



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Leila de Carvalho Mendes

**Análise de enunciados que avaliam a proficiência em leitura em
provas de Língua Portuguesa**

Rio de Janeiro
2015

Leila de Carvalho Mendes

**Análise de enunciados que avaliam a proficiência em leitura em
provas de Língua Portuguesa**



Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEHB

M538 Mendes, Leila de Carvalho.
Análise de enunciados que avaliam a proficiência em
leitura em provas de Língua Portuguesa / Leila de Carvalho
Mendes. – 2015.
205 f.: il.

Orientadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2.
Avaliação educacional - Brasil – Teses. 3. Língua portuguesa
(Ensino fundamental) - Problemas, questões, exercícios -
Teses. 4. Leitura - Avaliação – Teses. 5. Livros didáticos -
Avaliação – Teses. I. Pereira, Maria Teresa Gonçalves, 1948-.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de
Letras. III. Título.

CDU 806.90:371.26

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese desde que citada a fonte

Assinatura

Data

Leila de Carvalho Mendes

**Análise de enunciados que avaliam a proficiência em leitura em provas de
Língua Portuguesa**

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovado em

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Tânia Câmara
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Lucia Helena Lopes Matos
Universidade Federal Rural Rio de Janeiro

Prof. Dr. Marcelo da Silva Amorim
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, exemplo de força e coragem.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Maria Teresa Gonçalves Pereira, com quem iniciei minha pesquisa pelo mundo da leitura, por acreditar em meus projetos.

Aos professores membros da banca, por terem aceitado o convite e por terem contribuído com o meu crescimento acadêmico.

À FAPERJ, pelo incentivo financeiro.

À instituição que gentilmente cedeu as provas, ao professor Dr. Gerson Bazo Costamilan, e aos professores Roberto Sant`Anna e Ricardo Camelier, pela confiança em mim depositada.

À minha mãe por sempre apoiar minhas decisões, compreender minha ausência e a me ensinar a cada dia que a vida é também resignação.

Aos meus filhos queridos, Diego e Leonardo, eternos amores.

À Ondina Maria Alves de Almeida dos Santos, mais que amiga, confidente, minha irmã. Faltam-me palavras para expressar meus sentimentos e minha gratidão. Talvez não tivesse chegado até aqui sem você.

À Ana Paula Cypriano, também mais que amiga, também confidente, sempre com uma palavra de força e de incentivo! Um anjo que caiu do céu.

Aos amigos da pós-graduação em Letras, em especial à Laura do Carmo, que me apoiou e dividiu comigo meus anseios e angústias frente aos desafios trilhados.

Aos professores do Departamento de pós-graduação em Letras da UERJ, especialmente, aos mestres André Valente e Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu por fornecerem alimento para as minhas reflexões.

À secretaria da pós-graduação em Letras, especialmente à Tania Saldanha Machado Lopes pela disponibilidade e companheirismo ao longo desses quatro anos.

Por último, mas não menos importante, ao meu querido Gerson, que me rerepresentou à vida e, que, aos poucos, foi-se tornando um importante interlocutor. Obrigada!

Tudo quanto o homem expõe ou exprime é uma nota à margem de um texto apagado de todo. Mais ou menos, pelo sentido da nota, tiramos o sentido que havia de ser o do texto; mas fica sempre uma dúvida, e os sentidos possíveis são muitos.

Fernando Pessoa

RESUMO

MENDES, Leila de Carvalho. *Análise de enunciados que avaliam a proficiência em leitura em provas de Língua Portuguesa*. 2015. 205 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Este estudo objetiva analisar os enunciados que avaliam a proficiência em leitura em provas de Língua Portuguesa, no sentido de buscar compreender o que os professores intencionam avaliar quando elaboram os enunciados das questões que avaliam a leitura e de entender como se dá a progressão ao longo do ano e das séries do Ensino Fundamental II. O *corpus* foi constituído por dezesseis provas, quatro de cada série do segundo segmento do Ensino Fundamental, aplicadas uma em cada bimestre, em um colégio da rede privada da cidade do Rio de Janeiro, ao longo do ano de 2013. Para proceder à análise, tomou-se como referência a tipologia de compreensão de livros didáticos de Marcuschi (2008), os Objetos de Conhecimento da Prova Brasil (2008) e uma concepção de língua e leitura sociointeracionista. A pesquisa evidencia que os objetos do conhecimento distribuem-se ao longo dos bimestres de cada série e ao longo do segmento, irregularmente e aponta indícios de que não existem critérios pré-determinados. Contribui, assim, para proporcionar uma reflexão sobre a necessidade de um currículo de leitura que defina itens explorados e avaliados conscientemente pelos professores.

Palavras-chave: Ensino. Enunciados de leitura. Compreensão. Avaliação. Prova Brasil

ABSTRACT

MENDES, Leila de Carvalho. *Statements of analysis that assess reading proficiency in tests of Portuguese Language*. 2015. 205 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

His study aims to analyze the statements that assess reading proficiency in Portuguese evidence, to seek to understand what teachers intend to evaluate when preparing the statements of questions that assess reading and to understand how is the progression over year and the Elementary School II series. The corpus consisted of sixteen tests, four of each series of the second segment of elementary school, applied one in every two months, at a school the private network of the city of Rio de Janeiro, during the year of 2013. To carry out the analysis, was taken as reference the typology of understanding of textbooks Marcuschi (2008), Knowledge Objects Proof of Brazil (2008) and a conception of language and sociointeractionist reading. The research shows that the knowledge objects are distributed over the two-month periods of each set and throughout the segment, and irregularly evidence indicates that no pre-determined criteria. Thus helps to provide a reflection on the need for a reading curriculum that defines explored items and consciously evaluated by teachers.

Keywords: Education. Reading statements. Understanding. Evaluation. Prova Brasil.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Valores absolutos segundo a Tipologia de Marcuschi.....	93
Tabela 2-	Percentual total segundo a Tipologia de Marcuschi.....	94
Tabela 3-	Percentual por série segundo a Tipologia de Marcuschi.....	95
Tabela 4-	Percentual por bimestre segundo a Tipologia de Marcuschi.....	95
Tabela 5-	Valores absolutos segundo a Prova Brasil.....	96
Tabela 6-	Percentual total segundo a Prova Brasil.....	97
Tabela 7-	Percentual por série segundo a Prova Brasil.....	98
Tabela 8-	Percentual bimestre segundo a Prova Brasil.....	99

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO: LEITURA E COMPREENSÃO.....	22
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	35
4	ANÁLISE E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	41
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
	REFERÊNCIAS.....	104
	ANEXOS.....	112

INTRODUÇÃO

Sabe-se que muitos fatores contribuem para a crise do ensino, como as políticas públicas intervencionistas do Banco Mundial, o processo de democratização do sistema educacional brasileiro, os baixos investimentos em educação, dentre outros. Sabe-se também que, no bojo dessa crise, desponta uma crítica em relação ao baixo desempenho da habilidade de leitura dos estudantes brasileiros, tanto se levarmos em conta testes, como o PISA¹ e o SAEB², quanto outras fontes, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o índice Nacional de Alfabetização Funcional e o relatório de Retratos da Leitura no Brasil³.

Já não bastassem os dados, observa-se, na prática, que muitas escolas e famílias não estão satisfeitas com o rendimento dos alunos no que diz respeito à leitura. Os alunos também acham que não compreendem um texto, que não sabem ler, que os textos não têm sentido e, conseqüentemente, desenvolvem um “não gosto” pela leitura (ANTUNES, 2003). Assim, cabe à instituição escolar e ao professor refletir sobre como a leitura é tratada na escola, especialmente a avaliação da leitura, objeto de crítica e insatisfação tanto de professores quanto de alunos. Aqueles muitas vezes não compreendem o porquê do fracasso dos alunos. Estes, frequentemente, decepcionam-se com o resultado por não entenderem os erros, o que contribui para o afastamento da leitura. No final, é nelas, nas avaliações, que muitos alunos se orientam para dizer se sabem ou não sabem ler, se entendem ou não entendem o que leem, pelas notas que lhes foram atribuídas. Quando não são boas, os alunos se desestimulam para ler.

Foram essas insatisfações que nos levaram a analisar os enunciados que avaliam a proficiência em leitura em provas de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II, uma vez que, tendo a avaliação da leitura um peso considerável, faz-se necessário um olhar mais cuidadoso sobre o que se considera importante

¹ Avaliação internacional periódica que avalia jovens de 15 anos matriculados em escolas, nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. (BONAMINO, COSCARELI e FRANCO, 2002)

² Avaliação nacional em larga escala coordenada pelo INEP que visa oferecer informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. (BONAMINO, COSCARELI e FRANCO, 2002)

³ O GLOBO, 28 /10/2012 – *Prazer na Leitura* de Patrícia Lacerda e Volnei Canônica

avaliar em leitura, pois, de acordo com os PCN, é no Ensino Fundamental II que se aproximam ou se afastam os alunos da leitura, na medida em que é nessa etapa que os alunos desistem de ler por não conseguirem atender às demandas de leitura impostas pela escola, principalmente, nas provas. Tal estudo é fundamental, já que pretende investigar as questões de leitura em provas de língua portuguesa, ao longo de um ano letivo, para pôr em relevo o que os professores priorizam nas avaliações e entender como se dá a progressão das questões de leitura ao longo dos bimestres em uma série e ao longo das séries do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Esse estudo é importante, também, por possibilitar uma reflexão sobre o tema e contribuir para se pensar na importância de um currículo de leitura. Quando se avalia, levam-se em conta critérios. Quais são os critérios que se levam em consideração ao avaliar a leitura? Quais os objetivos ou as competências que os alunos devem atingir em cada bimestre, em cada série e em cada ano? São perguntas que devem ser feitas pelos profissionais de ensino que visam a contribuir para que seus alunos avancem na proficiência leitora.

Assim, este trabalho tem por objetivo geral analisar os enunciados que avaliam a proficiência da leitura em provas de língua portuguesa e como objetivos específicos: classificar as perguntas de compreensão de provas de língua portuguesa de acordo com a tipologia das perguntas de compreensão de livros didáticos, tal qual proposta por Marcuschi (2008) e classificar os enunciados de acordo com os Objetos de Conhecimento propostos pela Prova Brasil (2008), além de verificar como os dados evoluem ao longo dos bimestres e séries do Ensino Fundamental II. Tal ação visa, como dissemos, a mapear os tipos de questões priorizadas pelos professores e contribuir para se pensar sobre a necessidade de um currículo de leitura.

A instituição privada que cedeu as provas para a pesquisa tem pouco mais de 20 anos e possui unidades em diferentes bairros. Além da direção e da coordenação de segmento nas unidades, há a coordenação de área, exercida por um profissional formado e quase sempre pós-graduado na cadeira que coordena. Todos os professores da área em todas as unidades estão subordinados a essa coordenação, cujo papel é, junto com os professores, definir o currículo, garantir seu alinhamento vertical e horizontal e ainda promover o diálogo sobre o planejamento de cada bimestre, do qual faz parte a avaliação.

Os instrumentos de avaliação passam por esse profissional e sua tarefa é verificar se as questões dos testes e provas correspondem ao currículo proposto: se a linguagem é clara e adequada aos alunos daquela série e se a pontuação está bem distribuída. No caso de Língua Portuguesa, fica ao seu encargo, verificar ainda o equilíbrio entre os itens de gramática e leitura (50% para as questões de gramática e 50% para as questões de leitura) e se os textos e sua abordagem interpretativa estão de acordo com o nível dos alunos.

Na instituição, a disciplina de Língua Portuguesa é dividida em Língua Portuguesa e Redação. Na primeira, o professor é responsável por trabalhar os aspectos relacionados à gramática e à leitura e, na segunda, o docente precisa desenvolver as características dos gêneros propostos para a série, bem como a leitura e a escrita de textos característicos. Em Língua Portuguesa, o professor utiliza três instrumentos de avaliação: uma prova bimestral constituída por questões de leitura e de gramática, com peso seis; um teste também constituído por questões de leitura e gramática, com peso dois; e ainda um ou dois outros instrumentos, como um teste ou um trabalho que explore o livro de literatura lido no bimestre, o que totaliza dez pontos.

