa B (FIG. 80), em detrimento da alternativa A, que teve uma redução de 7% no questionário Q2, o que talvez tenha sido motivado pelo acréscimo da palavra “jovem” no enunciado, que pode ter levado o aluno a inferir que a temática do livro aborda a relação entre adolescentes e adultos.

Figura 80 – Alternativa B da questão 9

B) indiferença dos adolescentes para com os adultos.

Conclui-se, portanto, a partir das análises, que a falta de conhecimento prévio não foi um fator determinante para o desempenho dos alunos nas questões selecionadas nos questionários, haja vista que, mesmo após a reformulação e a devida indicação dessas informações, o resultado das questões 1, 2 e 9, todas relacionadas a esse fator, permaneceu praticamente inalterado. Isso não significa, porém, que esse fator não possa interferir em outros casos, mas apenas que, dentro do espaço amostral e dadas as questões selecionadas, de duas uma: ou os alunos já detinham tais conhecimentos, sendo a dificuldade de compreensão de outra ordem, ou as informações fornecidas não foram suficientes para ampliar o conhecimento prévio do aluno.

Além disso, tal como já corroborado anteriormente pelos resultados das questões 3 e 5, a supressão de elementos contextuais não provou interferir positivamente no desempenho dos

alunos nesse segmento, como reforçado pelos resultados da questão 4, cujo desempenho apresentou uma queda sutil após a reformulação e simplificação dos enunciados.

4.2 Análise das questões do segmento de matemática

(a) Resultados favoráveis

No segmento de matemática, os casos que corroboraram as hipóteses levantadas, evidenciando a influência dos fatores envolvidos, foram as questões 1, 5 e 7. Nessas questões, a reformulação, pautada na eliminação dos fatores previamente considerados prejudiciais à compreensão, produziu um significativo aumento no desempenho em Q2.

Começamos com a questão 1 do segmento de matemática (FIG. 81 e 82), na qual foi registrado um aumento de 22% da taxa de acertos de Q2 em relação à Q1, conforme apontam os dados dos gráficos 20 e 21. Tal resultado corrobora a hipótese levantada sobre a influência do excesso de informações na construção da coerência, haja vista a necessidade de localização e seleção das informações principais, em detrimento de informações tidas como secundárias, para se alcançar o objetivo da questão. Tal operação de seleção das informações demanda uma capacidade muito mais analítica do aluno, tornando a questão, assim, mais complexa.

Figura 81 – Questão 1 do questionário controle (matemática)

QUESTÃO 1

Com duas árvores plantadas por 10% dos cariocas, daria para compensar mais do que toda a emissão dos carros do Rio em um mês — diz Pereira. Quem planta árvores nas cidades produz um impacto significativo. Uma única árvore da Mata Atlântica é capaz de reter, em média, 950 quilos de gás carbônico. A Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP promove o plantio de árvores para neutralizar as emissões de empresas e pessoas. Qualquer um pode saber o tamanho de sua pegada ambiental (o total de suas emissões) e quantas árvores seriam necessárias para compensá-la com uma calculadora na internet <<http://bit.ly/seuCO2>>. Geralmente, quatro árvores por ano são suficientes para mitigar as emissões de uma pessoa.

([http:// extra.globo.com/noticias/saude-e-ciencia/plantio-voluntario-nas-cidades-ajuda-mitigar-emissoes-de-gases-estufa-3100027.html](http://extra.globo.com/noticias/saude-e-ciencia/plantio-voluntario-nas-cidades-ajuda-mitigar-emissoes-de-gases-estufa-3100027.html) Acesso: 08/11/2011. Adaptado.)

Mantendo as proporções informadas no texto, o número de árvores, em média, que são capazes de reter 2850 quilogramas de gás carbônico é:

A) 3
B) 8
C) 12
D) 15

Figura 82 – Questão 1 do questionário reformulado (matemática)

QUESTÃO 1

Se uma única árvore da Mata Atlântica é capaz de reter, em média, 950 quilos de gás carbônico, qual a quantidade de árvores, em média, necessária para reter 2850 quilogramas de gás carbônico?

A) 3
B) 8
C) 12
D) 15

Gráfico 20 – Resultados da questão 1 em Q1 (matemática)

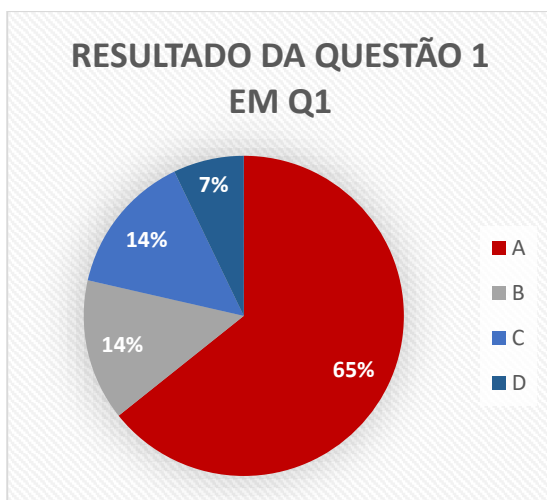
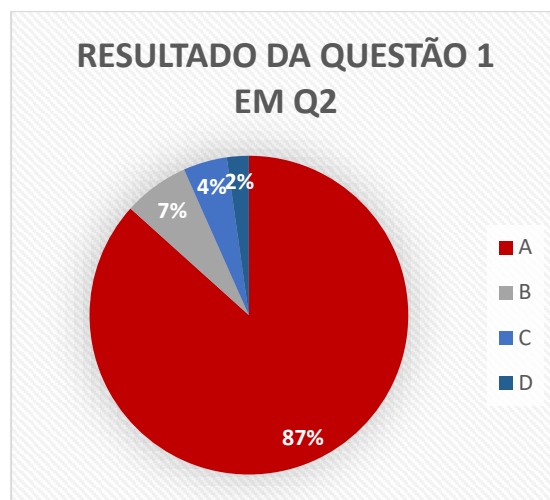


Gráfico 21 – Resultados da questão 1 em Q2 (matemática)



Sendo assim, ao suprimir, na questão, o texto fonte, extraindo dele apenas as informações imprescindíveis para a realização da operação matemática solicitada, conforme se observa no enunciado reformulado (FIG. 83), isola-se o fator matemático do textual, colocando o primeiro em evidência, demonstrando, assim, que a dificuldade do aluno não estava no desempenho da competência evidenciada no descritor de habilidade da questão, isto é, em lidar com grandezas direta ou inversamente proporcionais, e sim na construção da coerência textual.

Figura 83 – Trecho do enunciado reformulado da questão 1 (matemática)

Se uma única árvore da Mata Atlântica é capaz de reter, em média, 950 quilos de gás carbônico, qual a quantidade de árvores, em média, necessária para reter 2850 quilogramas de gás carbônico?

Ainda, considerando o nível de dificuldade da questão, classificada pelo SIMAVE como uma questão de nível “fácil”, considera-se a média de 65% obtida no questionário Q1 um índice de acertos relativamente baixo. Em contrapartida, o desempenho obtido na questão após sua reformulação (87%) corresponde ao esperado para uma questão desse nível, o que sugere que a complexidade da questão residia em sua formulação, isto é, se devia a fatores de compreensão textual.

A questão 5 (FIG. 84 e 85), tal como a primeira questão do segmento, apresentou um aumento de 9% (gráficos 22 e 23) no percentual de acertos de Q1 para Q2. Novamente, uma questão cujo fator destacado na seleção foi o excesso de informações contextuais, as quais poderiam, segundo nossa análise, dificultar a localização das informações principais.

Figura 84 – Questão 5 do questionário controle (matemática)

QUESTÃO 5

Flávio e Pedro são amigos e adoram colecionar figurinhas de diversos temas. Eles trocam e destrocam essas figurinhas, para que suas coleções estejam sempre aumentando. Pedro faz uma proposta de negociação. Flávio, me dê duas de suas figurinhas e eu ficarei com o dobro da quantidade que você ficará! Flávio responde: mas assim estarei no prejuízo!

Supondo que Flávio Concorde com essa negociação e que x seja a quantidade de suas figurinhas, a expressão que representa o número de figurinhas de Pedro após a troca é:

A) $2x$. B) $2x + 2$. C) $2(x - 2)$. D) $2(x - 2) + 2$.

Figura 85 – Questão 5 do questionário reformulado (matemática)

QUESTÃO 5

Flávio e Pedro são dois amigos que colecionam figurinhas. Caso Flávio dê duas de suas figurinhas para Pedro, Pedro ficará com o dobro da quantidade de figurinhas de Flávio

Supondo que x seja a quantidade de figurinhas de Flávio antes da troca, a expressão que representa o número de figurinhas de Pedro após a troca é:

A) $2x$. B) $2x + 2$. C) $2(x - 2)$. D) $2(x - 2) + 2$.

Gráfico 22 – Resultados da questão 5 em Q1 (matemática)

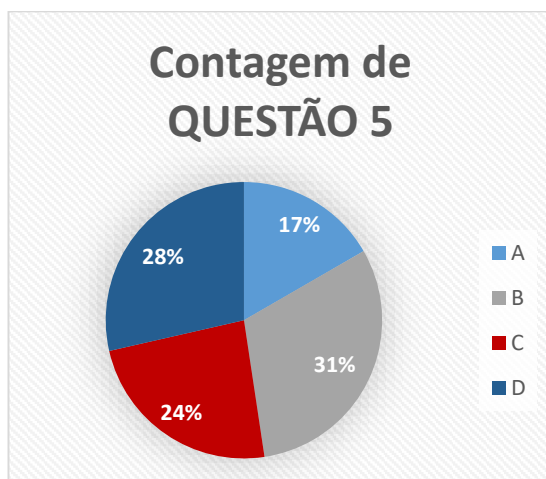
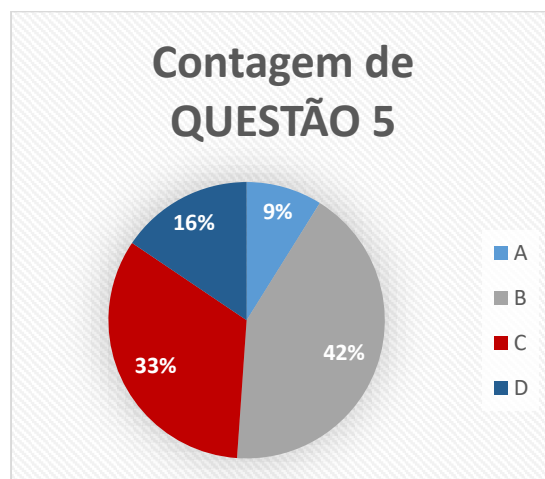


Gráfico 23 – Resultados da questão 5 em Q2 (matemática)



Aqui, a existência de informações secundárias também se mostrou um fator de relevância, dado que, ao sintetizar o raciocínio contido nas sequências narrativa e dialogal presentes no enunciado original em uma única sentença descritiva que exprima a relação entre as proposições da equação matemática solicitada, conforme observado no enunciado reformulado abaixo (FIG. 86), minimizou-se a necessidade de realizar as operações de análise e localização das informações principais para a resolução da questão, pois o aluno apenas precisou transcrever a referida sentença para a linguagem algébrica. Tal simplificação refletiu diretamente no aumento relativo do desempenho dos alunos que responderam ao questionário reformulado em relação àqueles que realizaram o questionário original.

Figura 86 – Trecho do enunciado reformulado da questão 5 (matemática)

Flávio e Pedro são dois amigos que colecionam figurinhas. Caso Flávio dê duas de suas figurinhas para Pedro, Pedro ficará com o dobro da quantidade de figurinhas de Flávio

Além disso, verificou-se, após a reformulação, um aumento no percentual da alternativa B, cuja expressão é mais próxima da alternativa correta, diferindo apenas pelo uso dos parênteses e do sinal de adição, podendo indicar que o aluno compreendeu a relação entre as proposições do texto, mas errou na aplicação das regras e conceitos matemáticos.

A questão 7 (Fig. 87 e 88), por sua vez, expressou um aumento de 10% no percentual de respostas corretas, do questionário Q1 para Q2 (Gráficos 24 e 25), demonstrando que evidenciar noções pressupostas, como a relação bi-implicacional entre as noções de *prazo* e *juros* implícitas no enunciado, pode contribuir para o entendimento da questão, uma vez que, dadas tais informações, não há a necessidade de o aluno produzir tais inferências por conta própria.

Figura 87 – Questão 7 do questionário controle (matemática)

QUESTÃO 7			
Ao comprar um carro cujo preço à vista é de R\$ 30.000,00, Joaquim optou por pagá-lo em quatro prestações de R\$ 7.875,00. O valor total pago corresponde a que percentual do preço à vista?			
A) 5%.	B) 26%.	C) 74%.	D) 105%.

Figura 88 – Questão 7 do questionário reformulado (matemática)

QUESTÃO 7			
Um carro custa 30.000,00 à vista, porém pode ser parcelado, com juros, em quatro prestações de R\$ 7.875,00. Sendo assim, o valor total da compra parcelada corresponde a que percentual do preço à vista?			
A) 5%.	B) 26%.	C) 74%.	D) 105%.

Gráfico 24 – Resultados da questão 7 em Q1 (matemática)

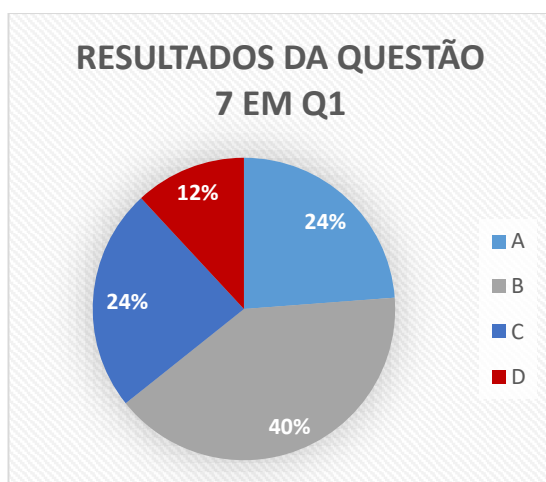
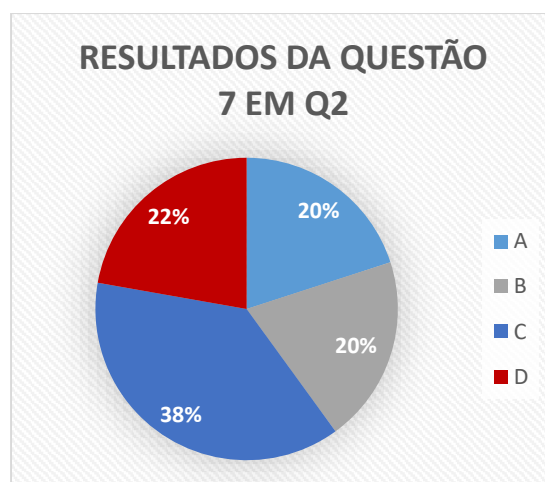


Gráfico 25 – Resultados da questão 7 em Q2 (matemática)



Assim, no enunciado reformulado, ao inserir o sintagma “com juros”, o aluno apenas precisa compreender a acepção de juros para deduzir que o preço do produto parcelado deverá ser maior do que o preço à vista, chegando, sem a necessidade de cálculos, à única alternativa possível, pois apenas a alternativa D apresenta um percentual maior que 100%, isto é, maior do que o total à vista.

No entanto, embora tenha-se observado uma melhora no desempenho de Q2, esse continuou abaixo do esperado para uma questão de nível médio (conforme classificação do SIMAVE). Sendo assim, ainda que a constituição textual tenha ajudado na compreensão em Q2, ela não eliminou e nem se mostrou como o fator principal de complexidade da questão selecionada. Portanto, depreendemos que, possivelmente, o baixo desempenho na questão é de ordem matemática e se deve ao entendimento dos alunos sobre as noções de porcentagem, sobretudo, nessa questão, em relação à compreensão de que a representação percentual de 100% corresponde à noção de totalidade e que essa pode ser relativizada em comparação a outro montante.

Em face dos resultados expostos acima, observamos, portanto, que alguns fatores relativos à compreensão textual se mostraram mais proeminentes e influentes nos resultados dos questionários desse eixo, sugerindo uma certa interferência do nível textual na produção dos sentidos e na resolução dos problemas. Foram eles:

- 1) O excesso de informações e a maior extensão do enunciado (SOUZA, 2019);
- 2) O tipo ou a organização da sequência textual predominante no enunciado; e
- 3) A demanda de informações pressupostas ou implícitas no enunciado.

Nesse sentido, a respeito do primeiro fator, verificou-se que a supressão das informações contextuais que constavam no questionário controle resultou no aumento significativo do desempenho dos alunos em Q2, conforme corroborado pelas questões 1 e 5 desse eixo. O mesmo não ocorreu com as questões de língua portuguesa que envolveram esse mesmo fator dificultador, o que nos leva a considerar que o excesso de informações ao lidar com o raciocínio lógico-matemático, tal como concebido por Piaget (1978)¹⁴, pode ser mais desfavorável do que na aplicação dos conhecimentos linguísticos – como verificado na questão 04 do segmento de língua portuguesa – ou ainda do que na produção de inferências pragmático-culturais, conforme a classificação proposta por Marcuschi (1985) para o processo inferencial – caso exemplificado pela questão 03 do eixo de português.

Cabe lembrar que isso não significa que tal problema incide somente sobre questões de matemática, visto que as chamadas inferências lógicas (MARCUSCHI, 1985), como questões dedutivas, indutivas e condicionais, podem, também, ser mobilizadas em questões de língua portuguesa, e fazem parte também do chamado conhecimento lógico-matemático.

¹⁴ Conhecimento construído a partir da ação mental do indivíduo sobre o objeto, que compreende a análise das relações entre dois ou mais objetos ou entre o sujeito e o objeto.

Isso demonstra que tais questões, em que há maior demanda da capacidade analítica do leitor para selecionar as ideias mais importantes do texto de acordo com seus objetivos de leitura e relacioná-las coerentemente, parecem particularmente mais complexas aos alunos, o que provavelmente decorre da inabilidade desses em mobilizar e determinar as estratégias de leitura (CAFIERO, 2005)¹⁵ mais eficientes para a situação de leitura em questão.

Assim, diante da constatação dessa dificuldade dos alunos de extrair dos textos as informações pretendidas, sobretudo quando esses possuem maior extensão e variáveis e informações redundantes ou secundárias ao objetivo da questão, cabe às aulas de ensino de leitura reforçar o trabalho procedural com as estratégias de leitura, conforme destacado por Cafiero (2005), isto é, adotando sequencialmente as estratégias mobilizadas antes, durante e depois do processo de leitura nesses textos, salientando particularmente os seguintes processos: (a) identificação dos objetivos de leitura determinados pelo comando do enunciado, para a devida atribuição de ‘pesos’ às informações; (b) localização das informações no texto; e (c) acareação das partes do texto, para o estabelecimento de relações entre elas.

Em relação ao segundo fator supracitado, isto é, no que concerne à influência de fatores relativos à superestrutura textual das questões, nota-se que as sequências injuntivas e descritivas são as sequências que constituem, por excelência, os enunciados de questões escolares e que, portanto, os alunos parecem mais habituados a elas. No entanto, quando há a incorporação de outra sequência ao enunciado, como foi o caso da presença das sequências narrativa e dialogal na questão 5 de Q1, os alunos demonstram maior dificuldade de compreensão da mensagem. Isso se deve, provavelmente, ao raciocínio particularmente induzido por cada sequência, as quais, conforme já mencionado anteriormente, orientam o aluno para um modo de “pensar”, favorecendo um ou outro processo, a depender da estruturação das sequências e das práticas discursivas nas quais elas figuram. Dessa forma, conforme discutido na revisão da literatura, enquanto as sequências descritivas favorecem o processo analítico, por conta da etapa da aspectualização (ADAM, 2011)¹⁶, e as injuntivas, o processo inferencial, as sequências narrativas, como a presente na questão 5, desviam a atenção do leitor para as ações e reações dos sujeitos, haja vista que tais informações constituem o núcleo do processo narrativo¹⁷ demandado, portanto, maior nível de abstração do aluno ao ponderar sobre a relevância das informações.

¹⁵ Vide Quadro 2, p. 26.

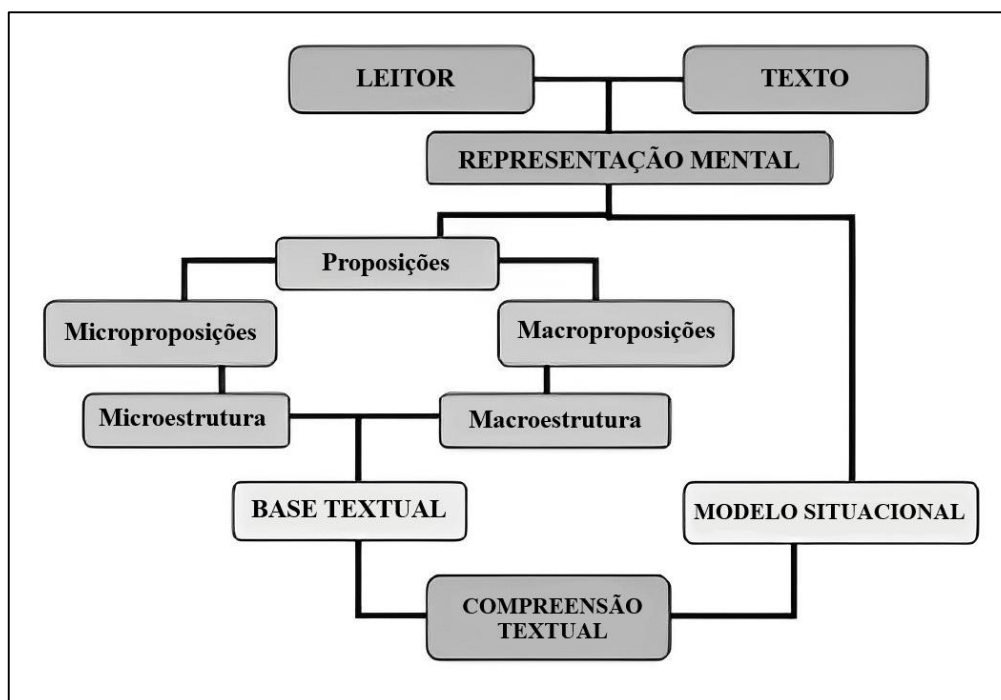
¹⁶ Etapa da sequência descritiva em que ocorre a fragmentação do objeto em partes ou etapas para a apresentação dos aspectos relacionados a ele. (p. 30)

¹⁷ Vide Quadro 4, p. 31.

Ambos os fatores acima mencionados estão relacionados à construção da coerência temática (SOUZA, 2005; COSCARELLI, 2002), uma vez que é nesse nível que incidem fatores como a familiaridade do leitor com tipo textual, a organização do texto e a capacidade do leitor de identificar as ideias mais importantes do texto de acordo com seu objetivo de leitura, segundo os apontamentos de Coscarelli (2002). Ainda segundo a autora, a coerência temática é responsável pela compreensão da macroestrutura proposicional do texto, isto é, pela construção de uma representação semântica global do texto a partir da relação entre as proposições menores. Sendo assim, ressalta-se a importância de que as aulas de leitura sejam desenvolvidas de modo a trabalhar sistematicamente as relações entre a microestrutura e a macroestrutura proposicional dos textos. Para que isso seja possível, é necessário que os alunos aprendam estratégias e recursos coesivos que os ajudem a estabelecer relações entre as proposições. Isso quer dizer que eles precisam compreender não somente as informações isoladas, mas também entender como elas se relacionam entre si. Ainda, para assimilar a macroestrutura dos textos e construir a compreensão global desses, é preciso trabalhar também as estratégias de generalização e sumarização, porquanto a primeira permitirá ao leitor extrair informações importantes do texto e relacioná-las com outros conhecimentos prévios, ao passo que a segunda o possibilitará resumir as informações mais importantes para ter uma compreensão mais sintetizada do texto.

Desse modo, será possível orientar os alunos para uma leitura mais aprofundada que de fato permita-lhes construir uma representação mental do texto, tal como expõe o modelo de compreensão textual, exposto a seguir, proposto por Kintsch e van Dijk (1978), e, assim, tornarem-se leitores mais proficientes.

Figura 89 - Diagrama elaborado por Giraldelo (2017) para o modelo de compreensão textual com base em Kintsch e van Dijk (1978) e van Dijk e Kintsch (1983).



Fonte: GIRALDELLO, 2017, p. 24.

Por fim, o último fator destacado cuja influência se mostrou significativa no recorte pesquisado foi a existência de noções implícitas no enunciado, conforme evidenciado pela questão 07. Isso demonstra novamente que, assim como no segmento de língua portuguesa, a necessidade de produção de inferências pode ser um obstáculo para a compreensão desses textos, uma vez que, nesse tipo de questão, é preciso que o leitor parta de “pistas” no texto, para chegar a conclusões que não estão explícitas, mas que, apenas, podem ser depreendidas pela articulação do texto com os conhecimentos prévios do leitor. Diante disso, além de trabalhar a identificação dessas “pistas”, é importante focar na análise das relações lógicas entre as premissas, tal como fora considerado na reformulação da questão 7, ao inserirmos os operadores argumentativos “porém” e “sendo assim” para orientar a perspectiva do leitor ao lidar com as informações disponíveis. Reitera-se, portanto, a importância de trabalhar as estratégias de leitura voltadas para a construção da coerência externa nesses textos, haja vista que é nesse nível que ocorre a integração das informações textuais e do conhecimento prévio do leitor, conforme exposto por Coscarelli (2002). Para tanto, devem ser trabalhadas a capacidade crítica do leitor, a capacidade de realizar generalizações, analogias e inferências, para que o leitor possa ir além da materialidade dos textos e compreender os seus “não-ditos”.

(b) Resultados inesperados

No segmento de matemática, apenas a questão 3 apresentou resultados menores no questionário reformulado do que no questionário controle, sendo, portanto, o único resultado nesse eixo que diverge diametralmente do esperado para o desempenho dos alunos.

Na questão 3 (FIG. 90 e 91), observou-se uma redução significativa no percentual de acertos relativos em Q2, representando uma diferença de 15% de um questionário para o outro, conforme apontam os dados dos gráficos a seguir (gráficos 26 e 27).

Figura 90 – Questão 3 do questionário controle (matemática)

QUESTÃO 3			
Num campeonato de futebol, a cada vitória o time ganha 3 pontos, a cada derrota, perde 2 pontos e nos empates não ganha nem perde pontos. Se denotamos por v, d, e o número de vitórias, derrotas e empates respectivamente de um time que no final do campeonato ficou com 8 pontos, então:			
A) $3v + 2d + e = 8$	B) $3v - 2d + e = 8$	C) $3v + 2d = 8$	D) $3v - 2d = 8$

Figura 91 – Questão 3 do questionário reformulado (matemática)

QUESTÃO 3	
Num campeonato de futebol, a pontuação final dos times é dada pelas seguintes regras:	
<ul style="list-style-type: none"> • a cada vitória (v) o time ganha 3 pontos; • a cada derrota (d) o time perde 2 pontos; • em caso de empate (e) não ganha nem perde pontos. 	
Sendo assim, qual a expressão que representa a pontuação de um time que no final do campeonato ficou com 8 pontos?	
A) $3v + 2d + e = 8$	
B) $3v - 2d + e = 8$	
C) $3v + 2d = 8$	
D) $3v - 2d = 8$	

Gráfico 26 – Resultados da questão 3 em Q1 (matemática)

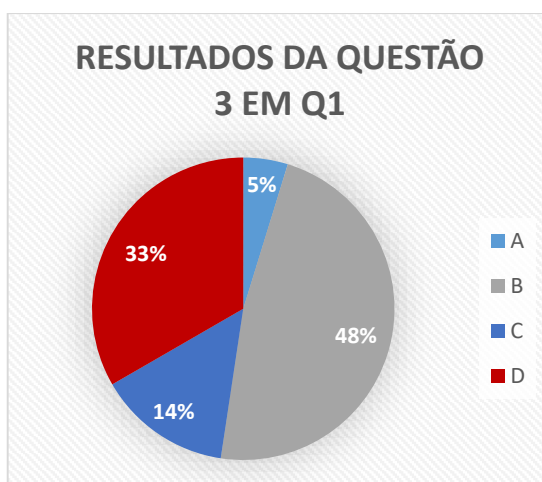
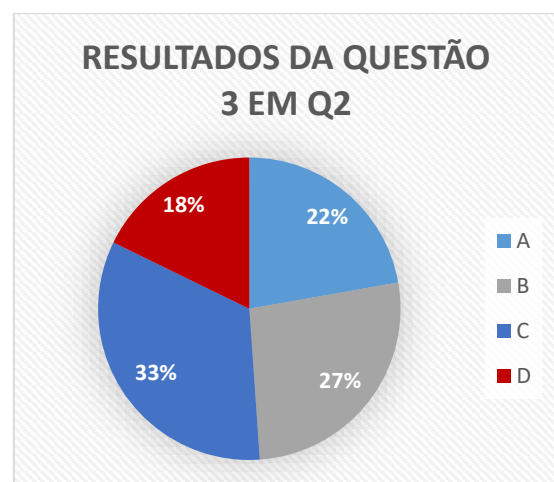


Gráfico 27 – Resultados da questão 3 em Q2 (matemática)



Na referida questão, buscando a simplificação da estruturação sintática do enunciado, optou-se por dispor as informações em forma de tópicos, conforme se observa no enunciado reformulado (FIG. 91). Entretanto, essa configuração parece ter aumentado a complexidade da

questão, pois, embora facilite a localização das informações, pode ter prejudicado o estabelecimento de relação entre elas, pela fragmentação das orações, antes em relação de coordenação (Q1).