O *corpus* é constituído por quatro provas de cada série do Ensino Fundamental II. As provas do 1º, 2º, 3º e 4º bimestres doravante serão denominadas, respectivamente, B1, B2, B3, B4, antecedidas pelo algarismo da série mais a letra A (ano). Desconsideraram-se as questões de conteúdo gramatical, pois elas fazem parte do currículo de língua portuguesa, e as relativas à leitura que exigiam aprendizagens formais. Torna-se importante explicar que foram excluídas do estudo as provas de Recuperação do 1º semestre e Recuperação final por se considerarem as mesmas uma revisão dos aspectos já avaliados em B1, B2, B3 e B4. As provas foram aplicadas ao longo do ano letivo de 2013, e as avaliações do 1º e 4º bimestres foram elaboradas pelas professoras das séries. As provas do 2º e 3º bimestres foram preparadas em conjunto ou acordadas pela equipe de língua portuguesa, por isso, com uma autoria difusa, já que é regra da escola que nesses bimestres as provas sejam as mesmas para todas as unidades da instituição.

A tese organiza-se em cinco capítulos. O capítulo 1 –ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL – traça uma perspectiva diacrônica e sincrônica do ensino de língua portuguesa. Tal empreendimento fez-se necessário para entender o funcionamento do ensino de língua nos dias atuais. Inicia-se com os primeiros

ensinamentos da língua portuguesa no Brasil Colônia até a década de 60, quando a linguagem era vista como expressão do pensamento; passa-se pela Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, quando a linguagem revela uma realidade partida, pois mantém ainda uma perspectiva de linguagem como expressão do pensamento e, ao mesmo tempo, assume uma abordagem de linguagem como instrumento de comunicação; chega à década de 1990, com a Nova Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que sofre influências de diferentes áreas e traz uma perspectiva de linguagem como interação. A nova lei faz parte de um pacote de políticas públicas junto com os Parâmetros Curriculares Nacionais: um dos documentos norteadores das práticas pedagógicas a partir da década de 1990.

No capítulo 2 – REFERENCIAL TEÓRICO: LEITURA E COMPREENSÃO – o objetivo é entender as relações entre linguagem e leitura, visitando posicionamentos acerca das concepções teóricas de língua, linguagem, subjetividade, interpretação, leitura e compreensão. Parte-se de uma perspectiva sociointeracionista de língua e linguagem, observando como se entrelaçam com a constituição da subjetividade, redesenhando o conceito de interpretação como capacidade inerente ao ser humano, assumindo que se lida com teorias interpretativas. A partir daí, um estudo e um posicionamento sobre a leitura é apresentado, trazendo os PCN de Língua Portuguesa, seus pressupostos e implicações na concepção de língua, linguagem e leitura.

O capítulo 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – traz uma descrição das categorias adotadas para a análise dos dados, a Tipologia das questões de compreensão de livros didáticos e os Objetos de Conhecimento da Prova Brasil e uma explicação sobre a constituição do *corpus*, bem como o critério estabelecido para a criação das tabelas que procederam à interpretação dos dados.

No capítulo 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS - são apresentadas as 115 questões e as análises que levaram à categorização, tanto no que diz respeito à Tipologia de Marcuschi (2008) quanto à Prova Brasil (2008). Logo após, procede-se à interpretação dos dados, ocasião em que se apresentam oito tabelas: quatro concernentes à categorização da Tipologia de Marcuschi e quatro referentes à Prova Brasil. As tabelas visam a apresentar os dados absolutos e os percentuais por segmento, série e bimestre, para dar relevo aos dados levantados.

Por fim, o capítulo 5 trata das CONSIDERAÇÕES FINAIS, dentre as quais se retomam os objetivos propostos e apresentam-se algumas considerações sobre o

que a análise e a interpretação dos dados possibilitaram apontar.

1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Para compreender melhor a natureza e o ensino de língua portuguesa na escola brasileira hodiernamente, acreditamos necessário, mesmo que de modo breve, assumir uma perspectiva histórica, conhecendo não só os fatores sociais, econômicos, culturais que o marcaram, mas também as concepções de língua assumidas.

Sem a pretensão de esgotar o assunto e consciente das limitações da empreitada, apresentaremos os fatos relativos à história do ensino de língua portuguesa, concomitantemente à visão de língua, iniciando pelo período que vai da vinda dos jesuítas, em 1549, até a sua expulsão, em 1759, com a interferência do Marquês de Pombal; passando pelo Brasil Império e República; e chegando aos dias atuais com as mudanças iniciadas no fim da década de 1990, que trazem, em seu bojo, uma reorganização do ensino, especialmente, nas práticas ligadas à língua portuguesa.

Pode-se dizer que a história da educação no Brasil é inaugurada em 1549, com a chegada dos jesuítas, caracterizando-se como a mais longa fase da história da educação do país e também a mais importante, não só pelo vulto do empreendimento como pelas consequências para a cultura do país.

Os jesuítas desembarcaram no Brasil, junto com Tomé de Souza, em cumprimento ao Regimento, que prescrevia que. [...] *somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas* [...] (MATTOS, 1958, p. 31)

Assim, catequisar os índios, brancos e mestiços, propagar a fé entre os incrédulos e, acima de tudo, colonizar eram os objetivos da Companhia. Os jesuítas, no entanto, foram mais longe; ao espalhar a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes acabaram por lançar as bases da educação nacional além de forjar a unidade política do novo país (AZEVEDO, 1996), abrindo o caminho para o ensino de língua portuguesa.

Se, para Azevedo (1996), os padres espalhavam a mesma língua, para Soares (2004) o trabalho desenvolvido não pode ser considerado como ensino de língua portuguesa, visto, no Brasil Colônia, a língua portuguesa estar ausente do

currículo e também das práticas sociais, pois, ao lado do português trazido pelos colonizadores, falavam-se as línguas do tronco tupi e o latim (utilizado no ensino secundário e superior dos jesuítas), codificando-se uma *língua geral*, denominada *tupinambá*, que prevalecia no convívio social cotidiano.

Sobre isto, Elia (2003) defende que a língua geral era falada, nos dois primeiros séculos, nos lares e provavelmente no interior; no entanto, mostra que a relação entre a língua portuguesa e a língua geral não ocorreu de forma homogênea e simultânea. Em Minas Gerais, o português era mais falado do que em São Paulo e no sul do país, onde predominava o tupi; e, no Rio de Janeiro, as duas línguas conviviam equilibradamente.

Provavelmente, as diferenças regionais, culturais e físicas, como a proximidade com o litoral, contribuíram para o desenvolvimento dos falares de forma não homogênea.

Elia (2003) mostra também que, na segunda metade do século XVII, a língua portuguesa já era predominante, como é possível conferir em um trecho dos Sermões de Vieira (1657), citado por Silva Neto: "*Sobretudo o testifica o mesmo uso, de que nos lembramos dos velhos, em que a nativa língua portuguesa não era mais geral entre nós que a brasílica. Isto é o que alcancei, mas não é isto o que vejo hoje* (SILVA NETO, p. 81, apud ELIA, 2003.)

Mattos (2002) considera que, salvaguardando a distância e os objetivos diversos, dentre eles, as necessidades pragmáticas de comunicação, os jesuítas colocaram em prática a "pedagogia da diferença linguística", ao permitir a língua geral e, ainda, sistematizá-la em a *Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (SOARES, 2004) para ensinar a ler e a escrever português nas escolas de primeiras letras, o que demonstra interesse em conhecer para, certamente, melhor ensinar.

Uma vez aprendidas as primeiras letras, passava-se ao estudo da gramática latina e da retórica, nas escolas de ensino médio, nas quais apenas aos filhos dos senhores de engenho, homens e não primogênitos era dado o direito à educação.

A pedagogia jesuítica conserva a tradição escolástica: reitera a fé e a obediência aos superiores, segue os dogmas católicos, doutrina, ordena e impõe métodos rigorosos e estabelece uma unidade de princípios, de currículo e de métodos, com o objetivo de treinamento da mente; por isso, a ênfase no estudo do

latim e a gradação do conhecimento sistematizado, fazendo jus à fama de currículo enciclopédico.

Diferentemente da tradição escolástica, os jesuítas criaram um currículo baseado no humanismo literário, completamente alheio à vida na Colônia, consistindo num ensino desinteressado, fundado numa cultura geral básica, à margem do trabalho e da economia colonial.

Este ensino veio a atender às demandas de uma classe social que almejava *status* e que se interessava em seguir o modelo educacional da época, servindo de ilustração a alguns espíritos ociosos que, sem administrarem nenhuma unidade produtiva, mas sustentados por ela, podiam dar-se ao luxo de cultivarem as coisas do espírito. Por outro lado, a educação jesuítica era bem conveniente, pois não incomodava a estrutura vigente.

Se, inicialmente, o objetivo dos jesuítas era a catequese, mais tarde, passa a ter como alvo a educação da elite. Dela estava excluído o povo e graças a ela, mesmo após a expulsão dos padres, a educação sobreviveu com as mesmas características. Também por isso o Brasil se tornou, durante muito anos, um país da Europa, cultivando uma cultura intelectual importada, alienada e alienante.

A posse do Marquês de Pombal, em 1759, veio provocar algumas alterações no cenário educacional brasileiro. Uma ordem régia, conhecida como *Diretório dos Índios*, assinada pelo Marquês, dá início a um processo de expulsão dos jesuítas das terras brasileiras e institui, de modo impositivo, a língua oficial do Brasil: a língua portuguesa, que devia ser falada, ensinada e escrita, e seguir exatamente os moldes da gramática portuguesa vigente na Corte. Dessa forma, o *Diretório* silenciou a língua geral e seus falantes, caracterizando-a como “invenção diabólica” (MARIANI, 2008).

A obrigatoriedade da língua e o ensino da gramática da língua portuguesa⁴, ambas reconhecidas como contribuições significativas para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e sua valorização na escola (SOARES, 2004), constituem o início de mudanças no ensino da língua materna, embora isso não chegue a representar uma ruptura total com a tradição (RIBEIRO, 2010), visto os professores-mestres serem ainda aqueles formados nas escolas dos jesuítas. Assim, os métodos

⁴ A Reforma Pombalina segue a proposta de Verney em *O verdadeiro Método de Estudar*, em que a gramática da língua portuguesa passa a ser ensinada nas escolas de primeiras letras, ao lado do ensino da língua e da retórica, precedendo a gramática latina, com caráter quase instrumental (SOARES, 2004).

continuaram os mesmos, e a concepção de língua adotada também: língua como expressão do pensamento⁵.

A educação jesuítica, transformada em educação de classe, atravessou todo o Brasil Colônia, Império e chegou à República quase sem nenhuma modificação estrutural em suas bases, mesmo quando a demanda escolar aumentou, obrigando a escola a ampliar suas vagas.

Tal fato pode explicar o porquê da educação jesuítica, livresca, acadêmica e aristocrática, tenha transformando-se no símbolo da própria classe, almejada por todos que desejavam *status*. Desde então, o ensino primário, ainda em 1907, é uma escola de ler e escrever, com apenas um professor para atender a alunos de diversos níveis (RIBEIRO, 2010).

É também no século XX que o latim deixa de ser um componente curricular dos ensinos fundamental e médio, e a gramática do português ganha mais autonomia, contribuindo para isso não só as inúmeras publicações de gramáticas brasileiras (sempre da língua portuguesa, incrementando um lugar de autoria no Brasil) como a progressiva constituição da língua portuguesa como área de conhecimento (SOARES, 2004).

Soares (2004) alerta que, embora a polêmica sobre uma possível língua brasileira houvesse surgido ainda no século XIX, o ensino da gramática não se abalou e, mais, continuou ignorando as diversas variedades da língua portuguesa, como o fato de que a mesma, trazida para o Brasil, começa a sofrer alterações em sua estrutura em decorrência de ter-se historicizado diferentemente ao contato com outras línguas. A legitimação do português como

Língua nacional no Brasil, portanto, passa por injunções que a historicizam de modo diferenciado: essa língua portuguesa já não é mais a mesma que se continua falando em Portugal. Por outro lado, não há como silenciar totalmente a memória portuguesa, gerando esse efeito contraditório: fala-se a mesma língua e ao mesmo tempo fala-se outra língua (MARIANI, 2008, p. 10).