Além disso, notou-se uma maior distribuição entre as alternativas em Q2 do que em Q1, o que pode indicar que a formulação da questão em Q2 gerou maior hesitação entre os alunos, ou seja, provocou mais dúvidas.

Sendo assim, a reformulação, nesse caso, mostrou-se prejudicial à compreensão da questão, não só pela redução dos acertos, mas também pelo aumento do percentual de alternativas que contrariam a lógica indicada na descrição das regras apontadas pelo enunciado, como somar um termo ao invés de subtraí-lo, como nos casos das alternativas A e C, demonstrando uma possível falha na construção da coerência.

Diante disso, assim como já indicado pelos resultados do primeiro grupo de questões, fatores relacionados à superestrutura textual das questões se mostraram novamente relevantes para a compreensão textual, nesse caso resultando na diminuição do desempenho. Percebe-se, portanto, que, embora a sequência tenha se mantido caracteristicamente descritiva, organização aparentemente preferencial para o entendimento nesses textos, de acordo com os resultados frequentemente positivos em questões com esse tipo de sequência, a disposição das informações em tópicos mostrou-se prejudicial à compreensão. Tal intercorrência nos leva a considerar que o baixo desempenho após a reformulação possa estar relacionado com a ausência de nexos entre as orações nesse tipo de estruturação, fator destacado por Koch e Elias (2008, p. 28), conforme já ressaltado anteriormente, como um dos principais dificultadores da compreensão. Portanto, depreende-se novamente a necessidade de trabalhar a leitura nos níveis macro e microproposicional conjuntamente às estratégias coesivas, para que os alunos sejam capazes de inferir as relações lógicas entre as proposições de um texto mesmo quando essas estiverem implícitas ou não marcadas textualmente.

(c) Resultados de mínima variação

Essa foi a categoria mais expressiva na amostra, contando com 5 questões do segmento analisado, a saber as questões 2, 4, 6, 8 e 9. Como a variação na taxa de desempenho nessa categoria foi mínima ou, em alguns casos, até mesmo nula, iremos observar, aqui, outras variáveis em nossa análise, como a variação na distribuição das alternativas, as alternativas mais expressivas em cada item e o nível de dificuldade da questão, para que possamos traçar relações entre a taxa de acertos esperada para o nível em que se encontra a questão e o

desempenho real dos alunos bem como buscar outras hipóteses que possam explicar tais resultados.

A começar pela questão 2 (FIG. 92 e 93), tanto o aumento do percentual de acertos, quanto a diferença na distribuição das alternativas foram pouco expressivos, sendo o desempenho pouco maior após a reformulação (33%) do que o verificado no questionário controle (31%), conforme os dados expostos abaixo (Gráficos 28 e 29).

Figura 92 – Questão 2 do questionário controle (matemática)

QUESTÃO 2

Veja o rótulo da embalagem do suco Sabor da Fruta que Dona Clara comprou no supermercado.

Suco Sabor da Fruta
 Sabor maracujá
 Conteúdo: 600 mL
 Já vem adoçado

Instruções:
 Para preparar um delicioso refresco, junte
 2 partes do suco com 5 partes iguais de água.

Com o conteúdo dessa embalagem, a quantidade de litros de refresco de maracujá que Dona Clara pode preparar é:

A) 1,5
 B) 1,8
 C) 2,1
 D) 2,4

Figura 93 – Questão 2 do questionário reformulado (matemática)

QUESTÃO 2

Para preparar um refresco é necessário adicionar 5 partes de água para cada 2 partes iguais de suco concentrado. Quantos litros desse refresco é possível preparar com 600ml de suco concentrado?

A) 1,5
 B) 1,8
 C) 2,1
 D) 2,4

Gráfico 28 – Resultados da questão 2 em Q1 (matemática)

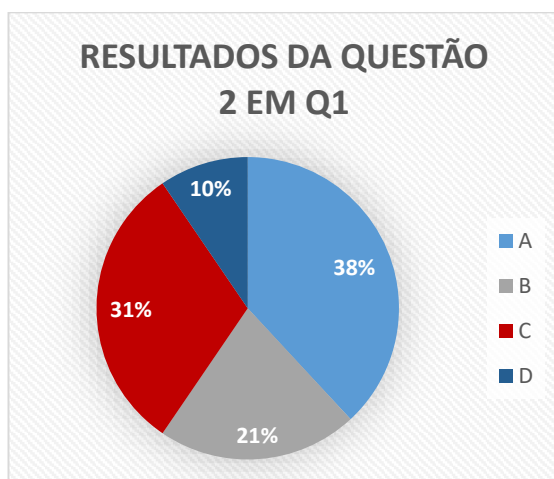
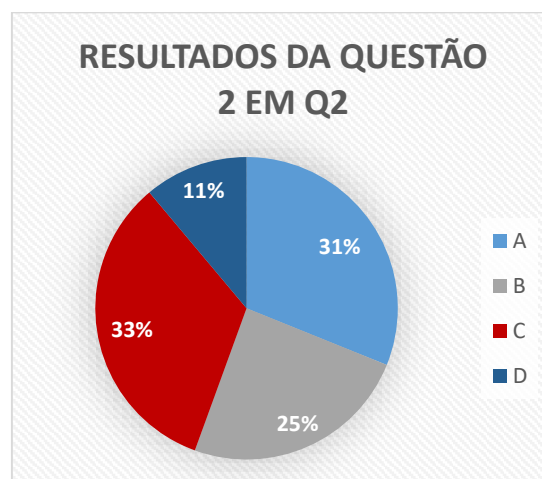


Gráfico 29 – Resultados da questão 2 em Q2 (matemática)



Na respectiva questão, a reformulação buscou suprimir a sequência textual injuntiva contida na reprodução do rótulo do produto incorporado ao enunciado original, visando reduzir o número de processos mentais a serem realizados pelo aluno para respondê-la, tendo em vista a necessidade da prévia assimilação do gênero do texto expresso na questão e da construção de sentidos sobre ele para, somente depois, aplicar tais informações à situação do enunciado. Esses fatores, entretanto, não sugeriram interferências significativas na compreensão do enunciado, haja vista o baixo índice de acertos verificado em ambos os questionários, independente da formulação, demonstrando, portanto, que a presença de outro gênero textual associado à questão não era, diferente do que pensávamos, o ponto de dificuldade da questão.

Já em relação à variação das demais alternativas, essa provavelmente se deve a fatores matemáticos, como o correto trabalho com os valores numéricos fornecidos, já que a determinação do valor correto, nesse caso, é absoluta, não admitindo espectros, isto é, não há uma alternativa mais ou menos próxima da correta.

Na questão 4 (Fig. 94 e 95), a taxa de variação de acertos foi novamente baixa, sendo de apenas 3% de um questionário para o outro, tal como é possível verificar nos Gráficos 30 e 31, a seguir.

Figura 94 – Questão 4 do questionário controle (matemática)

<p>QUESTÃO 4 Igualdades algébricas ou equações e desigualdades algébricas ou inequações são muito utilizadas para traduzir situações concretas que envolvem valores variáveis. Maurício foi a uma loja comprar alguns CDs virgens. A loja vendia dois tipos de CDs: de tipo A, a 1 real cada um, e o de tipo B, de melhor qualidade, a 2 reais cada um. Ele dispunha de 60 reais e queria comprar CDs dos dois tipos, gastando todo o dinheiro disponível ou parte dele. Suponha que x seja o número de CDs do tipo A e y seja o número de CDs do tipo B que Maurício pode comprar. A relação algébrica que exprime a situação descrita é: A) $X + 2y = 60$. B) $x + 2y \leq 60$. C) $x + 2y < 60$ D) $x + 2y \geq 60$</p>
--

Figura 95 – Questão 4 do questionário reformulado (matemática)

<p>QUESTÃO 4 Uma loja vende dois tipos de CDs: de tipo A, a 1 real cada um, e o de tipo B, a 2 reais cada um. Suponha que x seja o número de CDs do tipo A e y seja o número de CDs do tipo B. Sendo assim, dispondo de 60 reais, qual a relação algébrica que representa uma compra contendo os dois tipos de CDs, que gaste todo o dinheiro disponível ou parte dele? A) $X + 2y = 60$. B) $x + 2y \leq 60$. C) $x + 2y < 60$ D) $x + 2y \geq 60$</p>
--

Gráfico 30 – Resultados da questão 4 em Q1 (matemática)

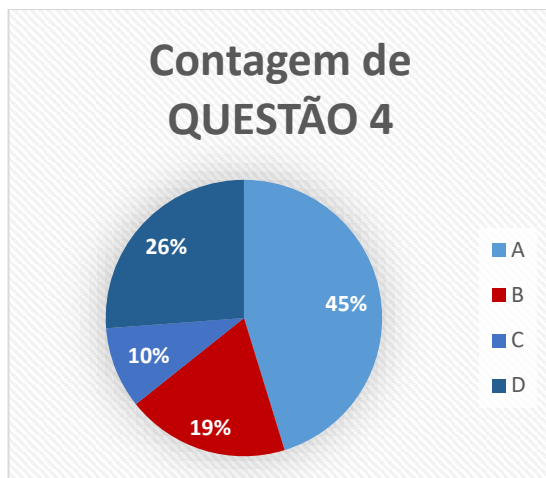
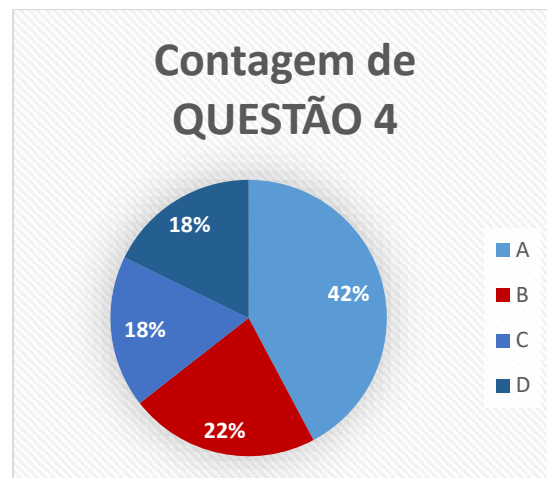


Gráfico 31 – Resultados da questão 4 em Q2 (matemática)



Sendo assim, a hierarquização das proposições e a alteração da sequência textual empreendidas na reformulação (FIG. 95), as quais tiveram por objetivo encadear o texto por meio de premissas e conclusões e, assim, evidenciar as relações que se estabelecem entre os objetos descritos, não se mostraram fatores significativos para o aumento do desempenho. Vemos, portanto, que, ainda que a macroestrutura textual tenha se mostrado um fator de relevância em outras questões desse mesmo segmento, nem sempre a opção pela sequência descritiva será efetiva ou suficiente para facilitar o entendimento do leitor nesse tipo de texto. Há, portanto, aqui, algum outro obstáculo para a compreensão, sobre o qual não dispomos de bases suficientes, apenas com esse resultado isolado, para estabelecer se é relativo à composição textual ou à falta de domínio ou conhecimento prévio sobre o conceito matemático trabalhado na questão.

Paralelamente, além da inalteração do desempenho, observou-se, ainda, uma redução do percentual da alternativa D, o exato oposto da alternativa correta, visto que emprega o sinal de desigualdade inverso ao atribuído na alternativa correta. Contudo não é possível garantir que isso se deva à reformulação do enunciado e não aos conhecimentos sobre os signos matemáticos em pauta, pois a proposição que incide sobre o único fator variável nas alternativas, os sinais de desigualdade e igualdade ($<$, $>$, \leq , \geq e $=$), permaneceu praticamente a mesma – “**gastando/que gaste** todo o dinheiro disponível ou parte dele” –, mudando apenas sua posição na hierarquia do texto.

Na questão 6 (FIG. 96 e 97), por sua vez, apenas 4% a mais dos participantes acertaram a questão no questionário reformulado, em relação àqueles que responderam ao questionário

matriz (gráficos 32 e 33), um percentual relativamente baixo para indicar reais interferências do fator sobressaltado na questão na compreensão do enunciado.

Figura 96 – Questão 6 do questionário controle (matemática)

QUESTÃO 6
 Um liquidificador foi anunciado na loja eletromais por R\$ 120,00 e pode ser pago em duas prestações mensais e Iguais, sem juros. A primeira prestação é paga no ato da compra e a segunda, no mês seguinte. Entretanto, se o cliente pagar à vista, é concedido um desconto de 10%. Na realidade, essa loja está cobrando, na venda a prazo, juros mensais de:
 A) 0%. B) 5%. C) 10%. D) 25%.