⁵ Dessa abordagem decorre a noção de erro, uma vez que a gramática normativa é tida como modelo. As pessoas que se afastam do modelo de correção de linguagem, não sabem se expressar porque não conseguem pensar. Segundo Bakhtin (2009), esses conceitos têm origem na tendência filosófico-linguística, denominada por ele de “subjetivismo individualista”, constituindo a enunciação num ato individual, uma expressão da consciência, expressão formada no psiquismo do indivíduo e dirigindo-se objetivamente para o interlocutor, por meio de um código de signos exteriores.

O ensino, no entanto, insistiu em uma única modalidade do português, com acirradas “lutas”, mesmo em face às variações de pronúncia (Houaiss, apud Soares, 2004). Talvez esse fato se justifique, por que, longe de restringir-se aos limites da linguística, a questão da variação da língua inscreve-se nos limites da política (SILVA, 2002)

A 1ª República a par da dualidade do sistema educacional de ensino da sociedade escravocrata, na qual a escola primária e profissional servia ao povo e as escolas secundárias e acadêmicas, à elite tentou várias reformas que não resolveram os problemas educacionais mais graves. Pode-se dizer que a educação ofertada à população brasileira satisfizes bem as demandas do povo, cujo índice de urbanização e de industrialização ainda era baixo.

A situação começa a mudar ainda nesse período, quando a urbanização e a industrialização se intensificam e criam os germes do desequilíbrio, com demanda de educação por um lado e, de outro, de recursos humanos.

A Revolução de 30 terminou por representar o clímax desses processos, determinando o aparecimento de novas exigências educacionais sem, no entanto, a estrutura escolar sofrer mudanças substanciais, assim como a concepção de língua subjacente.

Os estudos de retórica e poética, constitutivos da disciplina de Português, até os anos 40, junto com a gramática, foram perdendo o lugar de destaque e assumindo um caráter de estudos estilísticos.

A partir dos anos 50, ocorre uma real modificação na disciplina de Português, em consequência da progressiva transformação das condições sociais e culturais. A instituição escolar passa a atender a um número maior de alunos e a demanda por professores aumenta. Os manuais didáticos incluem exercícios, além da gramática, mas estes estão graficamente separados, ainda que esta sempre conserve sua primazia, fato talvez explicado pela força da tradição jesuíta (SOARES, 2004).

A lei de número 4024/61, promulgada nos anos 60, manteve a tradição da gramática, da retórica, da poética e da concepção de linguagem como expressão do pensamento. Tal concepção depreende-se do objetivo de língua portuguesa traçado para a educação primária: desenvolver o raciocínio e atividades de expressão da criança e proporcionar sua integração nos meios físicos e social. Acredita-se, nessa perspectiva, que, ao escrever corretamente, pensa-se melhor (DORETTO, 2011).

A gramática prescritiva ainda era considerada adequada, e o objetivo e o foco de ensino estavam na ortografia, vista como o conhecimento necessário para que o aluno desenvolvesse a competência linguística (DORETTO, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, promulgada após a instalação do governo militar, em 1964, reformulou o ensino primário e médio, colocando a educação a serviço do regime. No contexto, a LDB assume duas visões de língua. Se, por um lado, conserva a concepção de linguagem como expressão do pensamento, atuando no sentido de fixar a norma culta da língua como expressão da cultura brasileira, por outro (FIORIN, 2001), a língua passa a instrumento de comunicação⁶. Nessa abordagem, conhecida como Estruturalista, a língua é passível de descrição, é vista como código, assumindo um viés mais pragmático e utilitário em detrimento do aprimoramento das capacidades linguísticas do falante (DORETTO, 2011).

Tais mudanças terminam por alterar a denominação da disciplina, que passa a ser conhecida como *comunicação e expressão* nas séries iniciais do 1º grau e *comunicação em língua portuguesa* nas séries finais.

Em vista disso, o objetivo da disciplina é reorientado. Não se trata mais de estudar a língua ou de desenvolver estudos sobre ela, mas de desenvolver o seu uso. O aluno aprende a receber e escrever mensagens, utilizando códigos diversos. Pela primeira vez, a gramática é minimizada, e os critérios para escolha dos textos não são somente literários, considerando-se também as histórias em quadrinhos, textos publicitários, de humor, entre outros. Assim, o conceito de leitura é ampliado, estendendo-se aos textos não verbais, e a linguagem oral também volta a ser valorizada.

Na segunda metade dos anos 80, as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa* acabam excluídas do ensino, recuperando a disciplina a antiga nomenclatura. Na verdade, a rejeição não dizia respeito apenas à denominação, mas a uma concepção de língua e ensino de língua que se afastavam muito da tradição do ensino de português e também porque chegavam, ao Brasil, notícias de novas teorias linguísticas com contribuições da sociolinguística, da psicolinguística, da linguística textual, da pragmática, da análise

⁶ Segundo Bakhtin (2009), as bases filosóficas dessa tendência, conhecida como Estruturalismo, podem ser encontradas no Objetivismo Abstrato. Nessa concepção, a língua é um sistema estável de formas normativamente idênticas e os atos de fala constituem, do ponto de vista da língua, variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas.

do discurso e de outras áreas do conhecimento, como os estudos da epistemologia genética, que deslocavam o foco do ensino para a aprendizagem.

Por outro lado, com a democratização da escola, um percentual maior da população brasileira passa a frequentá-la, mas o alto grau de seletividade do sistema se incumbia de excluir a maioria dos que nela conseguiam entrar (ROMANELLI, 1996) e as avaliações sobre a escola apontavam para a necessidade de reestruturação do ensino da língua.

Dessa forma, os altos índices de reprovação, o avanço das pesquisas em áreas diversas, as exigências do mundo contemporâneo e a participação de agências financiadoras internacionais, como FMI, Banco Mundial e CEPAL, em acordos internacionais, em prol da erradicação do analfabetismo e da universalização do ensino fundamental, constituíram-se em fatores que levaram o país a rever suas políticas públicas para o ensino na década seguinte.

Dentre as ações planejadas, foram executados uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), um Plano Decenal de Educação, Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais (PCN), um Sistema de Avaliação da Educação Nacional (SAEB), além de uma política de avaliação para os livros didáticos (PNLD). Esses documentos representam um marco na história do ensino brasileiro, tanto do ponto de vista de uma tomada de posição em relação à educação nacional, quanto das metas que propõem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: LEITURA E COMPREENSÃO

É na e pela língua materna que a singularidade se constitui (YUNES, 2012) e também é na e pela linguagem que nos tornamos homens. Tudo o que sentimos, vemos e pensamos tem nome e, sem nome, nada há que possamos chamar e trazer à consciência e à comunicação. Assim a importância da linguagem é enorme tanto no que diz respeito à constituição do humano, quanto à constituição do sujeito. Não há um sujeito pronto, acabado, mas um sujeito que entra em interação e vai-se constituindo nas suas falas e nas falas dos outros. A consciência só é possível através do outro, de quem recebo as palavras que possibilitam formar a minha própria imagem (BAKHTIN, 2009).

A interação entre os sujeitos é o *lócus* produtivo da linguagem e também o centro formador da atividade mental, já que é a expressão que a organiza e não o contrário. Dessa forma, a linguagem é condição da existência do homem e, como tal, ela é sempre referida ao outro, ou seja, na linguagem se vê a intersubjetividade como condição da subjetividade (FLORES, 2012).

A expressão é constituída por duas faces O “conteúdo interior e sua *objetivação exterior* para outrem [...] Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém (BAKHTIN, 2009, p. 115-117).” A palavra é o produto da interação do locutor e do ouvinte. É pela palavra que me defino em relação ao outro. “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN, 2009, p. 115-117).” E o locutor não tem a posse total da palavra, cabe-lhe, apenas, uma parte. No instante do ato fisiológico, da materialização da palavra, o locutor é o único dono da palavra, no entanto, Bakhtin propõe que se considere não o ato fisiológico, mas a palavra como signo, quando a questão da propriedade se complexificará. A realização do signo social na enunciação é determinada pelas relações sociais (2009, p. 117), na qual o texto é a marca verbal do acontecimento, a unidade elementar da comunicação verbal (MAINGUENEAU, 2008). Assim, seja qual for a enunciação, ela é sempre socialmente dirigida, determinada de maneira mais imediata por aqueles que participam do ato de fala, explícitos ou implícitos.

A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor. [...] se tomarmos a enunciação no estágio inicial de seu desenvolvimento, “na alma”, não se mudará a essência das coisas, já que a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social. [...] Na verdade, a simples tomada de consciência, mesmo confusa, de uma sensação qualquer, digamos a fome, pode dispensar uma expressão exterior, mas não dispensa uma expressão ideológica; tanto isso é verdade que toda tomada de consciência implica discurso interior, entoação interior e estilo interior, ainda que rudimentares. (BAKHTIN, 2009, p. 118).

Importante ainda destacar que a ideologia, segundo Bakhtin, significa apenas um “sistema de ideias” determinado socialmente e que, portanto, todos os sistemas de signos são ideológicos.

Pode-se então afirmar que o saber se constitui quando o sujeito consegue verbalizar ou de alguma forma, materializar, em atos, aquilo que internalizou e que, portanto, faz parte de sua subjetividade (GUIRALDELO, 2005), que, por sua vez, como foi dito, é constituída por aspectos não só da ordem do particular, mas principalmente da ordem do coletivo.

Se a subjetividade é constituída por aspectos da ordem do particular e também do coletivo, pode-se dizer, com Orlandi (2003), que não se aprende a interpretar. O homem, diante de um texto, interpreta. Não há como não interpretar. Ao olhar, o homem já atribui sentido. O homem interpreta por filiação, isto é, filia-se a algum sentido em um processo identificatório: “ao fazer sentido, o sujeito se reconhece em seu gesto de interpretação (ORLANDI, 2003, p. 19)”.

Pensa-se então que, quando Paulo Freire falava da leitura de mundo, era dessa interpretação que tratava. Do “olhar” primeiro, da leitura de mundo que antecede à leitura da palavra. Com ele compreende-se que a leitura de mundo diz respeito à forma como vemos, lemos e interpretamos o mundo, o que implica uma ideologia. Portanto, toda leitura implica construção de sentidos, visão de mundo e sistema de ideias que escapam da consciência.

Olson (1997) afirma que não existe compreensão livre de uma interpretação. A interpretação antecede sempre a compreensão. (HEIDEGGER apud YUNES, 2012) vai mais longe, argumentando que a própria linguagem é uma interpretação do mundo, visto que línguas com raízes distintas atribuem significados diferentes às mesmas coisas e eventos.

Mesmo na interpretação oral, no cotidiano, precisamos compreender o texto para interpretá-lo, no entanto, a própria compreensão nasce da *expressão interpretativa* (YUNES, 2012). É na escrita que os problemas de interpretação se tornam sérios, porque a transcrição do que foi dito “capta apenas o conteúdo do enunciado e não o seu tom”, o que demanda que o leitor faça inferências, e estas, geralmente, são realizadas sem uma reflexão (OLSON, 1997). No caso, a interpretação é tomada pelo que foi dito. O autor vai além, afirmando que, quando há intervenção de uma autoridade que normatiza regras e procedimentos para determinar o verdadeiro sentido, há então uma teoria interpretativa, de forma que interpretar (teoria universal de todos os que utilizam símbolos) e ter uma teoria da interpretação (artefatos sujeitos à revisão, à mudança histórica) são coisas diferentes. É a teoria ou o conceito de interpretação o que torna consciente o processo de interpretação, sujeitando-o a considerações racionais.

Antes de prosseguir e refletir sobre como o uso de uma teoria interpretativa afeta as práticas de leitura, é importante um posicionamento sobre o tema. Pode-se pensar a leitura como um conceito historicamente construído, que, de acordo com as demandas da sociedade, responde com determinada teoria interpretativa, ou seja, com a intervenção de uma autoridade que normatiza regras e procedimentos (OLSON, 1997).

Não se costuma encontrar referência às teorias interpretativas, mas é disso que se trata quando se lida com a leitura, tomando-a como decodificação, compreensão ou, ainda, discurso. Concorda-se com Tedesco (2012) quando afirma que “[...] toda e qualquer prática pedagógica reflete uma opção política que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade (2012, p. 231)”.

Inicialmente a leitura foi entendida como capacidade para decodificar. Essa perspectiva tem suas raízes na teoria estruturalista, que vê a língua como um código, uma estrutura passível de descrição. O papel do leitor é descobrir o sentido do texto, que se encontra desde sempre lá. Para Coracini (2005), trata-se da visão essencialista da leitura, na qual existe uma essência, uma verdade absoluta que todos buscamos e cuja tarefa do leitor é encontrá-la. Ainda hoje, o treino da habilidade de decodificação do código escrito é considerado fundamental para o ensino da leitura (ALBUQUERQUE, 2006).

Atualmente, pode-se considerar a leitura uma área interdisciplinar, um processo constituído por diferentes dimensões. Uma dimensão neurofisiológica, pois

implica um processo perceptivo, de identificação e de memorização dos signos. Daí essa interpretação primeira, uma vez que a percepção é seletiva, orientada por nossas experiências de vida tanto afetivas quanto cognitivas. Em outras palavras, só percebemos aquilo que faz sentido para nós ou o que queremos saber. A leitura também apresenta uma dimensão cognitiva, na medida em que o leitor decifra os signos para compreender o texto. Além disso, é um processo afetivo, visto suscitar emoções, bem como argumentativo e simbólico (THÉRIEU, 1990).

Da psicologia à psicolinguística, um grande número de pesquisadores afirma que a leitura é um processo interativo de produção de sentido, negociado pelo leitor com os limites dados pelo autor e pelo texto.

Smith (1989) contribui significativamente para o entendimento do processo leitor ao afirmar que a previsão é o núcleo da leitura, pois as previsões que fazemos frente a um texto não são adivinhações inconsequentes. Elas reduzem a ambiguidade e eliminam, de antemão, alternativas irrelevantes. Realizamos previsões abrindo nossa mente para o provável, descartando o improvável. Resumindo, fazer previsões significa fazer perguntas, enquanto compreender significa ser capaz de responder às perguntas formuladas.

O processamento textual começa com a nossa percepção, mas não percebemos tudo o que vemos. Nossa percepção é seletiva e orientada pelos nossos esquemas do conhecimento. Assim, só vemos aquilo que, de alguma forma, podemos significar e compreender. Ler envolve a presença de um leitor ativo, que se posiciona frente ao texto. Esse leitor apresenta duas características básicas que tornam sua leitura proficiente, uma atividade consciente, reflexiva e intencional: Primeiro, lê porque tem um objetivo em mente e os objetivos que orientam uma leitura são vários, quase tantos quanto o número de leitores. Segundo, ele compreende o que lê, recorrendo a diversos procedimentos para atingir o fim desejado (SOLÉ, 1998). Assim, o bom leitor controla seu processo de leitura, utilizando estratégias sociocognitivas por meio das quais se realiza o processamento textual (KOCH, 2007). Ao processar um texto, são feitos pequenos cortes na leitura, elaborando hipóteses de interpretação, recorrendo ao conhecimento prévio, sem o qual não há compreensão.

As estratégias, por sua vez, mobilizam sistemas de conhecimento distintos, como o linguístico, o enciclopédico e o interacional. O conhecimento linguístico é o conhecimento implícito, não verbalizado, que faz com que falemos português como

falantes nativos e abrange o conhecimento gramatical e o lexical. O conhecimento enciclopédico, também denominado de conhecimento de mundo, refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo e a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados. Pode-se adquirir esse conhecimento formal ou informalmente. Para haver compreensão, é necessário que o conhecimento de mundo seja ativado e consciente. Já o conhecimento interacional diz respeito às formas de interação por meio da linguagem (KOCH, 2007).

Os sistemas de conhecimento ou conhecimento prévio dizem respeito à informação não visual que, armazenada na memória de longo prazo, contribui para não sobrecarregar a memória de trabalho que consiste na capacidade do leitor de estocar as informações imediatas, após a percepção, e agrupá-las em unidades significativas com base no seu conhecimento da língua. Ela pode operar com aproximadamente sete unidades significativas independente do tamanho (letras, sílabas, palavras, frases) e quando o número de unidades significativas é muito grande, a memória de trabalho fica sobrecarregada e não consegue processar a informação visual. Assim, a dificuldade de lidar com o excesso de informação visual pode dificultar a leitura e mesmo impossibilitá-la. Por causa desse limite, como diz Smith (1989), um leitor pode, temporariamente, tornar-se funcionalmente cego. É possível olhar, mas impossível ler.

Alguns autores chamam de estratégias cognitivas e metacognitivas o desenvolvimento de técnicas ou de habilidades de leitura. Outros já as percebem como procedimentos de nível elevado, que envolve tomada de decisão. Entende-se que a diferença entre técnica e estratégia diz respeito à forma de utilização. Para que as técnicas funcionem como estratégias, é necessário que sejam oportunizadas de forma flexível, como sugestões em meio a um leque de propostas e não como caminhos únicos para se alcançar determinado objetivo.

Solé (1998) classifica as estratégias de compreensão leitora levando em consideração o uso cronológico da atividade textual, dividindo-as em procedimentos para serem utilizados antes, durante e após a leitura; no entanto, chama a atenção para o caráter flexível das estratégias, que se diferenciam dos procedimentos pela sua característica de tomada de decisão frente a novos contextos. Para a autora, as estratégias são procedimentos de caráter elevado que envolvem objetivos a se realizarem (1998), suspeitas inteligentes que mudam a ação dependendo do contexto. Por exemplo, quando aprendemos a jogar dominó, aprendemos as regras

para movimentar as peças, os procedimentos corretos, mas, para ganhar o jogo, precisamos mais do que saber o procedimento correto, precisamos de estratégias (metacognitivas), ou seja, de procedimentos de caráter elevado que envolvem tomada de decisão para o problema em questão e sua aplicação, bem como de pensamento abstrato para avaliar procedimentos mais prováveis em determinado contexto.

As estratégias também são classificadas por Solé (1998) em cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são inconscientes, baseadas no conhecimento implícito que temos pelo fato de falar a língua. Dessa forma, o processamento é realizado automaticamente, sem reflexão. As estratégias metacognitivas são procedimentos de caráter elevado que envolvem ações sobre as quais temos controle consciente e capacidade de reflexão e de explicação de nossas ações. Assim, estas estratégias implicam não só objetivos a serem realizados, como o planejamento de ações que se desencadeiam para atingir os objetivos traçados e também avaliação. Se as estratégias são “procedimentos” que utilizamos para compreender o mundo, elas estão diretamente relacionadas com as previsões feitas frente ao novo.

Retornando a metáfora do jogo de dominó, o jogador precisa, para ganhar o jogo, prever as futuras jogadas, levantar hipóteses sobre as possíveis ações de seu parceiro e já antever as próximas possibilidades de movimento. Da mesma forma, o leitor proficiente usa diferentes estratégias para atingir seu objetivo. Faz previsões, checka-as, levanta hipóteses ao longo de todo o texto.

Como anteriormente afirmado, nessa perspectiva a leitura é entendida como um processo complexo de produção de sentidos que se constrói na interação leitor-texto. O sentido do texto não existe *a priori*, ele é construído na interação sujeito-texto, o que significa levar em conta o contexto sociocognitivo que, para Koch (2007), engloba o conhecimento linguístico, o enciclopédico, o conhecimento da situação comunicativa, o conhecimento superestrutural, o estilístico e de outros textos que permeiam nossa cultura.

Kleiman (1998) também reconhece a leitura como processo interativo e psicológico que utiliza diversas estratégias que mobilizam o conhecimento prévio, exigindo operações cognitivas de ordem superior. Para ela, a compreensão não pode ser ensinada. O professor só cria oportunidades para que esse processo, que

envolve o conhecimento prévio, os objetivos e expectativas de leitura e as estratégias de processamento de texto, seja desenvolvido.

As estratégias de processamento do texto são operações regulares, realizadas durante o ato de leitura, inferidas a partir da compreensão do material lido. A compreensão, por sua vez, é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor sobre o texto, assim como as ações que realiza ao ler: sublinhar o texto folhear sem se deter em parte alguma, passar os olhos rapidamente e esperar a próxima atividade começar, reler.

Kleiman (1998) concorda com Solé (1998) que essas estratégias se dividem em cognitivas e metacognitivas, explicando que as primeiras são operações que se apoiam no conhecimento das regras gramaticais (sintáticas e semânticas de nossa gramática interna ou implícita, que não tem nada a ver com a gramática escolar) e no conhecimento de vocabulário. Como essas estratégias são inacessíveis, pois, na medida em que se tornam conscientes, deixam de ser cognitivas, a proposta de Kleiman (1998) é ensinar as habilidades linguísticas, capacidades específicas que compõem a competência textual, tais como análise de pontos potenciais dificultadores da compreensão, capacidade para apreender o tema e a estrutura global do texto, para inferir o tom, intenção e atitude do autor, para reconstruir relações lógicas e temporais. As segundas seriam aquelas operações realizadas com algum objetivo e sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação. São estratégias metacognitivas, de acordo com Kleiman (1998), estabelecer um objetivo para a leitura, monitorar a leitura, ativar o conhecimento prévio e fazer previsões baseadas no conhecimento prévio.

Kleiman (1998) considera também a interação na leitura de textos, pois, para a autora, a leitura, além de processo psicológico, é uma

Prática social que remete a outros textos e a outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. (KLEIMAN, 1998, p. 10)

A orientação pedagógica Vygotskyana seguida por Kleiman (1998) concebe a aprendizagem e, por consequência, a aprendizagem da leitura, como uma construção que acontece na interação entre os sujeitos cooperativos que possuem

um objetivo comum, isto é, o professor e seus pares, sendo o ensino de estratégias e o desenvolvimento de habilidades linguísticas necessárias, porém não suficientes para realizar o ato de ler.

Da mesma forma que o conhecimento sobre o ato de ler se ampliou, as denominações *alfabetizado* e *não alfabetizado* começaram a não mais atender às demandas da sociedade, sendo o termo “letramento” recente e surgido dos novos eventos que passaram a envolver o tema da leitura. Para Soares, letramento (do inglês *literacy*) significa estado ou condição daquele que aprende a ler e escrever (2003).

Inicialmente, foram as pesquisadoras Magda Soares, Angela Kleiman e Leda Tfouni (1995) que desenvolveram a noção de letramento no Brasil. Para Tfouni (1995) o letramento diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita e aos eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade.

Para Soares,(1998) o letramento pode ser compreendido em duas dimensões: uma dimensão individual e outra social. A primeira considera-o como um atributo pessoal, relacionado ao desenvolvimento de um conjunto de habilidades cognitivas e metacognitivas que constituem a leitura e a escrita. Essa dimensão tem sido a mais comumente trabalhada nas escolas, embora seja possível observar um movimento para se reconhecer a leitura e a escrita em sua dimensão social, que considera o letramento como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Segundo tal perspectiva, pode-se apontar uma distinção entre leitura e letramento. Enquanto a leitura se relaciona ao desenvolvimento de procedimentos e capacidades individuais, o letramento se relaciona ao uso efetivo da leitura e da escrita em contextos sociais.

Quando se consideram a realidade brasileira e a história das práticas sociais de leitura e escrita, as iniciativas ainda tímidas podem ser compreendidas. Como já foi apontado, o treino da habilidade de decodificação do código escrito, ainda presente nas escolas para o ensino da leitura, é uma prática antiga. Além disso, a escola sempre lidou com apenas um tipo de letramento: o escolar. Em tal modelo, a escrita é um produto em si mesma, não estando relacionada ao contexto de sua produção para ser interpretada. Essa concepção considera que o letramento só se

desenvolve de uma maneira e que esta forma está com o progresso, a civilização e a mobilidade social, desconsiderando a multiplicidade de letramentos.

Parece evidente que a maioria das práticas desenvolvidas nas escolas considere apenas o letramento escolar. Conjetura-se que o fato de se ignorar a dimensão social do letramento e, ainda, ao se priorizar apenas uma das formas possa explicar a rejeição dos alunos frente à leitura, que atribuem um sentido negativo aos textos escolares, visto serem estes, em sua maioria, distantes do cotidiano vivido pelos alunos. Essas práticas sociais cotidianas são importantes porque constituintes do ato de leitura e, antes disso, constituintes do sujeito, pois a apropriação da linguagem acontece nas ações sociais e aos poucos vai-se internalizando, num processo que caminha do intrapessoal para o interpessoal (MARCUSCHI, 2008).

A partir dos anos 90, a leitura tem avançado em direção à perspectiva discursiva, vista como “um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, com possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2009, p. 79).