Figura 97 – Questão 6 do questionário reformulado (matemática)

QUESTÃO 6
 Um liquidificador foi anunciado na loja eletromais por R\$ 120,00 e pode ser pago em duas prestações mensais e Iguais. Entretanto, se o cliente pagar à vista, é concedido um desconto de 10%. Quanto o cliente pagará a mais em relação ao preço à vista para comprar o liquidificador a prazo?
 A) 0%. B) 5%. C) 10%. D) 25%.

Gráfico 32 – Resultados da questão 6 em Q1 (matemática)

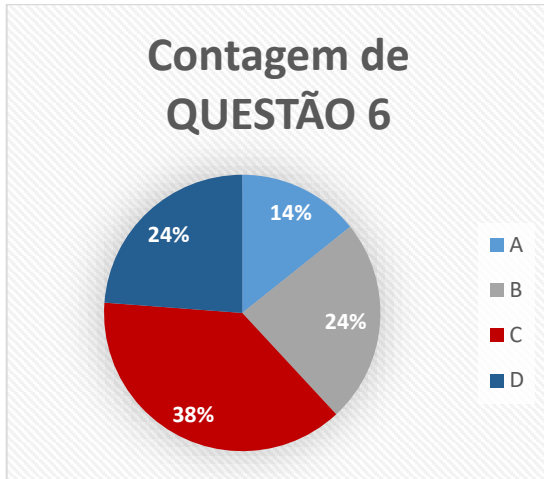
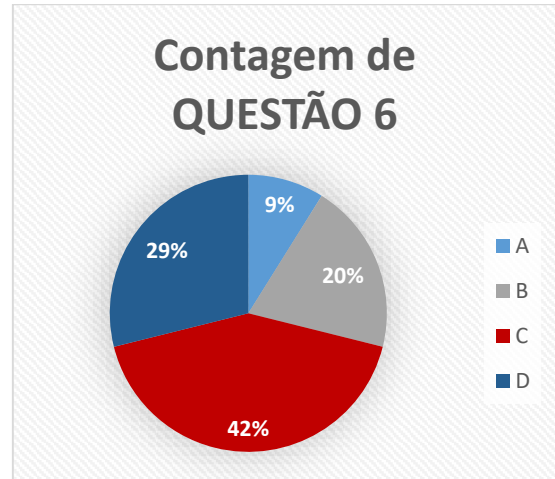


Gráfico 33 – Resultados da questão 6 em Q2 (matemática)



Na questão acima, a reformulação consistiu apenas em eliminar a aparente contradição existente entre as proposições “pode ser pago [...] sem juros” e “a loja está cobrando [...] juros”, tornando a informação implícita sobre a oposição entre as noções de juros e desconto explícita para o aluno, para facilitar a construção da coerência local (SOUZA, 2005).

Aparentemente, no entanto, eliminar a contradição não resolveu a complexidade da questão, pois o desempenho permaneceu baixo, o que demonstra que a capacidade inferencial do aluno não era o problema da questão, e sim, provavelmente, a noção matemática envolvida, diferentemente da questão 7, que, embora também tenha envolvido a bi-implicação implícita entre as noções de juros e desconto, apresentou um aumento no desempenho no questionário reformulado. Isso pode ser justificado pelo nível de dificuldade de ambas as questões, já que a

questão 6 está classificada como uma questão de nível difícil, enquanto a questão 7 considerada de nível médio pelo SIMAVE.

Sobre a questão 8 (FIG. 98 e 99), é possível afirmar que a ambiguidade não foi um fator relevante para o desempenho, haja vista que não houve variação na taxa de acertos de um questionário para o outro, tampouco uma variação expressiva na proporção das demais alternativas, conforme se observa pela comparação dos Gráficos 34 e 35.

Figura 98 – Questão 8 do questionário controle (matemática)

QUESTÃO 8			
Um lote de forma retangular tem 160 m ² de área e seu perímetro mede 56 m. A razão entre as dimensões do lote é			
A) 7/20.	B) 2/5.	C) 2/3.	D) Er.

Figura 99 – Questão 8 do questionário reformulado (matemática)

QUESTÃO 8			
Um lote de forma retangular tem 160 m ² de área e seu perímetro mede 56 m. Sendo assim, qual a razão entre a largura e o comprimento do lote?			
A) 7/20.	B) 2/5.	C) 2/3.	D) Er.

Gráfico 34 – Resultados da questão 8 em Q1 (matemática)

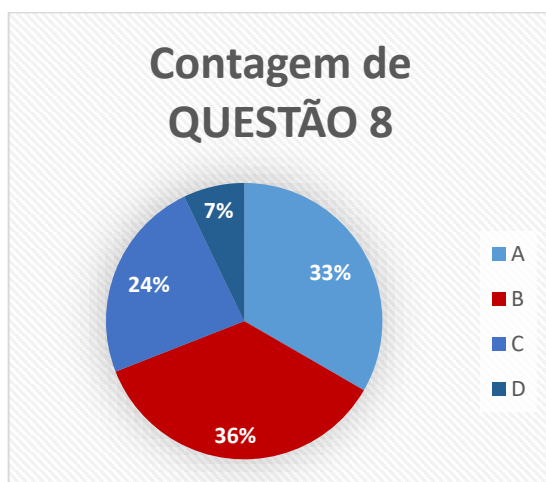
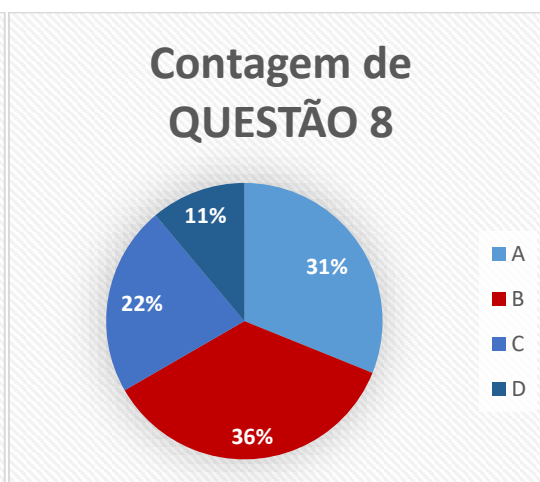


Gráfico 35 – Resultados da questão 8 em Q2 (matemática)



Entretanto as duas principais respostas selecionadas pelos alunos, tanto no questionário matriz como no reformulado, foram as alternativas A e B, cujos valores correspondem, respectivamente, à razão da área e do perímetro e à razão da largura e do comprimento do lote, mostrando que houve realmente uma indefinição a respeito das dimensões referidas no enunciado, mas que essa não fora motivada pela ambiguidade do termo “dimensões”, pois permaneceu mesmo com a eliminação da ambiguidade no questionário Q2.

Por fim, na questão 9 (FIG. 100 e 101), verificou-se uma sutil redução de 2% na taxa de acertos no questionário reformulado em relação aos resultados do questionário controle

(Gráficos 36 e 37), sugerindo novamente que o critério de reformulação não foi eficaz para sanar as dificuldades encontradas na questão.

Figura 100 – Questão 9 do questionário controle (matemática)

QUESTÃO 9			
Durante uma partida de basquete, o time da casa marcou um total de 130 pontos, que foram feitos com cestas de dois e três pontos. A comissão técnica, ao analisar a pontuação do time, observou que o número de cestas de dois pontos foi cinco vezes maior que o número de cestas de três pontos.			
A partir da análise estatística da pontuação do jogo, o técnico do time percebeu que deveria montar um treino específico de arremessos, já que seu time havia feito um número de cestas de três pontos igual a			
A) 10.	B) 13.	C) 50.	D) 65.

Figura 101 – Questão 9 do questionário reformulado (matemática)

QUESTÃO 9			
Um time de basquete marcou, em uma partida, 130 pontos, em cestas de dois e três pontos. Sabendo que o número de cestas de dois pontos foi cinco vezes maior que o número de cestas de três pontos, indique a alternativa que contém a quantidade de cestas de três pontos realizadas na partida.			
A) 10.	B) 13.	C) 50.	D) 65.

Gráfico 36 – Resultados da questão 9 em Q1 (matemática)

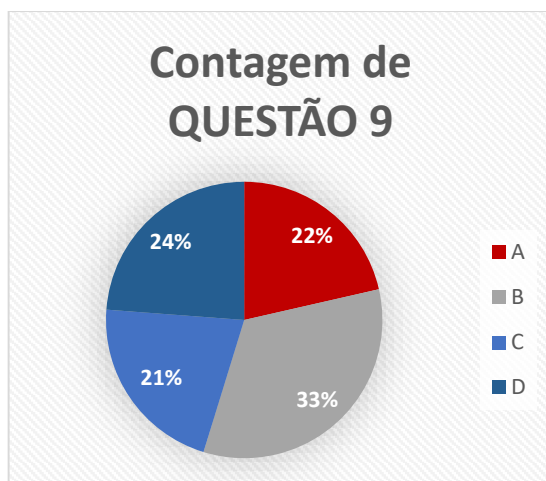
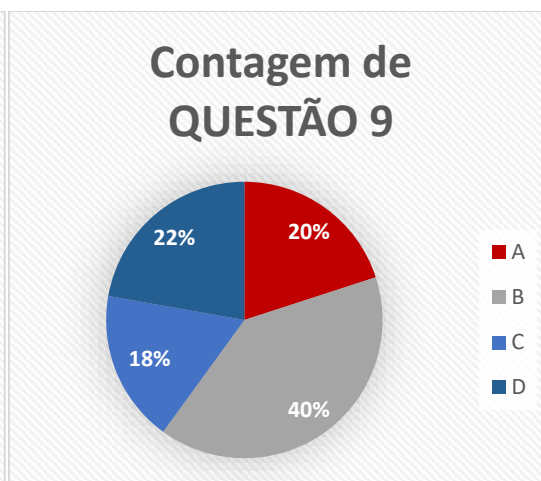


Gráfico 37 – Resultados da questão 9 em Q2 (matemática)



A reformulação (FIG. 101), nesse item, visou, sobretudo, à supressão de informações secundárias para a realização da questão e a indicação da ação solicitada, através do emprego de um verbo de comando no imperativo, com o intuito de evidenciar o objetivo da questão.

Aqui, no entanto, a supressão das informações contextuais não apresentou resultados semelhantes às outras questões do eixo de matemática que evidenciaram esse mesmo fator, o que nos leva a considerar que o baixo índice de acertos, em ambos os questionários, se deve ao nível de dificuldade da questão, classificada como “difícil” pelo SIMAVE, ou seja, os fatores relativos à constituição textual não foram, aqui, o principal obstáculo para a resolução da questão, ao contrário do hipotetizado anteriormente.

Em suma, percebe-se, pela análise, que a maioria das questões do eixo de matemática, embora tenham apresentado quase sempre resultados favoráveis, obtiveram uma variação de menos de 4% no desempenho, excetuando-se as três questões do primeiro grupo – questões 1, 5 e 7 - e a questão 3, cujo resultado foi significativamente menor no questionário reformulado. Além disso, em oito de nove questões o desempenho continuou baixo (menor que 50%), demonstrando que a dificuldade em ambos os questionários foi sobretudo de ordem matemática.

A despeito disso, o baixo índice de variação verificado nesse último grupo de questões nos fornece também, em certa medida, informações relevantes sobre os fatores textuais em análise, pois, ao passo que revela os fatores de ordem textual de menor relevância na compreensão de questões do tipo lógico-matemáticas, nos ajuda a delimitar e isolar os processos cognitivos envolvidos na leitura desses textos. Conclui-se, portanto, a partir da análise desse último conjunto de questões, que fatores como contradição interna, ambiguidade, hierarquização de premissas e até mesmo a intergenericidade¹⁸ não foram significativos para a compreensão dos enunciados do segmento de matemática.

Diante disso, podemos depreender que certos níveis do processamento da leitura, como o processamento lexical e a construção da coerência local, possivelmente, não são prioritários na análise desse tipo de texto, haja vista que a eliminação dos fatores relativos a essas etapas, como a eliminação da ambiguidade lexical, na questão 8, e da contradição interna entre sentenças, na questão 6, não resultou em alterações no desempenho.

Além disso, quanto à macroestrutura textual, depreendemos que a hierarquia (posição) das proposições, fator envolvido na questão 4, e a intertextualidade entre gêneros textuais, como visto na questão 2, não possuem tanta influência na compreensão textual quanto o tipo de sequência predominante e a marcação das relações lógicas entre as premissas.

Tais constatações demonstram que a atenção do aluno, em questões de matemática, está, frequentemente, voltada para as informações numéricas, ficando o contexto, o léxico, a conformidade e a coerência interna das premissas, muitas vezes, à margem da visão do aluno, ou seja, todas essas informações são tidas como periféricas, como algo que possa ser desconsiderado na leitura, o que pode, por sua vez, refletir no baixo desempenho observado nas avaliações das áreas de exatas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

¹⁸ Tratado aqui como a simples intertextualidade entre gêneros textuais

Com o avanço dos estudos sociointeracionistas e o surgimento de novas metodologias voltadas para o ensino contextualizado, e sua conseqüente popularização no ensino, principalmente, a partir da década de 1980, as questões escolares também passaram a ter uma abordagem mais contextualizada e interdisciplinar. Nesse sentido, as avaliações e exercícios escolares passaram a mobilizar e articular mais operações e demandar maior capacidade crítica e reflexiva dos alunos bem como a maior integração dos conteúdos trabalhados em sala de aula, algo muito positivo para o desenvolvimento das múltiplas competências e habilidades dos discentes, como outrora defendido pelas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 22):

Todo conhecimento é socialmente comprometido e não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se parte das preocupações que as pessoas detêm. O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. Conhecimentos selecionados a priori tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar pela crítica e reflexão dos docentes, tornando-se, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o real. [...] Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois pólos do processo interajam.

Contudo, o ensino deve acompanhar tais transformações, e, embora as novas diretrizes educacionais determinadas pelos estudos mais recentes no âmbito da educação e pelos documentos oficiais enfatizem a importância de uma abordagem contextualizada e interdisciplinar, os resultados do nosso estudo apontam para uma possível lacuna entre a teoria e a prática, pois os dados obtidos demonstram que os alunos ainda não parecem plenamente habilitados para responder esse tipo de questão.