A perspectiva discursiva vê a língua como espaço de produção de sentidos, numa relação com o sujeito que a produz e com a história que o determina. A leitura é uma ação, uma prática discursiva em que o leitor deve-se colocar em relação tanto ao texto quanto a todos os “outros textos” (discursos sociais, históricos e culturais). Nesta abordagem estão envolvidos o leitor e os sentidos historicamente construídos, o leitor e todos os “outros textos” e as infinitas possibilidades de novos dizeres. O texto não possui um único sentido, mas múltiplos. Os sentidos, por sua vez, não são lidos numa relação direta e transparente entre as palavras e as coisas, mas como peças de um jogo simbólico. O leitor, para além de decodificador de gráficos e fonemas, é crítico, interroga o texto e amplia seus sentidos em condições sócio-historicamente determinados. Assim, explora o contexto de produção do texto, as finalidades da atividade de leitura, a intertextualidade temática e discursiva, as apreciações estéticas, afetivas e valorativas, discussão crítica do texto, as imagens como elementos.

Na escola, trabalha-se com uma teoria interpretativa quase naturalizada, entendendo a linguagem como transparente (KLEIMAN, 2008). Em vez de *construídos*, os sentidos são tratados como universais, apriorísticos, garantindo a

clareza e a objetividade no discurso escolar; no entanto, ao contrário, o texto não é claro, é opaco e não permite apenas um sentido, nem todos os sentidos, mas alguns. Dependendo da concepção de língua ou de linguagem que o professor adote (consciente ou inconscientemente), ele desenvolverá uma teoria interpretativa que, por sua vez, poderá resultar em sentidos diferentes.

A desconsideração dessa interpretação primeira e o uso de uma teoria interpretativa, culturalmente construída, muitas vezes distante da realidade do aluno, dificultam o trabalho com o texto na escola, visto que o sentido, longe de ser natural, é uma construção histórica na qual implica a inserção do aluno no universo discursivo em questão, portanto de convivência sociocultural. Assim, a interpretação não implica extrair informações objetivas, ela é sempre a consequência de um trabalho colaborativo entre o leitor e o texto (MARCUSCHI, 2008, p. 231).

Concorda-se com a teoria interpretativa proposta pelos PCN, para que o aluno compreenda o texto, as práticas de leitura de textos escritos devem propiciar a explicitação das expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto, levando em consideração o gênero, o suporte e o autor. Igualmente importante que o aluno saiba selecionar os procedimentos de leitura adequados aos seus objetivos e aos seus interesses de acordo com as características do gênero e do suporte, como a leitura integral, a inspeccional, a leitura tópica, a de revisão ou a leitura item a item (PCN, 1998).

Também é necessário saber empregar estratégias não lineares durante o processamento de leitura, formulando hipóteses, validando ou reformulando-as ao longo da leitura, avançando ou retrocedendo no texto, conforme se tenha maior facilidade ou dificuldade.

Nessa perspectiva, a leitura é um processo no qual o aluno realiza um trabalho ativo para compreender e interpretar o texto. Vista dessa forma, só pode ser entendida e praticada numa visão em que o conhecimento seja concebido como uma construção, característica das abordagens desenvolvimentalista (piagetiana) e sociocultural (vygotskyana). Nessas abordagens, salvaguardando cada qual suas peculiaridades, o sujeito é um ser ativo que constrói o conhecimento na interação com o outro.

Apenas uma teoria (e uma prática) que postule um sujeito que interaja com o meio (com o objeto do conhecimento) tal como proposto por Piaget. Ou interaja com o outro, mediado por instrumentos físicos ou simbólicos (como a linguagem) tal

como proposto por Vygotsky, pode ser coerente com esta concepção de leitura. Assim, há coerência nos PCN entre os conceitos de sujeito, conhecimento e língua: o sujeito que lê não está pronto, acabado, mas que vai-se constituindo na e pela leitura, na e pela linguagem.

Os PCN (1988) ainda apresentam um conjunto de valores e atitudes que devem permear as práticas de linguagem. Algumas se referem diretamente à leitura, como a importância de o aluno posicionar-se criticamente diante de textos, a autonomia, a iniciativa e o interesse para ler textos diversos, a atitude receptiva frente a leituras desafiadoras. Também salientam a importância de desenvolver o interesse pela leitura e pela escrita como fonte de informação, lazer, aprendizagem, arte e expressão da cultura de um povo, além de enfatizar a frequência aos espaços mediadores de leitura e troca de impressões e informações com outros leitores, declarando a leitura como um processo que implica estratégias diversas, sem as quais não é possível a proficiência.

Ainda de acordo com o documento, um bom leitor sabe selecionar os textos que atendem às suas necessidades, e é apto para escolher as estratégias mais adequadas de abordagem, conseguindo ler nas entrelinhas e estabelecer tanto relações entre o texto lido e outros já lidos anteriormente, quanto com os conhecimentos prévios. Todas essas ações dizem respeito a atitudes que levam o aluno a compreender o texto. O documento ainda afirma que o terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação do leitor, na medida em que é nessa etapa que os alunos desistem de ler por não conseguirem atender às demandas de leitura colocadas pela escola. Por isso é fundamental que a escola assuma o papel e a responsabilidade de formar leitores, organizando-se em torno de um projeto educativo que se comprometa com a passagem do leitor iniciante para o leitor de textos de maior complexidade. É preciso atenção para se criarem condições favoráveis à leitura, não só em relação aos recursos, mas também ao uso que se faz dela.

Como o objetivo da leitura na escola é formar cidadãos críticos, capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, os PCN apresentam uma proposta de trabalho que possibilita que a leitura não seja apenas objeto de estudo, mas objeto de aprendizagem (SOARES, 1998) que se desenvolve ao longo de todo Ensino Fundamental, na medida em que se trata de atividade complexa. Para que se torne objeto de estudo, é necessário um currículo que possibilite ao

professor planejar, executar e avaliar a leitura. O interesse de nosso estudo está centrado em uma das partes do processo de ensino-aprendizagem: na avaliação, especialmente em como o professor avalia a proficiência de leitura, na maioria das vezes, sem um currículo que lhe possibilite um planejamento sobre essa atividade tão complexa.

Uma breve análise sobre a avaliação permite observar que, até bem pouco tempo, a maioria das pesquisas tinha por finalidade investigar as formas de elaboração e de análise de testes com ênfase na verificação do aproveitamento escolar, nos cuidados na formulação de questões, conhecidas como itens de teste e estatísticas com objetivo de se obter um instrumento mais fidedigno (DEPRESBITERIS, 1991).

Historicamente, quando se fala da verificação de conhecimentos, habilidades e comportamentos dos alunos, o teste oral ou escrito é o instrumento mais antigo. Inicialmente, o objetivo principal dos testes era medir a inteligência do aluno, sem muito interesse na área do desempenho escolar, só desenvolvidas, mais tarde, pesquisas para coletar evidências sobre o desempenho dos alunos em perspectiva longitudinal. Não se discorrerá sobre as técnicas e os Instrumentos de avaliação em geral, limitando-nos ao chamado teste de rendimento escolar, também conhecido como teste de rendimento, dentre outras denominações (DEPRESBITERIS, 1991), já que é tido como um instrumento de grande impacto social, pois desde muito serve como processo de descrição, julgamento e caracterização da classificação do nível de aproveitamento e desempenho do aluno, no fim de uma unidade (TEIXEIRA, 2011) e por residir nele o interesse dessa pesquisa.

O teste de rendimento escolar é o teste exclusivo para avaliação do domínio cognitivo e apresenta uma variedade de estímulos aos quais o aluno deve responder (DEPRESBITERIS, 1991) e funcionam como uma amostra de indicadores do conhecimento do aluno, tomados em um ponto específico do tempo e classificados em testes objetivos e dissertativos. Os testes objetivos são planejados e organizados com itens para os quais as respostas são estabelecidas antecipadamente. Dessa forma, os alunos não são afetados pela opinião ou pelo julgamento dos examinadores. Os testes dissertativos exigem respostas nas quais o estudante deve estabelecer relações entre fatos, resumir, analisar, dentre outros raciocínios (DEPRESBITERIS, 1989).

É também possível classificar os testes segundo os padrões de referência, relativos ou absolutos. Os padrões absolutos (teste referente a critério) são baseados nos objetivos de ensino e têm por finalidade obter informações sobre conhecimentos e capacidades do estudante. Já o teste apoiado em padrões de referência relativos (teste referente à norma) pretende obter informações sobre um grupo e a posição do indivíduo em relação ao grupo.

Apesar das diversas formas de avaliação, parece existir consenso de que há pré-requisitos a se cumprirem, como: a avaliação fundamentada em objetivos explícitos de ensino, planejada com antecedência, com instruções claras para os alunos e pautada em critérios de avaliação bem definidos.

Concorda-se com Luckesi (2011) quando defende que a avaliação é apenas parte de um processo iniciado com o planejamento, seguido da sua execução e dialeticamente articulado com a avaliação. É ao planejar que se define aonde se quer chegar e os meios para se alcançarem os resultados desejados. Há quem questione se instrumentos de avaliação pautados em objetivos limitam a aprendizagem do aluno. A explicitação dos critérios é importante porque ficam claras as regras do jogo, reduz-se a subjetividade docente, facilita-se a autoavaliação e permite que o aluno verifique se o avaliado foi o que o docente ensinou. Há de se considerar também se se devem questionar os próprios objetivos e conteúdos que os compõem e as formas de trabalhá-los. Alerta-se, no entanto para que os objetivos não sejam extremamente operacionalizados, limitando a aprendizagem, uma vez que o próprio objetivo transforma-se em item de teste. O importante é escolher objetivos significativos e que permitam base para raciocínios mais complexos (DEPRESBITERIS, 1989).

Embora o foco da pesquisa não seja a avaliação em si, mas apenas um instrumento desta, não se poderia deixar de mencionar que tanto na Nova LDB 9394/96 quanto nos PCN a proposta é a de que a avaliação seja contínua e formativa e que tenha por objetivo promover a aprendizagem e reorientar o processo educativo, portanto, tira o foco de um único instrumento de avaliação e orienta o uso de diversos instrumentos avaliativos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para analisar as questões de compreensão, foi considerado um estudo de Marcuschi (2008), no qual é investigada a natureza das perguntas de compreensão nos livros didáticos, intitulado “Tipologia das perguntas de compreensão de livros didáticos de língua portuguesa nos anos 1980-1990”. Nesse estudo, o autor classifica as perguntas de acordo com a sua natureza, como apresentado logo abaixo. Apesar de o estudo ter sido realizado nas décadas de 1980-1990, acreditamos que a tipologia ainda pode ser útil para classificar e entender como os professores organizam a avaliação da leitura. Além das categorias criadas por Marcuschi, levou-se em conta os Objetos de Conhecimento elencados pela Prova Brasil (2008) para avaliar a leitura.

A Prova Brasil, aplicada pelo SAEB nas séries conclusivas do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e no 3º ano do Ensino Médio, avalia as habilidades em Matemática e Língua Portuguesa com foco na leitura e é elaborada com base em Matrizes de Referência, que correspondem aos referenciais curriculares mínimos a serem avaliados com o objetivo de obter dados para subsidiar as políticas públicas para a educação básica, ao avaliar a competência leitora dos alunos, daí o destaque da leitura e sua importância para o processo de letramento (CAMPOS, 2010). Segundo o documento de apresentação da Prova Brasil, desde 2001, a avaliação é elaborada com base nas prescrições dos PCN e as perspectivas de análise são pautadas nas matrizes curriculares do SAEB, com o objetivo de aferir a qualidade do ensino dos sistemas educacionais brasileiros. É importante ressaltar que as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar. “É um recorte do que é possível avaliar por meio do tipo do instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos” (BRASIL, 2008).

Importante dizer que tanto as categorias de Marcuschi quanto os Objetos de Conhecimento da Prova Brasil foram elaborados levando-se em consideração uma concepção de leitura sociointeracionista.

As categorias de Marcuschi (2008) foram criadas a partir da classificação das perguntas de compreensão de livros didáticos. Passa-se à exposição das categorias postuladas pelo autor e utilizadas para a análise proposta nesta tese. É mister

afirmar que do elenco de cento e quinze questões em dezesseis provas que formam o corpus não foram encontradas todas as categorias propostas pelo autor.