Vimos em ambos os segmentos do questionário matriz que a maior parte das questões foi formulada visando contextualizar o conteúdo cobrado com as práticas sociais, e que, sobretudo no segmento de matemática, as questões que mais sofreram variações positivas no desempenho foram aquelas em que esses recursos de contextualização foram suprimidos. Essas variações podem ser atribuídas a diferentes fatores, como a familiaridade dos estudantes com o formato mais tradicional das questões ou a falta de ênfase na aplicação prática dos conceitos em sala de aula.

É importante ressaltar que não estamos sugerindo que o objetivo seja diminuir a complexidade das questões, mas sim habilitar os alunos a responderem a questões mais complexas. Essa constatação nos leva a questionar se as aulas de leitura estão, de fato, capacitando os alunos para responderem a questões complexas que demandam a articulação de

diversas competências simultaneamente. Nas questões de língua portuguesa, temos observado um aumento no número de questões que articulam as práticas de leitura, escrita e análise linguística. No entanto, será que o ensino desses eixos também tem sido integrado?

Acreditamos que o ensino integrado dessas três áreas beneficia o aluno não apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento. Ao desenvolver práticas de letramento e formar leitores proficientes, os estudantes são capazes de realizar análises e construir sentidos em todos os tipos de textos. Essa habilidade é fundamental para o processo de aprendizagem em diversas disciplinas, permitindo uma compreensão mais profunda e a capacidade de lidar com questões complexas que exigem uma abordagem multidisciplinar.

Portanto, iniciamos nossas considerações pontuando a importância de o ensino de Língua Portuguesa incorporar a integração das práticas de leitura, escrita e análise linguística, de forma a preparar os alunos para enfrentar os desafios cognitivos e comunicativos presentes em todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, estaremos promovendo uma educação mais abrangente e enriquecedora, que capacita os estudantes a desenvolverem habilidades essenciais para sua formação acadêmica e social.

Ao longo dessa pesquisa, exploramos a relação entre a constituição textual do gênero "questões escolares" e os processos envolvidos na leitura e compreensão desses textos pelos alunos, com o objetivo de investigar se os fatores de ordem textual afetam a resolução das questões escolares. Ou seja, buscamos compreender se a forma como os enunciados das questões são construídos tem impacto na capacidade dos alunos de compreendê-los e respondê-los adequadamente. Nossa hipótese se baseia no entendimento de que, por serem textos específicos e regidos por convenções próprias desse gênero textual, a compreensão textual possui um papel significativo no desempenho dos alunos em todas as áreas do conhecimento, uma vez que afeta o processo de construção de sentidos.

Os resultados obtidos confirmaram que determinados fatores textuais, de fato, exercem influências na compreensão dos alunos, uma vez que a simples modificação da composição textual dos enunciados, sem alterar seus objetivos, resultou, em alguns casos, em mudanças significativas do desempenho dos alunos.

Durante nossa análise, observamos que, dos 12 fatores textuais investigados nas questões selecionadas, pelo menos seis se mostraram relevantes no processo de compreensão dos alunos. Foram eles:

- 1) O excesso de informações e a extensão do enunciado: Questões que apresentavam uma sobrecarga de informações ou um enunciado muito extenso tendiam a dificultar a compreensão dos alunos.
- 2) O tipo ou a organização da sequência textual predominante no enunciado: A maneira como as informações foram organizadas no enunciado, incluindo a presença de listas e a preferência por sequências que não se limitassem apenas a sequências injuntivas e descritivas, pode exercer influência na compreensão dos alunos.
- 3) A demanda de informações pressupostas ou implícitas no enunciado: Algumas questões exigiam que os alunos deduzissem informações não explicitamente mencionadas no enunciado, o que poderia gerar dificuldades na compreensão.
- 4) O desconhecimento de um ou mais itens lexicais presentes no enunciado e/ou de sua configuração morfossintática: A presença de palavras desconhecidas bem como a dificuldade na identificação de estruturas lexicais complexas, como composições sintagmáticas ou combinações lexicais, podem também dificultar a compreensão dos alunos.
- 5) A maior complexidade sintática da frase, com menor canonicidade na ordem dos constituintes e o uso excessivo de estruturas subordinadas: Enunciados com frases longas e complexas, com inversões ou estruturas subordinadas, exigiam maior esforço cognitivo dos alunos para compreender e interpretar corretamente a situação-problema; e
- 6) A infrequência de um item lexical em determinado contexto: Palavras ou expressões infrequentes no contexto abordado acabaram por gerar confusão e dificultar a compreensão dos alunos.

A pesquisa, portanto, atingiu o objetivo pretendido, na medida em que foi capaz de identificar os fatores de ordem linguística que mais geram dificuldades na compreensão dos enunciados de questões escolares nos segmentos de matemática e língua portuguesa. Essa análise nos permitiu compreender melhor não apenas as características textuais que podem interferir na compreensão dos alunos, mas também os principais processos cognitivos envolvidos na leitura desses textos.

Além disso, a pesquisa permitiu uma compreensão mais aprofundada das demandas específicas de cada área do conhecimento no processo de leitura e compreensão desses textos, bem como das diferenças nas habilidades cognitivas mobilizadas em questões de matemática e de língua portuguesa.

Na análise das questões de matemática, verificamos que os alunos mobilizam sobretudo as operações de análise e localização para responder às questões, uma vez que precisam identificar e manipular os números, símbolos e fórmulas presentes nos enunciados os quais muitas vezes estão inseridos em meio a outras informações contextuais. Dessa forma, a capacidade de discernir as informações relevantes dos detalhes secundários se torna fundamental para o sucesso na resolução dos problemas. No entanto, a presença de muitos elementos adjacentes às informações necessárias para a resolução do problema, a disposição das informações em sequências narrativas ou dialogais bem como em formato de lista ou tópicos e a necessidade de inferir certas relações lógicas implícitas no enunciado mostraram potencial para dificultar esses processos. Essa sobreposição de informações e o contexto em que estão apresentadas podem causar confusão e distração, exigindo que os alunos dediquem tempo e esforço adicionais para separar o que é essencial do que é secundário. Além disso, a necessidade de inferir relações lógicas implícitas no enunciado pode representar um desafio adicional, requerendo uma compreensão profunda do problema e a aplicação de estratégias de raciocínio lógico para chegar à solução correta.

Já no que diz respeito às questões de língua portuguesa, constatamos que os níveis lexical e sintático desempenham um papel decisivo na construção de sentido. Além disso, observamos que fatores como a redundância e o fornecimento de informações contextuais auxiliam na construção de inferências e no acionamento do conhecimento prévio por parte dos alunos, uma vez que esses elementos adicionais fornecidos no texto facilitaram a compreensão e permitiram que os alunos fizessem conexões relevantes para responder adequadamente às questões. Nesse sentido, vimos que a supressão dessas informações em questões de língua portuguesa pode prejudicar o desempenho dos alunos.

Em suma, enquanto a omissão de informações desfavoreceu o entendimento e a resolução adequada das questões de português, nas questões de matemática, o mesmo movimento teve um impacto positivo no desempenho dos alunos. Isso nos fornece uma análise importante sobre os processos cognitivos mobilizados em cada área, destacando-se a importância de compreender a aplicação das habilidades inferenciais em língua portuguesa e das operações analíticas em questões lógico-matemáticas. Essa diferenciação entre as estratégias cognitivas utilizadas em diferentes áreas destaca a importância de se promover abordagens diferenciadas no ensino e na aprendizagem dessas disciplinas, considerando as demandas específicas de cada uma delas.

A análise corroborou ainda a concepção defendida nesta pesquisa e já apresentada por autoras como Cafiero (2005) e Coscarelli (2002) de que a leitura é um processo cognitivo de construção de sentidos que vai além da mera decodificação. Nesse sentido, a compreensão da leitura envolve múltiplos aspectos e não se resume apenas à identificação e associação de palavras, mas depende também da construção da coerência e do processamento do significado, incluindo a coerência local, temática e externa (COCARELLI, 2002)

Durante o processo de análise, foi possível constatar a relevância desses diferentes níveis no processo de leitura de cada questão, o que nos permitiu classificar as dificuldades apresentadas pelos alunos de acordo com os processos cognitivos envolvidos e compreender quais deles estão mais diretamente relacionados às dificuldades encontradas.

Identificamos que determinadas questões exigiam maior mobilização das habilidades inferenciais e de localização das informações principais, além de demonstrarem a influência da organização textual na compreensão, o que ressalta a importância da coerência temática e externa na leitura desses textos. Além disso, observamos que a compreensão do léxico e a existência de estruturas subordinadas e inversões sintáticas também foram pontos de dificuldade para alguns estudantes, estando, portanto, diretamente ligados ao processamento lexical e sintático. Vimos, no entanto, que a construção da coerência local demonstrou pouca influência na compreensão dos alunos, pois o desempenho nas questões que envolviam sobretudo esse nível foi relativamente constante nos dois questionários, mesmo em questões que apresentavam expressões metafóricas, informações pouco claras e aparentemente ambíguas ou contraditórias, ou ainda entre aquelas que demandavam um conhecimento prévio do aluno sobre o assunto tratado.

Assim, a análise nos forneceu informações valiosas sobre os subprocessos específicos que precisam ser aprofundados para promover uma leitura mais eficaz e superar as dificuldades encontradas pelos alunos.

Portanto, compreendemos que, ao ler, os leitores não apenas decodificam as palavras, mas também utilizam estratégias para compreender e interpretar o texto. Isso envolve a ativação de conhecimentos prévios, a identificação de relações entre as ideias, a inferência de informações implícitas, a construção de um sentido global do texto e outros procedimentos. Nesse sentido, pudemos observar a importância das estratégias de leitura para uma compreensão efetiva, conforme mencionado por Cafiero (2005) e ressaltado anteriormente nesta pesquisa. Ao analisarmos os resultados nas questões originais e nas questões reformuladas, em que certas estratégias eram facilitadas, identificamos quais estratégias foram

mais relevantes para a resolução de cada questão e como elas contribuíram para a compreensão e interpretação dos textos. Verificamos que estratégias como a busca de pistas contextuais, o uso de inferências, a identificação dos objetivos de leitura, a localização das informações e, ainda, a análise e confronto das proposições do texto foram fundamentais para a compreensão e interpretação das questões. Esses resultados reforçam a importância de se desenvolver habilidades estratégicas de leitura no processo de ensino-aprendizagem, a fim de capacitar os alunos a utilizar efetivamente essas estratégias e promover uma leitura crítica e significativa.

Sendo assim, ao compreender os fatores linguísticos que dificultam a compreensão textual, os educadores podem adotar estratégias de ensino que foquem na construção de sentido e na identificação dos objetivos de leitura, bem como reforçar o trabalho com a etapa do processamento sintático na leitura. Ainda, ao conhecer os processos cognitivos envolvidos na leitura dos enunciados, é possível oferecer aos alunos atividades que estimulem o desenvolvimento dessas habilidades específicas.

Portanto, tendo identificado as dificuldades enfrentadas pelos alunos na compreensão textual, propomos a seguir alguns caminhos que podem contribuir para a superação desses obstáculos. Em primeiro lugar, consideramos essencial ampliar o ensino do léxico de forma sistemática e contextualizada, proporcionando aos estudantes um repertório lexical mais amplo e adequado às demandas dos textos. Isso envolve explorar o vocabulário especializado presente nesses textos didáticos, permitindo uma maior compreensão e familiaridade com as palavras utilizadas, conforme a abordagem proposta por Barbosa (2003) explorada nesse trabalho.

Além disso, é crucial desenvolver a capacidade analítica dos alunos, estimulando a análise das relações lógicas entre as premissas apresentadas nos textos. Isso requer a promoção da integração da macroestrutura e da microestrutura proposicional dos textos, permitindo que os alunos analisem a estrutura textual em diferentes níveis, identifiquem a organização das informações e compreendam as relações entre elas. Essa abordagem contribui para uma leitura mais eficaz e uma compreensão mais aprofundada dos textos.

A integração das informações textuais com o conhecimento prévio do leitor também desempenha um papel crucial na compreensão. Os alunos devem ser estimulados a fazer inferências com base em pistas contextuais, informações implícitas e seu conhecimento prévio, permitindo que cheguem a conclusões mais abrangentes e a uma compreensão mais profunda dos textos. Isso fortalece sua capacidade inferencial e promove uma leitura crítica e reflexiva.

Em suma, é essencial incorporar o ensino do gênero questões escolares nas aulas de língua portuguesa, para que os alunos reconheçam sua natureza textual e os leiam como tal, levando em consideração as informações presentes que podem fornecer pistas para a resolução das questões. A análise realizada revela a complexidade da compreensão textual no contexto escolar e nos convida a repensar as práticas de ensino. Os resultados indicam que os alunos enfrentam desafios na leitura e interpretação das questões, tanto em matemática quanto em língua portuguesa. A diferença de desempenho entre as áreas destaca a importância de abordagens diferenciadas, levando em conta as habilidades inferenciais e analíticas necessárias em cada uma delas. Além disso, a análise dos fatores textuais evidencia a influência da organização, extensão e complexidade dos enunciados na compreensão dos alunos. Esses achados sinalizam a necessidade de promover estratégias de ensino que desenvolvam o léxico, a análise sintática e a capacidade inferencial dos estudantes. É fundamental criar um ambiente educacional que estimule uma leitura crítica, reflexiva e contextualizada, preparando os alunos para lidar com questões complexas e promovendo uma compreensão mais profunda e significativa.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes*. 4. ed. Paris: Nathan, 2001 *apud* WACHOWICZ, Teresa Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- AGOSTINI, Tainara Duro. *Estrutura e interpretação de situações-problema em matemática: uma análise baseada na semântica formal*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em:
https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11732/AGOSTINI_Tainara_2019.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 13 de setembro de 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARBOSA, Maria Aparecida. *Terminologia e metalinguagens técnico-científicas na pesquisa acadêmica*. Grupo de Estudos Lingüísticos do Norte e Nordeste (GELNE), II ECLAE. João Pessoa, Idéia, 2003. Disponível em:
http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE_II/terminologia%20e%20metalinguagem/principal.htm. Acesso em: 11 de janeiro de 2023.
- BEVILACQUA, Cleci Regina. Unidades fraseológicas especializadas: estado da questão em relação a sua definição, denominação e critérios de seleção. *TradTerm*, São Paulo, n. 11, p. 237-253, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília: DF, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 de maio de 2021.
- BRASIL Ministério da Educação. Secretaria da educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação. 2000.
- CABRÉ, Maria Tereza. *La terminologia: representación y comunicación*. Elementos para una teoría de base comunicativa y outro artículos. Barcelona: Institut Universitari de Linguística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 1999.
- CAFIERO, Delaine. *Leitura como processo: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005. 68 p.
- COSCARELLI, Carla V. *Entendendo a Leitura*. Palestra proferida na mesa-redonda intitulada O que é leitura? Promovida pelo CEALE DEBATES, FAE, UFGM, 21 de maio de 1997 *apud* SOUZA, Cláudia Mara de. *O que provam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas x habilidades de leitura em livro didático*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/entendendo.pdf>. Acesso em: 11 de dezembro de 2022.