O primeiro tipo de perguntas apresentado é A COR DO CAVALO BRANCO DE NAPOLEÃO. Marcuschi (2008) comenta que são perguntas “muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já respondidas pela própria formulação” (MARCUSCHI, 2008), por isso o título. No corpus analisado, apenas uma questão foi classificada nessa categoria, resultado já esperado, dada a qualidade negativa desse tipo de pergunta, que se afasta totalmente de qualquer procedimento de leitura.

As CÓPIAS fazem parte do segundo grupo e são perguntas que levam o aluno a copiar ou transcrever frases ou palavras do texto. Verbos frequentes: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique, entre outros.

O terceiro grupo de perguntas diz respeito às QUESTÕES OBJETIVAS. Referem-se a conteúdos objetivamente localizados no texto e podem ser entendidos como uma atividade de pura decodificação: o que, quem, quando, como, onde.

As QUESTÕES INFERENCIAIS fazem parte do quarto grupo proposto pelo autor, considerando-as mais complexas, pois exigem outros tipos de conhecimento, como os textuais, os enciclopédicos, regras inferenciais e análise de respostas.

O quinto grupo é caracterizado como PERGUNTAS GLOBAIS. Essas questões “levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos” (MARCUSCHI, 2008, p. 271).

As PERGUNTAS SUBJETIVAS tangenciam o texto de forma superficial, ficando a resposta por conta do aluno, sem ser possível testar sua validade. “A justificativa tem um caráter apenas externo” (MARCUSCHI, 2008, p. 271).

Há também um grupo denominado VALE TUDO. São perguntas que “admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar” (MARCUSCHI, 2008, p. 271). Segundo o autor, “a ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 271).

No oitavo grupo o autor classifica as PERGUNTAS IMPOSSÍVEIS, aquelas que exigem conhecimento externo ao texto.

O nono grupo é chamado por ele de METALINGUÍSTICAS. São perguntas que envolvem aprendizagens formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico.

Esse grupo não foi considerado, visto termos excluído as questões que envolviam aprendizagens formais.

Os itens da Prova Brasil, utilizados para se pensarem as questões de leitura, foram elaborados buscando-se uma associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências e apresentam temas com descritores divididos em seis tópicos, a saber:

- I. Procedimentos de leitura;
- II. Implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto;
- III. Relação entre textos;
- IV. Coerência e coesão no processamento do texto;
- V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e.
- VI. Variação linguística.

Cada tópico é constituído por um ou mais descritores e cada descritor pode ser entendido como “uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades” (BRASIL, 2008). Assim, os tópicos referem-se aos objetos do conhecimento e os descritores às habilidades gerais que se esperam dos alunos e constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação, permitindo-nos construir uma visão geral do que se espera em relação à leitura na escola. Os descritores estão agrupados em tópicos.

O tópico I, PROCEDIMENTOS DE LEITURA, tem por objetivo avaliar a habilidade do aluno para localizar informações explícitas, fazer inferências sobre as implícitas, identificar o tema de um texto e distinguir entre fatos e opiniões em textos narrativos e argumentativos (BRASIL, 2008).

No tópico II, compreendido como IMPLICAÇÃO DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO, os alunos devem demonstrar competência para interpretar textos que fazem uso das linguagens verbal e não verbal, reconhecer a finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2008).

Já no tópico III, RELAÇÃO ENTRE TEXTOS, o aluno necessita ser capaz de assumir uma atitude crítica e reflexiva em relação às diferentes ideias relativas ao mesmo tema encontradas em um mesmo ou em diferentes textos, ou seja, ideias

que se cruzam no interior dos textos lidos, ou aquelas de textos diferentes, mas que tratam do mesmo tema (BRASIL, 2008).

A COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO diz respeito ao tópico IV e a competência indicada vai exigir do aluno habilidades que o levem a identificar a linha de coerência do texto (BRASIL, 2008).

O tópico V, as RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO, exige a habilidade de uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxiliar o leitor na construção de novos significados. Nesse sentido, o conhecimento de diferentes gêneros textuais proporciona ao leitor o desenvolvimento de estratégias de antecipação de informações que o levam à construção de significados (BRASIL, 2008).

Por último, no tópico VI, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, o aluno precisa identificar os diferentes usos e suas adequações em circunstâncias distintas.

Embora não seja objeto de estudos desta tese, cabe registrar que, ao estabelecer uma relação entre os temas elencados da Prova Brasil e as categorias de análise de Marcuschi, não foi observada uma distribuição equânime entre os tópicos e as perguntas, prevalecendo, em princípio, somente os procedimentos de leitura.

Há de se questionar se, por exemplo, não é de fundamental importância a relação entre textos, levando o leitor a proceder a diferentes relações de conhecimentos e de gêneros.

Assim, o objetivo geral desse estudo é investigar como se avalia a proficiência em leitura nas provas de Língua Portuguesa, a partir da classificação das perguntas de compreensão e vale-se da tipologia proposta por Marcuschi e dos Objetos de conhecimento da Prova Brasil. Já os objetivos específicos dividem-se em classificar os enunciados de compreensão de provas de língua portuguesa:

- a. de acordo com a tipologia das perguntas de compreensão de livros didáticos (MARCUSCHI, 2008) ;
- b. de acordo com os objetos de conhecimento da Prova Brasil (2008) e;
- c. verificar a progressão dessa análise ao longo do ano nas séries do Ensino Fundamental II.

Tal ação visa, como anunciado, a mapear os tipos de questões que os professores priorizam e contribuir para se pensar na necessidade de um currículo de leitura.

É preciso pensar sobre a leitura na escola e garantir tempo para que se discuta que objetivos se espera alcançar ao avaliar a leitura. Embora se saiba que existam várias posições teóricas e que nenhuma seja a mais correta e definitiva, consideramos fundamental que cada instituição defenda determinada perspectiva e, a partir daí, estruture o seu currículo de leitura e inclua em suas reflexões a discussão sobre o letramento.

O *corpus* da pesquisa é constituído pelas provas dos quatro bimestres (denominadas B1, B2, B3, B4 antecedidas pelo algarismo da série mais a letra A (ano)) de cada série do Ensino Fundamental II: 6º, 7º, 8º e 9º anos. As questões de conteúdo gramatical foram desconsideradas, pois fazem parte do currículo de língua portuguesa, bem como as relativas às características de gênero que exigem aprendizagens formais. Torna-se importante explicar que foram excluídas do estudo as provas de Recuperação do 1º semestre e de Recuperação final, por se considerarem as mesmas uma revisão dos aspectos já avaliados em B1 e B2 e B3 e B4. As provas foram elaboradas e aplicadas ao longo do ano letivo de 2013, em uma escola da rede particular, localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

As provas do 1º e 4º bimestres foram elaboradas pelas professoras das séries (6º ano, professor A e 7º, 8º, e 9º anos, professor B). As provas do 2º e 3º bimestres foram realizadas em conjunto ou acordadas pela equipe de língua portuguesa, por isso, com uma autoria difusa, já que é regra da escola que nesses bimestres as provas sejam as mesmas para todas as unidades da instituição.

Dito isso, para a análise dos dados, será utilizada uma classificação resultante de um estudo realizado por Marcuschi (2008) no qual foram analisadas as perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa nos anos 1980 – 1990 e os Objetos de conhecimento da Prova Brasil. Os referenciais apresentados não são os únicos nem os mais corretos, mas apresentam alguns indícios para apontar como está sendo encaminhada a avaliação da compreensão. Nesse estudo serão utilizados esses referenciais para avaliar os enunciados das questões destinadas a avaliar a compreensão.

Para atender aos objetivos traçados, os dados coletados para cada categoria utilizada foram distribuídos em oito tabelas. Quatro referentes à Tipologia de Marcuschi (2008) e quatro referentes aos Objetos de Conhecimento da Prova Brasil (2008). A primeira tabela (Marcuschi) apresenta os valores absolutos da pesquisa. A segunda apresenta os percentuais totais em cada categoria, segundo a Tipologia de

Marcuschi. A terceira apresenta os percentuais por série em cada categoria, e a quarta os percentuais por bimestre em cada categoria. As outras quatro tabelas apresentam os mesmos itens em relação as categorias da Prova Brasil.

Na pesquisa será utilizado apenas um dos instrumentos de avaliação da leitura da instituição, e não serão discutidos os tipos e objetivos de cada avaliação. O interesse desse estudo resume-se à tipologia das perguntas dos testes de rendimento por ora denominado prova bimestral. Tal escolha leva em conta o fato de que esta possui, de modo geral, um peso e uma importância maiores na instituição escolar brasileira. Se é necessário trabalhar com provas, que sejam bem elaboradas e atinjam seu real objetivo, o de verificar a aprendizagem (MORETTO, 2004) e que haja critérios estabelecidos a serem alcançados.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesse capítulo serão apresentadas a categorização e a análise de cada questão pertinente à leitura, levando-se em conta a Tipologia de Marcuschi (2008) e os Objetos de Conhecimento propostos pela Prova Brasil (2008). As questões são apresentadas em seu formato original, seguidas do número correspondente da questão na prova (esquerda) e das categorizações (direita). Abaixo de cada quadro, segue o texto que justifica a categorização tanto em relação à Tipologia proposta por Marcuschi, quanto pela Prova Brasil. Ao todo são apresentados 86 quadros, correspondentes às questões de leitura e a análise de 115 itens, relacionados aos subitens existentes em algumas questões.

6º ano – 6AB1

Quadro 1

Nº	QUESTÃO	TIPOLOGIA/OBJETO DO CONHECIMENTO
1	<p>O texto “Negócio de menino com menina” narra um acontecimento entre pessoas de níveis sociais diferentes. RETIRE uma frase que evidencie:</p> <p>a) que o menino é <u>pobre</u>.</p> <p>b) que a menina e seu pai são <u>ricos</u>.</p>	<p>a)CÓPIA/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p> <p>b)CÓPIA/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>

Fonte: A autora

O enunciador declara para o enunciatário que “O texto “Negócio de menino com menina” narra um acontecimento entre pessoas de níveis sociais diferentes” e faz uma proposição acerca dos níveis sociais dos personagens. Logo após, instrui o aluno a retirar do texto duas frases: uma que evidencie que o menino é pobre, outra que a menina e seu pai são ricos. O uso do verbo “retirar” demonstra que a

informação está explícita no texto e que se trata de uma atividade básica de transcrição e de um procedimento de leitura.

Quadro 2

2	<p>Ao longo do texto I, o pai da menina foi tentando convencer o menino a vender o passarinho. Para isso, ele utilizou duas formas diferentes de convencimento.</p> <p>a) Uma forma de convencer o menino foi oferecer-lhe dinheiro. INDIQUE, com suas palavras, a outra forma de convencimento que o pai da menina utilizou.</p> <p>b) Explique, com suas palavras, por que o menino não quis vender o passarinho.</p>	<p>a) INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p> <p>b) GLOBAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>
---	--	--

Fonte: A autora

a) Ao declarar que, ao longo do texto, o pai da menina vai tentando convencer o menino a vender o passarinho, e para isso, ele utilizou duas formas de convencimento e que uma delas foi oferecer-lhe dinheiro, o enunciador possibilita que o enunciatário recupere, na memória de trabalho, o conhecimento prévio do que seja convencer, ou mesmo apreender no momento da leitura, e então tomar consciência, ao ler o enunciado, do que o pai da menina fez ao longo do texto. Indicar é um verbo de ação associado a objetivos cognitivos e aqui o sentido não é o mais corriqueiro (apontar), que indicaria, também uma ação mecânica, tal qual classificada por Marcuschi (2008), mas de enunciar, expor. O aluno precisa, então, localizar o que reconhece como a outra tentativa de convencimento e depois parafrasear a informação. Aí, temos uma questão inferencial e um procedimento de leitura.

b) Explicar é um verbo de ação associado a objetivos cognitivos que demandam compreensão. No caso, a solicitação é para que o aluno explique, com suas palavras, por que o menino não quis vender o passarinho. O uso do verbo

explicar, seguido do adjunto adverbial “com suas palavras”, pode sugerir que se trata de uma questão subjetiva e que a resposta fica por conta do aluno, mas, a resposta pode ser explicada a partir do texto. Trata-se de uma questão de nível global, uma vez que, ao longo do texto, o leitor também vai construindo o sentido e de um procedimento de leitura.