CRUZ, Rosângela Maria da. *Enunciados em provas de Língua Portuguesa: um foco nas respostas e nas estratégias de leitura dos alunos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-8U7QLV>. Acesso em: 19 de maio de 2021.

DELL'ISOLA, Regina Lucia Peret. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. 1988. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9DWEUQ>. Acesso em: 19 de maio de 2021.

FERRAZ, Aderlande Pereira. A lexicalização de sintagmas na linguagem da publicidade. In: ISQUERDO, A. N.; BARROS, L. A. (org.). *As ciências do léxico. Lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. V. Campo Grande: Editora UFMS, 2010. p. 33-48.

FERRAZ, A. P. Um Dicionário de Expressões Idiomáticas com Objetivos Pedagógicos. In: ISQUERDO, A. N.; DAL CORNO, G. O. M. *Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. v. VII. Campo Grande: UFMS, 2014.

FERRAZ, Aderlande Pereira; ROSA, Miriam Cristiany Garcia. *A microestrutura de um dicionário pedagógico bilíngue infantil espanhol-português*. In: FERRAZ, A. P. (Org). *O léxico do português em estudo na sala de aula II*. Araraquara: Letraria, 2017. Disponível em: <https://www.lettraria.net/wp-content/uploads/2018/05/e-book-O-1%C3%A9xico-do-portugu%C3%AAs-em-estudo-na-sala-de-aula-II-Letraria.pdf>. Acesso em: 11 de janeiro de 2023.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça B. B. *Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos*. *Revista Psicol. Reflex. Crit.* (online), v. 18 n. 3 p. 323-329, 2005. Disponível em: <https://shre.ink/r5l>. Acesso em: 23 de agosto de 2021.

GIRALDELLO, Ademir. *Compreensão leitora: como se (re) constrói a significação textual?*. *Unoesc & Ciência - ACHS Joaçaba*, v. 8, n. 1, p. 23-28, jan./jun. 2017.

GLEDHILL, Christopher. *Collocations in science writing*. Gunter Narr Verlag, 22, 270 pp., 2000, Language in Performance Series, 3-8233-4945-7.

HALLIDAY, Michael A. K. *Categories of the Theory of Grammar*. Department of English Language and General Linguistics Monographs. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1961 *apud* GLEDHILL, Christopher. *Collocations in science writing*. Gunter Narr Verlag, 22, 270 pp., 2000, Language in Performance Series, 3-8233-4945-7.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. 216 p.

KOCH, Ingedore Vilaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LEFFA, Vilson José. Fatores da compreensão na leitura. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p.143-159, 1996. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Tradução Freda Indursky. Campinas: Pontes; Ed. da Unicamp, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. 295 p.

MARCUSCHI, Luiz. *Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo*. In: Bazotto, V.H. (org.). *Estado de Leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 95-124.

MARIA, Katherine; JOHNSON, Joanne-Mons. Correcting misconceptions: Effects of type of text. In: ANNUAL MEETING OF THE NATIONAL READING CONFERENCE, 39., Austin, 1989 *apud* LEFFA, Vilson José. Fatores da compreensão na leitura. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p. 143-159, 1996. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Revista da Escola (Língua Portuguesa)*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 1, Juiz de Fora, 2021.

PASTOR, Gloria Corpas. *Manual de fraseologia espanhola*. Madrid: Editorial Gredos, 1996.

PÊCHEUX, Michel. (2007) *Papel da Memória*. In: ACHARD, P. et al (Orgs.). *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ROSA, Adriana L. T. da. No comando, a sequência injuntiva! In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BESERRA, Normanda da Silva (Org.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secr. Educação Minas Gerais. 2008. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 23 de junho de 2021.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Cláudia Mara de. *O que provam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas x habilidades de leitura em livro didático*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.poslin.letras.ufmg.br/defesas/587M.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2021.

SOUZA, Francisco das Chagas Medeiros de. *Letramento escolar: uma proposta para a melhoria da compreensão de enunciados de questões em atividades avaliativas*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29266>. Acesso em: 18 de agosto de 2021.

SOUZA, Adriana dos Santos; BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. *A variação no uso dos pronomes-sujeito nós e a gente*. Anais do SILEL, Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2009_gt_lg06_artigo_4.pdf . Acesso em 21 de janeiro de 2023.

SPYRIDAKIS, Jan. Signalling effects: Increased content retention and new answers (Part II). *Journal of Technical Writing and Communication*, vol. 19, n. 3 p. 395-415, 1989 *apud* LEFFA, Wilson José. Fatores da compreensão na leitura. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p.143-159, 1996. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A relação entre os recursos linguísticos de coesão e a variação de coerência*. Scripta, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 54-75, 1999.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais*. São Paulo: Saraiva, 2012.

ZGUSTA, L. *Lexicography Today: An Annotated Bibliography on the Theory of Lexicography*. Lexicographica Series Maior 18. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1988. *Apud* FERRAZ, A. P. Um Dicionário de Expressões Idiomáticas com Objetivos Pedagógicos. In: ISQUERDO, A. N.; DAL CORNO, G. O. M. *Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. v. VII. Campo Grande: UFMS, 2014.

ZILLES, Ana Maria S. *O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente?* Letras de Hoje, V. 42, N. 2, p. 27-44, Porto Alegre. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/2408/1882/>. Acesso em: 21 de janeiro de 2023.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário Q1 do segmento de Língua Portuguesa

9/15/22, 10:24 AM

Avaliação Contínua - Questões de Múltipla Escolha - Banco de Itens de Avaliação da Secretaria de Educação de Minas Ge...

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Escola:	Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA	
Professor:	Ano: 9º Ano	Turma:
Nome do aluno:	Resultado:	

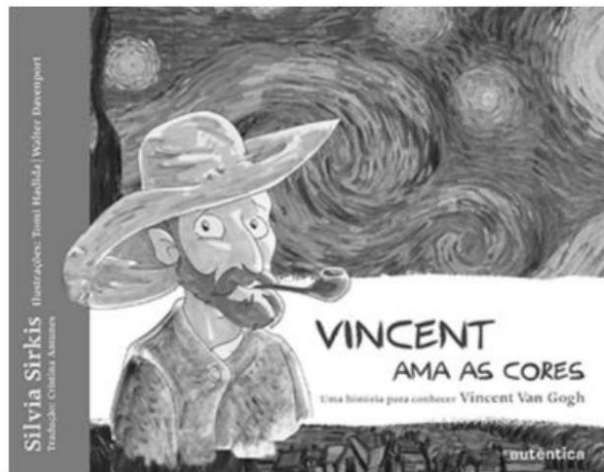
FOLHA DE RESPOSTAS DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antes de entregar a Prova, confira se marcou todas as suas respostas corretamente. Verifique se preencheu o cabeçalho da prova.

- | | | |
|---|---|---|
| 01) <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D | 04) <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D | 07) <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D |
| 02) <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D | 05) <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D | 08) <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D |
| 03) <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D | 06) <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D | 09) <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D |

QUESTÃO 1

Esta é a capa de um livro destinado ao jovem leitor.



(<http://goo.gl/5Weol>. Acesso: 05/12/2012.)

O título e a ilustração da capa indicam que o livro vai abordar

- A) a técnica ideal para colorir e pintar.
- B) a vida e a obra de um pintor famoso.
- C) o modo artístico do homem do campo.
- D) o nome exótico de um artista plástico.

QUESTÃO 2

Este é um poema concreto.



(FREIRE, M. *Era o dito*, S. P.: Ateliê, 2002, s/p.)

Com base na estruturação do texto, conclui-se que as

- A) letras destacadas no corpo de cada palavra formam um outro vocábulo que traz novo sentido ao texto.
- B) letras grifadas, inseridas em cada uma das palavras, realçam a ideia contida no provérbio popular.
- C) palavras foram usadas sem seguirem nenhum critério, sugerindo que a loucura é o avesso da lógica.
- D) palavras indicam ao leitor que, para um louco, algumas letras são mais importantes do que outras.

QUESTÃO 3

Em um bate-papo entre amigos, um deles sugeriu:

“Amanhã, se o tempo tiver bom, a gente pode ir na praia, né?”

Caso essa fosse uma sugestão de um funcionário ao presidente de uma empresa, o adequado seria perguntar:

- A) Amanhã, se o tempo estiver bom, a gente poderá ir à praia, não é?
- B) Amanhã, se o tempo estiver bom, a gente podia ir à praia, não é?
- C) Amanhã, se o tempo tiver bom, nós podemos ir na praia, né?
- D) Amanhã, se o tempo estiver bom, nós poderemos ir à praia, não é?

QUESTÃO 4

O trecho a seguir faz parte de uma composição popular brasileira.

Andam falando qui nós é caipira
qui nós tem cara de milho de pipoca.

(<http://letras.mus.br/xangai/229149/>. Acesso: 20/08/2013. Adaptado.)

Imagine que esse trecho seja enviado para uma revisão linguística cujo objetivo seja adaptá-lo à norma-padrão e fazer com que os verbos apresentem concordância com os sujeitos a que se referem. Para realizar essa tarefa com sucesso, o revisor deve propor a seguinte redação:

- A) Andam falando que nós é caipira / que nós temos cara de milho de pipoca.
- B) Andam falando que nós são caipiras / que nós tem cara de milho de pipoca.
- C) Andam falando que nós somos caipiras / que nós tem cara de milho de pipoca.
- D) Andam falando que nós somos caipiras / que nós temos cara de milho de pipoca.

QUESTÃO 5**Aprendendo a ver**

Meu primeiro aprendizado sobre cegueira foi no ginásio. De repente, apareceu na sala de aula uma aluna cega. Cega e com o nome de Luzia – a santa protetora dos cegos. Esse fato nos fez abrir os olhos. Sem enxergar, tateando os livros em Braille, Luzia era uma boa aluna.

Vou me lembrando disso quando me pedem que escreva uma introdução ao livro que conta os 150 anos do Instituto Benjamin Constant. E, vendo a história da instituição, descubro que, em 1954, quando o instituto fez 100 anos, Ayres da Matta Machado apresentou, aqui no Rio, a conferência “A educabilidade dos cegos”. Mestre Ayres era praticamente cego, foi meu professor, dava aulas de Filologia Românica na UFMG, era especialista em gramática e folclore, e, sendo de Diamantina, bem humorado, era também um seresteiro. Foi um dos examinadores de minha tese de doutoramento, e viu no texto coisas que outros não perceberam.

Tive um aluno na PUC RJ dos mais brilhantes, que batalhava contra sua cegueira progressiva – José Eduardo Bezerra Cavalcanti. Desafiadoramente, transformou-se em crítico de arte e ensaísta. Um dia dediquei-lhe um poema quando soube que estava lendo *Grande sertão: veredas* em braille. Pelos dedos em braille, meu amigo colhia o sertão na palma da mão.

Hoje, os cegos estão se incluindo no mercado de trabalho e até participam de olimpíadas. Essa inclusão, que se torna cada vez mais evidente, não é fácil. Pensar que só em 1932 começou-se, no Brasil, a permitir o voto do deficiente de visão é registrar como a noção de cidadania percorreu lento caminho nesse setor.

(Estado de Minas, B. H.: 25 set. 2008. Cultura. Adaptado.)

Observa-se, na estrutura desse texto, como mecanismo de coesão verbal, o uso recorrente de

- A) verbos no presente, na avaliação de situações anteriores experimentadas pelo narrador-personagem, e concluídas com o emprego do gerúndio, sugerindo a continuidade da ação.
- B) verbos no presente e no pretérito perfeito, na narração de casos lembrados pelo autor, que marcaram profundamente sua adolescência quando aluno do Colégio Mallet Soares, no Rio.
- C) verbos no pretérito perfeito e imperfeito, na retomada de fatos vivenciados pelo autor, ocorridos no passado e relembrados no tempo presente, com uma reflexão final sobre o tema abordado.
- D) verbos no futuro do presente, na análise de momentos vividos e relatados por um narrador de primeira pessoa, ao recordar histórias passadas com seus antigos professores.

QUESTÃO 6

Esta foto foi publicada em um jornal.



Cão da raça dachshund tem aulas de mergulho com o dono, na Rússia

(www1.folha.uol.com.br. Acesso: 08/07/2010.)

O confronto da imagem e a informação da legenda sugerem

A) contradição expositiva. B) eufemismo expositivo. C) pleonasmo informativo. D) reforço informativo.

QUESTÃO 7

Breve História

Chocolate

250-900 d.C.

No México, os maias utilizam cacau como oferenda aos deuses. A semente é processada. Depois de fermentada, secada, tostada e moída, é obtida uma pasta, que é misturada a água, pimenta e farinha de milho. Surge a primeira forma do chocolate.

1828

O holandês Conrad Van Houten cria a máquina que extrai a manteiga do cacau. A produção é industrializada. Surge o chocolate sólido, que é feito de manteiga, pó e massa.

(Revista *Galileu*, mai. 2010, n. 226, p. 20.)

Relacione as colunas, conforme a função que exercem no período as orações adjetivas negritadas.

Coluna 1

- (1) Particularizar uma palavra anteriormente citada, tornando o seu sentido restrito a um grupo.
- (2) Realçar uma qualidade considerada indissociável da palavra à qual a oração se refere.

Coluna 2

- () "... é obtida uma pasta, **que é misturada a água, pimenta e farinha de milho.**"
- () "... Conrad Van Houten cria a máquina **que extrai a manteiga do cacau.**"
- () "Surge o chocolate sólido, **que é feito de manteiga, pó e massa.**"

A sequência correta da relação, de cima para baixo, é

A) (1), (1), (2). B) (1), (2), (2). C) (2), (1), (1). D) (2), (1), (2).

9/15/22, 10:24 AM

Avaliação Contínua - Questões de Múltipla Escolha - Banco de Itens de Avaliação da Secretaria de Educação de Minas Ge...

QUESTÃO 8

O texto é do gênero jurídico, chamado acórdão, e é um resumo da conclusão a que se chegou a autoridade judiciária. Sintetiza assim os principais pontos da discussão.

ACTJEGO1 – TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GRAÇA
 N. 00.00 – APELAÇÃO
 JUIZ RELATOR – ZEZINHO GERTRUDES FELISBINO
 APELANTE – MARIA JOAQUINA DE AMARAL PEREIRA GÓIS
 APELADO – JÚLIO JÚNIOR RAVENGAR D'ARTAGNAN

EMENTA

Ação de despejo. Denúncia Vazia. Arguição de incompetência. Inexiste conexão entre ação de despejo por não convir à locação e ação declaratória de direito a indenização por perda do fundo de comércio, de objetos e causas de pedir inteiramente diversos. Recurso improvido.

(CAVALCANTE, M.M. et al. *Texto e discurso sob múltiplos olhares*. v.1. RJ: Lucerna. p. 124. Adaptado.)

As características que expressam o estilo jurídico do acórdão são as

- A) construções verbais e os textos informativos imparciais e neutros.
- B) estruturas nominais e informações resumidas e objetivas.
- C) informações textualmente desenvolvidas e o uso de jargões.
- D) orações linguísticas verbais e construções textuais subjetivas.

QUESTÃO 9

(<http://goo.gl/C0UhY>. Acesso: 31/10/2012.)

O foco da crítica feita na charge é a

- A) ausência de comunicação nas grandes cidades.
- B) indiferença dos adolescentes para com os adultos.
- C) ignorância em relação aos clássicos literários.
- D) visão preconceituosa dos costumes rurais.

ANEXO 2 – Questionário Q1 do segmento de Matemática

9/15/22, 10:24 AM

Avaliação Contínua - Questões de Múltipla Escolha - Banco de Itens de Avaliação da Secretaria de Educação de Minas Ge...

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Escola:	Disciplina:	MATEMÁTICA
Professor:	Ano: 9º Ano	Turma:
Nome do aluno:	Resultado:	

FOLHA DE RESPOSTAS DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antes de entregar a Prova, confira se marcou todas as suas respostas corretamente. Verifique se preencheu o cabeçalho da prova.

- | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------|
| 01) <input type="radio"/> A | 04) <input type="radio"/> A | 07) <input type="radio"/> A | |
| <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> B |
| <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> C |
| <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> D |
| 02) <input type="radio"/> A | 05) <input type="radio"/> A | 08) <input type="radio"/> A | |
| <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> B |
| <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> C |
| <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> D |
| 03) <input type="radio"/> A | 06) <input type="radio"/> A | 09) <input type="radio"/> A | |
| <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> B |
| <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> C |
| <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> D |

QUESTÃO 1

Com duas árvores plantadas por 10% dos cariocas, daria para compensar mais do que toda a emissão dos carros do Rio em um mês — diz Pereira. Quem planta árvores nas cidades produz um impacto significativo. Uma única árvore da Mata Atlântica é capaz de reter, em média, 950 quilos de gás carbônico. A Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP promove o plantio de árvores para neutralizar as emissões de empresas e pessoas. Qualquer um pode saber o tamanho de sua pegada ambiental (o total de suas emissões) e quantas árvores seriam necessárias para compensá-la com uma calculadora na internet < <http://bit.ly/seuCO2> >. Geralmente, quatro árvores por ano são suficientes para mitigar as emissões de uma pessoa.

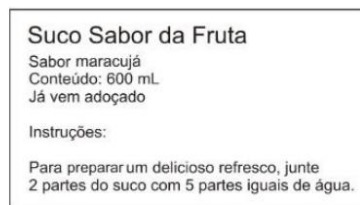
([http:// extra.globo.com/noticias/saude-e-ciencia/plantio-voluntario-nas-cidades-ajuda-mitigar-emissoes-de-gases-estufa-3100027.html](http://extra.globo.com/noticias/saude-e-ciencia/plantio-voluntario-nas-cidades-ajuda-mitigar-emissoes-de-gases-estufa-3100027.html) Acesso: 08/11/2011. Adaptado.)

Mantendo as proporções informadas no texto, o número de árvores, em média, que são capazes de reter 2850 quilogramas de gás carbônico é:

- A) 3
B) 8
C) 12
D) 15

QUESTÃO 2

Veja o rótulo da embalagem do suco Sabor da Fruta que Dona Clara comprou no supermercado.



Com o conteúdo dessa embalagem, a quantidade de litros de refresco de maracujá que Dona Clara pode preparar é:

- A) 1,5
B) 1,8
C) 2,1

D) 2,4

QUESTÃO 3

Num campeonato de futebol, a cada vitória o time ganha 3 pontos, a cada derrota, perde 2 pontos e nos empates não ganha nem perde pontos. Se denotamos por v , d , e o número de vitórias, derrotas e empates respectivamente de um time que no final do campeonato ficou com 8 pontos, então:

- A) $3v + 2d + e = 8$ B) $3v - 2d + e = 8$ C) $3v + 2d = 8$ D) $3v - 2d = 8$

QUESTÃO 4

Igualdades algébricas ou equações e desigualdades algébricas ou inequações são muito utilizadas para traduzir situações concretas que envolvem valores variáveis.

Maurício foi a uma loja comprar alguns CDs virgens. A loja vendia dois tipos de CDs: de tipo A, a 1 real cada um, e o de tipo B, de melhor qualidade, a 2 reais cada um. Ele dispunha de 60 reais e queria comprar CDs dos dois tipos, gastando todo o dinheiro disponível ou parte dele. Suponha que x seja o número de CDs do tipo A e y seja o número de CDs do tipo B que Maurício pode comprar. A relação algébrica que exprime a situação descrita é:

- A) $X + 2y = 60$. B) $x + 2y \leq 60$. C) $x + 2y < 60$ D) $x + 2y \geq 60$

QUESTÃO 5

Flávio e Pedro são amigos e adoram colecionar figurinhas de diversos temas. Eles trocam e destrocam essas figurinhas, para que suas coleções estejam sempre aumentando. Pedro faz uma proposta de negociação. Flávio, me dê duas de suas figurinhas e eu ficarei com o dobro da quantidade que você ficará! Flávio responde: mas assim estarei no prejuízo!

Supondo que Flávio Concorde com essa negociação e que x seja a quantidade de suas figurinhas, a expressão que representa o número de figurinhas de Pedro após a troca é:

- A) $2x$. B) $2x + 2$. C) $2(x - 2)$. D) $2(x - 2) + 2$.

QUESTÃO 6

Um liquidificador foi anunciado na loja eletromais por R\$ 120,00 e pode ser pago em duas prestações mensais e Iguais, sem juros. A primeira prestação é paga no ato da compra e a segunda, no mês seguinte. Entretanto, se o cliente pagar à vista, é concedido um desconto de 10%. Na realidade, essa loja está cobrando, na venda a prazo, juros mensais de:

- A) 0%. B) 5%. C) 10%. D) 25%.

QUESTÃO 7

Ao comprar um carro cujo preço à vista é de R\$ 30.000,00, Joaquim optou por pagá-lo em quatro prestações de R\$ 7.875,00. O valor total pago corresponde a que percentual do preço à vista?

- A) 5%. B) 26%. C) 74%. D) 105%.

QUESTÃO 8

Um lote de forma retangular tem 160 m^2 de área e seu perímetro mede 56 m. A razão entre as dimensões do lote é

- A) $7/20$. B) $2/5$. C) $2/3$. D) Er.

QUESTÃO 9

Durante uma partida de basquete, o time da casa marcou um total de 130 pontos, que foram feitos com cestas de dois e três pontos. A comissão técnica, ao analisar a pontuação do time, observou que o número de cestas de dois pontos foi cinco vezes maior que o número de cestas de três pontos.

A partir da análise estatística da pontuação do jogo, o técnico do time percebeu que deveria montar um treino específico de arremessos, já que seu time havia feito um número de cestas de três pontos igual a

- A) 10. B) 13. C) 50. D) 65.

ANEXO 3 – Questionário Q2 do segmento de Língua Portuguesa

9/15/22, 10:24 AM

Avaliação Contínua - Questões de Múltipla Escolha - Banco de Itens de Avaliação da Secretaria de Educação de Minas Ge...

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Escola:	Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA	
Professor:	Ano: 9º Ano	Turma:
Nome do aluno:	Resultado:	

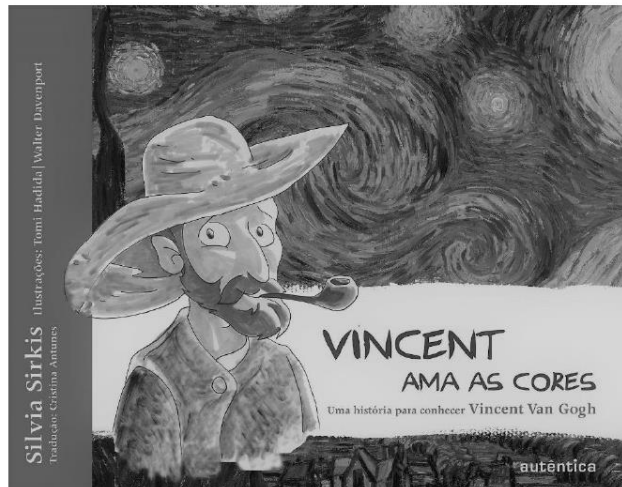
FOLHA DE RESPOSTAS DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antes de entregar a Prova, confira se marcou todas as suas respostas corretamente. Verifique se preenheu o cabeçalho da prova.

- | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 01) <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | 04) <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | 07) <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D |
| 02) <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | 05) <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | 08) <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D |
| 03) <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | 06) <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | 09) <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D |

QUESTÃO 1

Esta é a capa de um livro destinado ao jovem leitor sobre Vincent Van Gogh, um pintor Impressionista.



(<http://goo.gl/5Weol>. Acesso: 05/12/2012.)

O título e a ilustração da capa indicam que o livro vai abordar

- A) a técnica ideal para colorir e pintar.
- B) a vida e a obra de um pintor famoso.
- C) o modo artístico do homem do campo.
- D) o nome exótico de um artista plástico.

QUESTÃO 2

Este é um poema concreto.



(FREIRE, M. *Era o dito*, S. P.: Ateliê, 2002, s/p.)

Com base na estruturação do texto, conclui-se que as

- A) letras destacadas na estrutura de cada palavra formam uma outra palavra que traz um novo sentido ao texto.
- B) letras grifadas, inseridas em cada uma das palavras, realçam a ideia contida no conhecido provérbio popular “cada louco tem sua mania”.
- C) palavras foram usadas sem seguirem nenhum critério, sugerindo que a loucura é o contrário da lógica.
- D) palavras indicam ao leitor que, para um louco, algumas letras são mais importantes do que outras.

QUESTÃO 3

Em um bate-papo entre amigos, um deles sugeriu:

“Amanhã, se o tempo tiver bom, a gente pode ir na praia, né?”

O trecho acima reformulado de acordo com a norma-padrão ficaria:

- A) Amanhã, se o tempo estiver bom, a gente poderá ir à praia, não é?
- B) Amanhã, se o tempo estiver bom, a gente podia ir à praia, não é?
- C) Amanhã, se o tempo tiver bom, nós podemos ir na praia, né?
- D) Amanhã, se o tempo estiver bom, nós poderemos ir à praia, não é?

QUESTÃO 4

O trecho a seguir faz parte de uma composição popular brasileira.

Andam falando qui nós é caipira
qui nós tem cara de milho de pipoca.

(<http://letras.mus.br/xangai/229149/>. Acesso: 20/08/2013. Adaptado.)

Para adequar os versos da canção à norma-padrão, o trecho acima poderia ser reformulado da seguinte forma:

- A) Andam falando que nós é caipira / que nós temos cara de milho de pipoca.
- B) Andam falando que nós são caipiras / que nós tem cara de milho de pipoca.
- C) Andam falando que nós somos caipiras / que nós tem cara de milho de pipoca.
- D) Andam falando que nós somos caipiras / que nós temos cara de milho de pipoca.

QUESTÃO 5**Aprendendo a ver**

Meu primeiro aprendizado sobre cegueira foi no ginásio. De repente, apareceu na sala de aula uma aluna cega. Cega e com o nome de Luzia – a santa protetora dos cegos. Esse fato nos fez abrir os olhos. Sem enxergar, tateando os livros em Braille, Luzia era uma boa aluna.

Vou me lembrando disso quando me pedem que escreva uma introdução ao livro que conta os 150 anos do Instituto Benjamin Constant. E, vendo a história da instituição, descubro que, em 1954, quando o instituto fez 100 anos, Ayres da Matta Machado apresentou, aqui no Rio, a conferência "A educabilidade dos cegos". Mestre Ayres era praticamente cego, foi meu professor, dava aulas de Filologia Românica na UFMG, era especialista em gramática e folclore, e, sendo de Diamantina, bem humorado, era também um seresteiro. Foi um dos examinadores de minha tese de doutoramento, e viu no texto coisas que outros não perceberam.

Tive um aluno na PUC RJ dos mais brilhantes, que batalhava contra sua cegueira progressiva – José Eduardo Bezerra Cavalcanti. Desafiadoramente, transformou-se em crítico de arte e ensaísta. Um dia dediquei-lhe um poema quando soube que estava lendo *Grande sertão: veredas* em braille. Pelos dedos em braille, meu amigo colhia o sertão na palma da mão.