Quadro 3

8	Aos poucos, percebemos que o passarinho tem valores diferentes para cada personagem do Texto I. DEMONSTRE o valor do passarinho para a <u>menina</u> e para o <u>pai da menina</u>	INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA
---	---	---

Fonte: A autora

Ao escrever na 1ª pessoa do plural, o enunciador compartilha com o enunciatário a percepção gradativa dos diferentes valores do passarinho para a menina e para o pai da menina, certificando-se assim de que o aluno percebeu o fenômeno. A solicitação então é para que o aluno **DEMONSTRE** o valor do passarinho para cada um dos personagens. A informação não está explícita no texto, ao contrário, é necessário que o aluno leve em conta o texto e os aspectos extratextuais, como a questão dos valores para responder à questão. Talvez o enunciado pudesse orientar como o aluno demonstraria, se com as palavras dele, com um exemplo retirado do texto. Enfim, indicar como se espera que essa demonstração seja feita, sobretudo considerando a série dos alunos. Trata-se de uma questão inferencial e de um procedimento de leitura.

Quadro 4

4	<p>Releia a fala de Mafalda no 2º quadrinho: “Negócio? Para o meu pai as plantas não são negócio, Manolito, são uma distração.”</p> <p>A partir da leitura do trecho acima, podemos fazer uma associação entre os elementos e os personagens dos Textos I e II. FAÇA a correspondência entre as colunas abaixo: TEXTO I</p>	GLOBAL/ RELAÇÃO ENTRE TEXTOS
---	---	------------------------------------

	(1) passarinho (2) menina (3) pai da menina TEXTO II () pai da Mafalda () Manolito () planta	
--	---	--

Fonte: A autora

A solicitação é para que a partir da leitura da frase da tirinha da Mafalda, o aluno faça a correspondência entre os elementos e os personagens do texto I e II, apresentados nas colunas. Para corresponder, é necessário que o aluno apreenda os dois textos como um todo e os valores de cada personagem/elemento envolvido na questão. Então, precisará relacionar e fazer a correspondência. Trata-se de uma questão bem complexa, pois exige que o estudante reconheça uma relação análoga entre os personagens. Talvez a retomada de algum trecho do texto I, assim como feito com o trecho da tirinha, esclarecesse melhor o tipo de correspondência que deve se identificada.

Além de inferir uma informação implícita, o aluno precisa relacionar os elementos dos dois textos, configurando-se como uma questão global e o objeto do conhecimento trabalhado é o estabelecimento de relações entre os textos.

Quadro 5

10	<p>Ao realizar esta prova, você observou a palavra “negócio (s)” aparecer algumas vezes. Releia:</p> <p>“<u>Negócio</u> de menino com menina” (título do Texto I)</p> <p>“Mas o pai era um homem de <u>negócios</u>, águia da Bolsa (...)” (texto I)</p> <p>“Será que ele não sabe que existem <u>negócios</u> melhores do que plantas?” (Texto II)</p> <p>a) Entre as três frases acima, COPIE aquela em que a palavra “negócio (s)” tenha <u>sentido</u> diferente das demais. JUSTIFIQUE sua escolha.</p>	a) INFERENCIAL / PROCEDIMENTOS DE LEITURA
----	--	---

Fonte: A autora

a) A proposta desse item é que o aluno seja capaz de inferir o sentido em que a palavra “negócio” é empregada nas três frases, copiando aquela em que a palavra “negócio” tenha sentido diferente das demais, justificando. O enunciado deveria chamar a atenção do aluno para uma releitura atenta ao sentido da palavra em cada uma das vezes. O uso do verbo “copie” faz o aluno supor que é apenas uma questão de retirar do texto uma informação explícita, não de compreender a diferença de sentidos. A inferência exigirá do leitor tanto conhecimentos enciclopédicos do que seja negócio, quanto do contexto. Trata-se então de um procedimento de leitura.

6º ano – 6AB2

Quadro 6

Nº	QUESTÃO	TIPOLOGIA/OBJETO DO CONHECIMENTO
1	<p>O texto I corresponde à introdução de <i>Moby Dick</i>, uma narrativa de aventuras escrita pelo norte-americano Herman Melville em 1851.</p> <p>a) O narrador do texto I fala sobre as coisas boas e ruins da vida de marinheiro. CITE um aspecto positivo e um aspecto negativo da vida no mar, de acordo com o texto.</p> <p>b) Na introdução da narrativa, Ismael nos conta que era um simples marinheiro. DETERMINE o fato que rompe o equilíbrio inicial da narrativa, ou seja, o CONFLITO que dá início à aventura vivida pelo personagem.</p>	<p>a)CÓPIA/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p> <p>b)GLOBAL/ COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</p>

Fonte: A autora

- a) O enunciado afirma que o narrador do texto I fala sobre as coisas boas e ruins da vida de marinheiro, e pede para o aluno citar (identificar) de acordo com o texto, um aspecto positivo e um negativo da vida no mar. Para cumprir a proposta, o aluno precisa recuperar na memória enciclopédica o conceito de aspecto positivo e de aspecto negativo e

depois relacionar com as recentes informações retidas na memória de trabalho o que o narrador diz sobre o mar, nem sempre diretamente, para, então, localizar os aspectos positivos e negativos da vida no mar no texto. Caso o aluno não retenha na memória de trabalho as informações solicitadas, será necessário uma segunda leitura para rastrear a informação que, uma vez encontrada, basta citar-se. Trata-se de uma questão de cópia.

- b) A questão proposta solicita que o aluno determine o fato que rompe o equilíbrio inicial da narrativa, ou seja, identifique o conflito que dá início a aventura vivida pelo personagem. Para cumprir tal ordem o aluno deve identificar a mudança do tempo verbal e avaliar a história como um todo, sendo, por isso, uma habilidade de nível global, uma questão de coerência e coesão no processamento textual.

Quadro 7

2	Apesar do texto I ser escrito em linguagem formal, em algumas passagens, o autor recorre ao uso informal da língua.	INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA
<i>“Mas sempre me agradou, e, por outro lado, respondam: que tipo de vida <u>é um mar de rosas</u>?”</i> (3º parágrafo)		
REESCREVA a pergunta feita pelo narrador, SUBSTITUINDO a expressão sublinhada por um termo mais adequado à linguagem formal.		

Fonte: A autora

O enunciador solicita que o aluno reescreva a pergunta feita pelo narrador, substituindo a expressão sublinhada, “mar de rosas”, por um termo mais adequado à linguagem formal. Aqui seria importante esclarecer que a substituição deve ser feita preservando o sentido original do texto.

Percebem-se dois objetivos na questão: um relacionado ao uso da língua(formal/informal), outro ao sentido da expressão, explorando o sentido figurado. No parágrafo em que foi retirada a expressão, o narrador-personagem

entabula uma conversa com o leitor. Diz: “A vida no mar é muito difícil e perigosa? Concordo. (...) e por outro lado, respondam: que tipo de vida é um mar de rosas?” Se o aluno não conhece a expressão, precisará inferir o sentido por meio das pistas deixadas pelo autor no contexto. A primeira delas é a resposta “Concordo”. Aqui o leitor necessita perceber um pressuposto para que sua resposta seja positiva. Outro pressuposto: “Mas sempre me agradou(...)”, o marcador discursivo “mas” significa que ele, apesar de considerar a vida no mar dura, já esteve no mar e gostou. Como se não bastasse, arremata, dirigindo-se aos interlocutores: “(...) e, por outro lado, respondam, que tipo de vida é um mar de rosas?” O conector “por outro lado”, indica oposição, dando “uma dica” de que, apesar de a vida no mar ser difícil e perigosa, lhe agrada e, ainda por cima, faz parte de toda escolha de vida, os percalços. O outro pressuposto é o de que qualquer escolha tem suas agruras. A pergunta exige habilidades inferenciais e é um procedimento de leitura.

Quadro 8

6	<p>O texto II é uma notícia publicada em 2008, o que demonstra que a caça às baleias continua a existir.</p> <p>a) (0,5) <u>““ Nós decidimos não fazer uma cerimônia ou anunciar a partida por motivos de segurança”, disse Toshinori Uoya, da Agência de Pesca.”</u></p> <p>MENCIONE os personagens da notícia a quem o pronome em destaque se refere.</p> <p>b) (0,4) EXPLIQUE por que os ativistas do Greenpeace podem ser considerados como heróis.</p> <p>(0,3) A carne de baleia é um produto muito apreciado no continente asiático. COPIE do texto II um trecho que indica uma mudança nesse hábito.</p>	<p>a)GLOBAL/ COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</p> <p>b)SUBJETIVA</p> <p>c)INFERENCIAL/ PROCEDIMENTO DE LEITURA</p>
---	--	--

Fonte: A autora

O enunciado, cujo objetivo é introduzir as questões seguintes, informa que o texto II é uma notícia publicada em 2008, demonstrando que a caça às baleias continua. O implícito no texto é que continua a existir porque já existia, mas quando? A resposta precisa ser inferida: nos tempos de *Moby Dick*, não havendo qualquer referência temporal no texto I nem em sua introdução que leve o aluno a significar o enunciado. Sem o conhecimento prévio sobre a época em que se passa a história de *Moby Dick*, o enunciado será incompreensível.

- a) A questão apresenta uma frase iniciada pelo pronome pessoal “nós” e pede que o aluno mencione os personagens da notícia a quem o pronome em destaque se refere. Trata-se de uma questão global. O autor usa um referente que se pode recuperar no fim da frase “disse Toshinori Uoya da Agência de Pesca,” no entanto, o aluno precisará relacionar o “nós ao Toshinori Uoya, mais o pessoal da agência de Pesca. O aluno precisa identificar a que o pronome se refere. Trata-se pois de uma atividade de coerência e coesão no processamento do texto.
- b) b) O enunciado “**EXPLIQUE** por que os ativistas do Greenpeace podem ser considerados como heróis” faz uma afirmação ideologicamente marcada por aqueles contra a caça às baleias e extrapola o texto. Na questão, o aluno precisará associar os ativistas do Greenpeace a heróis, quando organizam protestos e atrapalham a expedição de caça às baleias. O aluno, com o conhecimento prévio sobre o GREENPEACE, terá mais facilidade para entender o texto, no entanto, tal informação não é necessária. O aluno precisará ASSOCIAR um julgamento de valor a seus atos, o que implica o conhecimento prévio de herói, associando o conhecimento a atos que consideram heroicos. Apesar do verbo utilizado explicar, a questão parece subjetiva, tendendo a ponto de vista, opinião e não pode ser classificada quanto aos objetos de conhecimento.
- c) O enunciador declara que “A carne de baleia é um produto muito apreciado no continente asiático, mas faz uma solicitação que indique uma mudança no hábito, orientando que COPIE do texto II um trecho...” Aqui o enunciatário precisará atribuir à palavra hábito o seu devido referente para poder, então, LOCALIZAR a informação no texto. Logo, a questão é inferencial - procedimento de leitura.

Quadro 9

8	<p>O texto III é um anúncio do Greenpeace que denuncia a exploração de petróleo em Abrolhos, o lar brasileiro das baleias jubarte.</p> <p>a) (0,4) EXPLIQUE o que o anúncio pretende ao defender o namoro das baleias.</p> <p>b) (0,2) Como todo anúncio, o texto III é composto por uma parte verbal e não verbal. Na parte verbal, encontramos a seguinte frase: “Deixe as baleias namorarem”. CITE que elemento não verbal reforça a ideia do <i>slogan</i>.</p>	<p>a)INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA – I</p> <p>b)GLOBAL / IMPLICAÇÕES DO SUPORTE...- II</p>
---	---	--

Fonte: A autora

O enunciatório parte de uma proposição. O texto III é um anúncio do Greenpeace que denuncia a exploração de petróleo em Abrolhos, o lar brasileiro das baleias Jubarte. ”para solicitar ao enunciatório “EXPLIQUE o que o anúncio pretende ao defender o namoro das baleias.” Para responder à questão, o aluno precisará do CONHECIMENTO DE MUNDO sobre as baleias Jubarte e sua situação de extinção para INFERIR o que o anúncio pretende com a defesa dos namoros das baleias. Questão inferencial.