Hoje, os cegos estão se incluindo no mercado de trabalho e até participam de olimpíadas. Essa inclusão, que se torna cada vez mais evidente, não é fácil. Pensar que só em 1932 começou-se, no Brasil, a permitir o voto do deficiente de visão é registrar como a noção de cidadania percorreu lento caminho nesse setor.

(Estado de Minas, B. H.: 25 set. 2008. Cultura. Adaptado.)

Como mecanismos de coesão verbal no texto, observa-se o uso recorrente de:

- A) Verbos no presente ao avaliar situações experimentadas anteriormente pelo narrador e o uso do gerúndio para sugerir a continuidade das ações.
- B) Verbos no presente e no pretérito perfeito ao narrar os casos lembrados pelo autor.
- C) Verbos no pretérito perfeito e imperfeito ao retomar fatos vivenciados pelo autor no passado e lembrados no tempo presente.
- D) Verbos no futuro do presente ao recordar histórias passadas vivenciadas pelo narrador.

QUESTÃO 6

Esta foto foi publicada em um jornal.



9/15/22, 10:24 AM

Avaliação Contínua - Questões de Múltipla Escolha - Banco de Itens de Avaliação da Secretaria de Educação de Minas Ge...

Cão da raça dachshund tem aulas de mergulho com o dono, na Rússia

(www1.folha.uol.com.br. Acesso: 08/07/2010.)

A comparação entre a imagem e a informação da legenda sugere um(a)

- A) contradição entre as informações.
- B) eufemismo das informações.
- C) pleonasmo de informações.
- D) reforço de informações.

QUESTÃO 7

Breve História

Chocolate

250-900 d.C.

No México, os maias utilizam cacau como oferenda aos deuses. A semente é processada. Depois de fermentada, secada, tostada e moída, é obtida uma pasta, que é misturada a água, pimenta e farinha de milho. Surge a primeira forma do chocolate.

1828

O holandês Conrad Van Houten cria a máquina que extrai a manteiga do cacau. A produção é industrializada. Surge o chocolate sólido, que é feito de manteiga, pó e massa.

(Revista *Galileu*, mai. 2010, n. 226, p. 20.)

Relacione as colunas, conforme a função (coluna 1) que as orações adjetivas em negrito (coluna 2) exercem no período.

Coluna 1

- (1) Restringir uma palavra a um grupo específico.
- (2) Explicar uma característica que é própria de uma palavra.

Coluna 2

- () "... é obtida uma pasta, **que é misturada a água, pimenta e farinha de milho.**"
- () "... Conrad Van Houten cria a máquina **que extrai a manteiga do cacau.**"
- () "Surge o chocolate sólido, **que é feito de manteiga, pó e massa.**"

A sequência correta da relação, de cima para baixo, é

- A) (1), (1), (2).
- B) (1), (2), (2).
- C) (2), (1), (1).
- D) (2), (1), (2).

9/15/22, 10:24 AM

Avaliação Contínua - Questões de Múltipla Escolha - Banco de Itens de Avaliação da Secretaria de Educação de Minas Ge...

QUESTÃO 8

O texto abaixo é do gênero jurídico, chamado acórdão, e, assim como uma lista ou sumário de um livro, é um resumo que sintetiza os principais pontos de discussão em um tribunal.

ACTJEGO1 – TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GRAÇA

N. 00.00 – APELAÇÃO

JUIZ RELATOR – ZEZINHO GERTRUDES FELISBINO

APELANTE – MARIA JOAQUINA DE AMARAL PEREIRA GÓIS

APELADO – JÚLIO JÚNIOR RAVENGAR D'ARTAGNAN

EMENTA

Ação de despejo. Denúncia Vazia. Arguição de incompetência. Inexiste conexão entre ação de despejo por não convir à locação e ação declaratória de direito a indenização por perda do fundo de comércio, de objetos e causas de pedir inteiramente diversos. Recurso improvido.

(CAVALCANTE, M.M. et al. *Texto e discurso sob múltiplos olhares*. v.1. RJ: Lucerna. p. 124. Adaptado.)

As características que expressam o estilo jurídico do acórdão são:

- A) construções verbais e os textos informativos imparciais e neutros.
- B) estruturas nominais e informações resumidas e objetivas.
- C) informações textualmente desenvolvidas e o uso de jargões.
- D) orações linguísticas verbais e construções textuais subjetivas.

QUESTÃO 9

Na charge abaixo é possível notar a presença a dois personagens literários do livro "Dom Quixote", escrito por Miguel de Cervantes, os quais solicitam uma informação a um jovem estudante.



(<http://goo.gl/C0UHy>. Acesso: 31/10/2012.)

Com base nisso, o foco da crítica feita na charge é a

- A) ausência de comunicação nas grandes cidades.
- B) indiferença dos adolescentes para com os adultos.
- C) ignorância em relação aos clássicos literários.
- D) visão preconceituosa dos costumes rurais.

ANEXO 4 – Questionário Q2 do segmento de Matemática

9/15/22, 10:24 AM

Avaliação Contínua - Questões de Múltipla Escolha - Banco de Itens de Avaliação da Secretaria de Educação de Minas Ge...

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Escola:	Disciplina:	MATEMÁTICA
Professor:	Ano: 9º Ano	Turma:
Nome do aluno:	Resultado:	

FOLHA DE RESPOSTAS DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antes de entregar a Prova, confira se marcou todas as suas respostas corretamente. Verifique se preencheu o cabeçalho da prova.

- | | | | | | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 01) <input type="radio"/> A | 02) <input type="radio"/> A | 03) <input type="radio"/> A | 04) <input type="radio"/> A | 05) <input type="radio"/> A | 06) <input type="radio"/> A | 07) <input type="radio"/> A | 08) <input type="radio"/> A | 09) <input type="radio"/> A |
| <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> B |
| <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> C |
| <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> D |

QUESTÃO 1

Se uma única árvore da Mata Atlântica é capaz de reter, em média, 950 quilos de gás carbônico, qual a quantidade de árvores, em média, necessária para reter 2850 quilogramas de gás carbônico?

- A) 3
B) 8
C) 12
D) 15

QUESTÃO 2

Para preparar um refresco é necessário adicionar 5 partes de água para cada 2 partes iguais de suco concentrado. Quantos litros desse refresco é possível preparar com 600ml de suco concentrado?

- A) 1,5
B) 1,8
C) 2,1
D) 2,4

QUESTÃO 3

Num campeonato de futebol, a pontuação final dos times é dada pelas seguintes regras:

- a cada vitória (v) o time ganha 3 pontos;
- a cada derrota (d) o time perde 2 pontos;
- em caso de empate (e) não ganha nem perde pontos.

Sendo assim, qual a expressão que representa a pontuação de um time que no final do campeonato ficou com 8 pontos?

- A) $3v + 2d + e = 8$

9/15/22, 10:24 AM

Avaliação Contínua - Questões de Múltipla Escolha - Banco de Itens de Avaliação da Secretaria de Educação de Minas Ge...

- B) $3v - 2d + e = 8$
- C) $3v + 2d = 8$
- D) $3v - 2d = 8$

QUESTÃO 4

Uma loja vende dois tipos de CDs: de tipo A, a 1 real cada um, e o de tipo B, a 2 reais cada um. Suponha que x seja o número de CDs do tipo A e y seja o número de CDs do tipo B. Sendo assim, dispondo de 60 reais, qual a relação algébrica que representa uma compra contendo os dois tipos de CDs, que gaste todo o dinheiro disponível ou parte dele?

- A) $X + 2y = 60$.
- B) $x + 2y \leq 60$.
- C) $x + 2y < 60$
- D) $x + 2y \geq 60$

QUESTÃO 5

Flávio e Pedro são dois amigos que colecionam figurinhas. Caso Flávio dê duas de suas figurinhas para Pedro, Pedro ficará com o dobro da quantidade de figurinhas de Flávio

Supondo que x seja a quantidade de figurinhas de Flávio antes da troca, a expressão que representa o número de figurinhas de Pedro após a troca é:

- A) $2x$.
- B) $2x + 2$.
- C) $2(x - 2)$.
- D) $2(x - 2) + 2$.

QUESTÃO 6

Um liquidificador foi anunciado na loja eletromais por R\$ 120,00 e pode ser pago em duas prestações mensais e iguais. Entretanto, se o cliente pagar à vista, é concedido um desconto de 10%. Quanto o cliente pagará a mais em relação ao preço à vista para comprar o liquidificador a prazo?

- A) 0%.
- B) 5%.
- C) 10%.
- D) 25%.

QUESTÃO 7

Um carro custa 30.000,00 à vista, porém pode ser parcelado, com juros, em quatro prestações de R\$ 7.875,00. Sendo assim, o valor total da compra parcelada corresponde a que percentual do preço à vista?

- A) 5%.
- B) 26%.
- C) 74%.
- D) 105%.

QUESTÃO 8

Um lote de forma retangular tem 160 m² de área e seu perímetro mede 56 m. Sendo assim, qual a razão entre a largura e o comprimento do lote?

- A) $7/20$.
- B) $2/5$.
- C) $2/3$.
- D) Er.

QUESTÃO 9

Um time de basquete marcou, em uma partida, 130 pontos, em cestas de dois e três pontos. Sabendo que o número de cestas de dois pontos foi cinco vezes maior que o número de cestas de três pontos, indique a alternativa que contém a quantidade de cestas de três pontos realizadas na partida.

- A) 10.
- B) 13.
- C) 50.
- D) 65.

ANEXO 5 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar do estudo “As barreiras de ordem linguística na resolução de enunciados de questões escolares: um olhar sobre o processo de produção de sentidos”. Informamos que seu/sua pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação.

Pretendemos saber se a forma como uma questão escolar é escrita pode afetar a compreensão dos alunos sobre ela e, assim, afetar o processo de resolução. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir.

A pesquisa será feita na sua escola, onde os participantes (alunos do 9º ano) irão responder algumas questões de matemática e de língua portuguesa. A turma será dividida em dois grupos e cada grupo responderá um questionário diferente do outro, um contendo questões com a “língua mais complexa” e outro contendo questões com a “língua mais simplificada”. Para isso, será preciso que você tire um tempo durante aula, determinado pela escola e pelo seu (sua) professor(a), para responder o questionário.

Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante para entendermos melhor como os alunos interpretam as questões escolares e quais fatores podem atrapalhar ou facilitar a compreensão dessas questões.

As suas informações ficarão guardadas sob sigilo com o pesquisador responsável por 18 meses a partir da data de sua participação, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados do estudo serão publicados somente para fins de pesquisa, mas sem identificar (dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações) dos participantes (crianças/adolescentes)

Depois de ler as explicações acima, se você concorda em participar desta pesquisa, por favor, assine seu nome abaixo:

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Belo Horizonte/MG, _____ de _____ de _____.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Minas Gerais
Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901 Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005 - Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Em caso de dúvidas relacionadas com a pesquisa, você poderá contatar:

Pesquisadora responsável: Melany Maria Baliza Lasmar
Telefone: (35) 997062099 - E-mail: melanylasmar@hotmail.com

ANEXO 6 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro pai ou responsável,

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “As barreiras de ordem linguística na resolução de enunciados de questões escolares: um olhar sobre o processo de produção de sentidos”, que tem como objetivo identificar como os fatores de ordem linguística afetam a compreensão e a resolução dos enunciados de questões escolares por parte dos alunos do ensino básico.

A pesquisa em questão foi motivada pela constatação de uma dificuldade generalizada entre os estudantes de compreender os enunciados de questões escolares das mais variadas áreas do conhecimento, o que nos levou a investigar as causas e particularidades de tal dificuldade, a fim de propor caminhos e abordagens para trabalhá-la com os alunos em sala de aula.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: serão elaborados dois questionários contendo, cada um deles, 18 questões distribuídas equitativamente entre conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa, sendo um deles composto por questões caracterizadas pela presença de elementos linguísticos comprometedores da compreensão e o outro contendo uma reformulação das questões do primeiro com base em fatores facilitadores da compreensão textual. Esses dois questionários serão, então, aplicados a dois grupos distintos de alunos, de forma que cada grupo responda somente um dos questionários. Os questionários serão aplicados na própria escola do seu (sua) filho(a). Para tanto, os professores e alunos precisarão despende um tempo hábil para a realização dos questionários durante as aulas, o qual ficará a critério da escola e do professor responsável pela turma. O questionário é apropriado e direcionado para a faixa etária e para a etapa de aprendizagem em que seu (sua) filho(a) se encontra, mas ao respondê-lo poderá surgir algum desconforto ou frustração por não compreender ou não conseguir responder alguma questão de maior complexidade ou por qualquer outro motivo, se isso acontecer, ele(a) poderá pausar o preenchimento, não responder à questão ou desistir da participação, sem qualquer penalidade.

A participação do(a) seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) nesse estudo consiste na resolução de um dos dois questionários mencionados nesse termo. Ressalto, ainda, que a participação do seu (sua) filho(a) é de grande importância para o estudo em questão, e que os resultados obtidos poderão contribuir para uma melhor compreensão das práticas de ensino do português, trazendo, portanto, benefícios futuros para toda a comunidade escolar.

Para participar deste estudo você e seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira, e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você e seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) serão atendidos pelo pesquisador.

Rubrica do pesquisador _____

Rubrica do responsável _____

O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade e a do seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade), e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes, durante e depois da participação do(a) seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) no estudo.

Os dados coletados ficarão armazenados sob a posse do pesquisador por um período de 18 meses a partir da data de aplicação da pesquisa e serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, podendo os resultados serem publicados.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal de Minas Gerais e a outra será fornecida a(o) Sr. (a).

Caso haja danos decorrentes dos riscos desta pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização.

Diante das explicações, se você autoriza a participação do(a) seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) nesse estudo, por favor, assine no campo destinado abaixo:

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador

Caxambu/MG, _____ de _____ de _____.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Minas Gerais
Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901 Unidade
Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005
Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Em caso de dúvidas relativas à pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisadora responsável: Melany Maria Baliza Lasmар
Telefone: (35) 997062099 - E-mail: melanylasmар@hotmail.com