Na letra “B”, o enunciador afirma que “Como todo anúncio, o texto III é composto por uma parte verbal e não verbal”, enfatizando a importância da interação dos dois elementos e continua “Na parte verbal, encontramos a seguinte frase: “Deixe as baleias namorarem”. **CITE** que elemento não verbal reforça a ideia do *slogan*.” A habilidade que se pretende avaliar é se o sujeito é capaz de reconhecer que os elementos verbais e não verbais se completam, contribuindo para a compreensão global do texto. A questão exige habilidade global.

6º ano – 6AB3

Quadro 10

Nº	QUESTÃO	TIPOLOGIA/OBJETO DO CONHECIMENTO
3	<p>Após receber a notícia da morte de seu marido, a índia Potira chorou muito e isso trouxe consequências. INFORME:</p> <p>a) (0,3) o que aconteceu com as lágrimas de Potira quando elas caíram no rio;</p> <p>b) (0,3) o que o deus Tupã fez com as lágrimas da índia;</p> <p>c) (0,3) para que o deus Tupã fez isso.</p>	<p>a)CÓPIA/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p> <p>b)CÓPIA/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p> <p>c) CÓPIA/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>

Fonte: A autora

O enunciador retoma uma passagem do texto e pede que o aluno INFORME as consequências subdivididas em três itens, diminuindo a complexidade da tarefa já que o aluno só precisa copiar as consequências do texto. Trata-se de uma questão de procedimento de leitura

Quadro 11

7	<p>O poema “Caverna” fala da moradia dos homens de antigamente. De acordo com o texto:</p> <p>a) (0,6) DIGA o que foi deixado por esses homens em suas casas.</p> <p>(0,6) Essas coisas foram deixadas, segundo o texto, para “nós”. DIGA a que pessoas se refere a palavra “nós”.</p>	<p>a)INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p> <p>b)GLOBAL/ COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO TEXTUAL</p>
---	---	---

Fonte: A autora

O enunciador dá uma informação e, na questão “a”, solicita que o aluno “diga” o que foi deixado por esses homens em suas casas”. Para que o aluno diga/escreva, ele precisará inferir que a caverna era a casa desses homens e retomar todos os referentes do texto. A habilidade avaliada é inferencial é um procedimento de leitura.

Já no item “b”, o enunciatório precisa identificar a que pessoas se refere a palavra “nós”. Caso o aluno não consiga fazer a referência, corre o risco de não compreender o texto, pois a compreensão depende da percepção dessas relações. Trata-se de uma questão de nível global e de coerência e de coesão no processamento do texto.

Quadro 12

8	<p>Na história em quadrinhos, o índio Papa-capim fala com Kava sobre as palavras usadas pelos “caraíbas”, que não são índios.</p> <p>a) (0,6) RETIRE do texto <u>duas</u> palavras da língua indígena e DIGA como elas são faladas pelos “caraíbas”.</p> <p>b) (0,5) Observando as palavras usadas pelos “caraíbas”, DIGA quem seriam eles.</p>	<p>a) CÓPIA/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p> <p>b) INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>
---	---	---

Fonte: A autora

O enunciador retoma o tópico que introduz a HQ, acrescentando que “os caraíbas não são índios”, talvez por que os personagens da HQ não sejam reconhecidos como índios, receando que a linguagem não verbal não dê conta da mensagem, e pede, no item **a**, que o aluno retire do texto duas palavras da língua indígena. Ainda que a referência não seja direta, a informação está explícita no texto, correspondendo a uma questão de cópia e de procedimento de leitura.

No item seguinte, resta ao aluno responder quem são os caraíbas. A pergunta é de caráter inferencial. O leitor precisa ativar seu conhecimento prévio linguístico e de mundo. A pista a se seguir diz respeito à observação das palavras, mas o conhecimento de mundo acerca das relações homem-branco x índio e homem-branco x natureza pode contribuir para levar o aluno à resposta correta. Trata-se de uma questão de procedimento de leitura

Quadro 13

9	<p>No último quadrinho, Papa-capim diz que o que vê é chamado de “Progresso” pelos caraíbas. Leia o significado de “progresso” no <i>Dicionário Houaiss</i>:</p> <p>progresso - s.m.: “movimento para diante; crescimento, desenvolvimento, aumento; mudança considerada desejável ou favorável; avanço, melhoria, desenvolvimento.”</p> <p>a) (0,6) De acordo com o dicionário, INFORME se a palavra progresso representa coisas boas ou coisas ruins. JUSTIFIQUE.</p> <p>b) (0,6) Releia o texto III e INFORME se, para Papa-capim, “progresso” representa coisas boas ou ruins. JUSTIFIQUE sua resposta fazendo referência a um <u>elemento não verbal</u> da tirinha.</p>	<p>a)A COR DO CAVALO.../ PROCEDIMENTO DE LEITURA</p> <p>b)GLOBAL/ IMPLICAÇÕES DO SUPORTE - II</p>
---	--	---

Fonte: A autora

O enunciador retoma a HQ e introduz o significado dicionarizado do vocábulo “Progresso”. Na questão “a”, pede que o aluno leia a definição e diga se a palavra progresso refere-se a coisas boas ou ruins. Tal pergunta exige pouca perspicácia do aluno, uma vez que o vocábulo dicionarizado já traz a resposta, exigindo do aluno apenas uma justificativa. Trata-se, segundo a classificação de Marcuschi (2008), de uma questão de A COR DO CAVALO BRANCO DE NAPOLEÃO E de uma questão de procedimento de leitura.

Na questão “b”, o leitor precisa ser capaz de interpretar o texto com auxílio da linguagem não verbal, nesse sentido o aluno precisará recuperar seu conhecimento sobre a maneira do índio se relacionar com a natureza, entendendo que a imagem do corte das árvores, no contexto da tirinha, não poderia representar progresso por degradar a natureza. Trata-se, portanto, de questão de nível global.

Quadro 14

10	<p>Os três textos desta prova falam do ambiente em que seus personagens vivem e de transformações que sofrem ou que sofreram esses lugares. No entanto, os responsáveis por essas transformações, nos três textos, não são os mesmos.</p> <p>Sendo assim, DIGA quem são os <u>responsáveis</u> pelas transformações do ambiente:</p> <p>a) (0,3) no texto I</p> <p>b) (0,3) no texto II</p> <p>c) (0,3) no texto III</p>	<p>a) GLOBAL/ COERÊNCIA E COESÃO</p> <p>b) GLOBAL/ COERÊNCIA E COESÃO</p> <p>c) GLOBAL/ COERÊNCIA E COESÃO</p>
----	--	--

Fonte: A autora

O enunciador declara que os três textos da prova falam do ambiente em que seus personagens vivem e de transformações que sofrem ou que sofreram esses lugares. O verbo de comando é diga e poderia ser substituído por identifique os responsáveis. Uma atividade de identificação que requer compreensão dos textos para a identificação dos responsáveis. Trata-se de uma atividade global e de coerência e coesão.

6º ano – 6AB4

Quadro 15

Nº	QUESTÃO	TIPOLOGIA/OBJETO DO CONHECIMENTO
1	<p>O texto de Marina Colasanti aproxima-se das características do <u>conto maravilhoso</u> por envolver encantamentos e acontecimentos fantásticos.</p> <p>(0,2) RETIRE do texto um acontecimento fantástico.</p>	<p>a) INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>

Fonte: A autora

O enunciador informa que o texto aproxima-se do conto maravilhoso por envolver encantamentos e acontecimentos fantásticos e pede que o enunciário retire do texto um acontecimento fantástico. A pergunta é de ordem inferencial

porque o que se avalia é a habilidade do aluno localizar algum acontecimento fantástico e retirá-lo do texto. Apesar do verbo de comando retire, o aluno precisa recuperar na memória de trabalho o que seja um acontecimento fantástico e depois levantar hipóteses do fantástico no texto . Trata-se de um procedimento de leitura.

Quadro 16

2	(0,4) Os príncipes da história acima são dois irmãos muito diferentes. Porém, na <u>introdução</u> e no <u>clímax</u> , o narrador conta o que eles têm em comum. IDENTIFIQUE duas características que os irmãos tinham em comum.	CÓPIA/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA
---	---	---------------------------------------

Fonte: A autora

O enunciador retoma a informação de que os príncipes da história são dois irmãos muito diferentes, mas ressalta que, apesar das diferenças, o narrador conta que eles têm características em comum, na introdução e no clímax. O aluno precisa então recuperar na memória de trabalho as duas características explícitas no texto ou ler novamente e rastrear a informação. A pergunta exige apenas cópia e se trata de um procedimento de leitura.

Quadro 17

3	O rei (pai dos meninos) sofria com o sofrimento dos filhos e, por isso, pensou em uma solução. a) (0,3) INDIQUE a solução dada pelo rei. b) (0,3) EXPLIQUE se essa solução resolveu o problema dos filhos.	a) CÓPIA/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA b) GLOBAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA
---	--	---

Fonte: A autora

O enunciador declara que o rei - abre parênteses para enfatizar que é o pai dos meninos - sofria com o sofrimento dos filhos e pensou numa solução. Na letra A, a pergunta exige apenas cópia, uma vez que o enunciatário precisa localizar e copiar do texto, indicando a solução dada pelo rei. Já na letra B, a pergunta seria de

caráter global, já que o aluno precisará inferir e explicar se a solução encontrada pelo rei resolveu o problema dos filhos, ou seja, o aluno necessita fazer uma análise do texto como um todo para responder à questão. Trata-se de um procedimento de leitura.

Quadro 18

4	<p>Observe o início do 11º parágrafo: “– A corrida será longa (...)”</p> <p>a) (0,3) Considerando as ideias do texto I, EXPLIQUE de que “corrida” se tratava.</p>	<p>a) GLOBAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>
---	---	--

Fonte: A autora

Novamente, temos aqui uma questão global. O aluno precisa, considerando as ideias do texto, EXPLICAR de que “corrida” se trata. inferindo o sentido de a palavra uma vez que, para realizar a atividade, o aluno precisará de uma compreensão global do texto. Também se trata de uma questão de procedimento de leitura.

Quadro 19

9	<p>A tirinha acima mostra uma situação com Mafalda e seu irmão menor (Guile), que ainda não pronuncia corretamente todas as palavras.</p> <p>a) -----</p> <p>b) (0,4) EXPLIQUE o sentido da palavra “bulaquinho” usada pelo menino.</p>	<p>a) INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>
---	--	---

Fonte: A autora

O enunciador retoma a questão da tirinha (que o irmão da Mafalda não pronuncia corretamente todas as palavras) e, na letra B, pede que o aluno explique o sentido da palavra “bulaquinho”. A PERGUNTA é de caráter inferencial e refere-se a um procedimento de leitura.

Quadro 20

9	(0,4) COMPARE a relação entre os irmãos dos textos I e III e EXPLIQUE a diferença entre eles.	GLOBAL/ RELAÇÃO ENTRE TEXTOS
---	---	------------------------------------

Fonte: A autora

O enunciador declara que os três textos da prova falam do ambiente em que seus personagens vivem e de transformações que sofrem ou que sofreram esses lugares, no entanto, os responsáveis pelas transformações, nos três textos, não são os mesmos e solicita que o aluno diga (identifique) quem são os responsáveis. A pergunta, cujo verbo de comando é explicar) exige habilidades de ordem global.

Para que o aluno compare a relação entre os irmãos, precisará da compreensão crítica dos dois textos, generalizando as relações entre os irmãos. A questão é global, pois o que se avalia é a capacidade do sujeito de compreender que um mesmo objeto pode ser alvo de olhares diversos, logo o objeto do conhecimento trabalhado é a relação entre textos.

7º ano – B1

Quadro 21

Nº	QUESTÃO	TIPOLOGIA/OBJETO DO CONHECIMENTO
1	Os três textos desta avaliação têm como tema o mito do herói . Cada um deles expõe o heroísmo como fantasia. EXPLIQUE como isso ocorre em cada texto.	GLOBAL/ RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

Fonte: A autora

O enunciador declara que os três textos presentes no documento têm como tema o mito do herói e explica que cada um dos textos expõe o heroísmo como fantasia. Ao fazer essa declaração, o enunciador permite que o enunciatário tome consciência do tema referente aos três textos e o faz atualizar na memória de trabalho o que seja um mito, ou pelo menos associar o heroísmo à fantasia, solicitando que o enunciatário explique como isso ocorre em cada texto. A questão é de caráter global, pois o que se avalia é a habilidade do aluno relacionar textos. O

leitor precisará de uma compreensão global de cada texto para poder explicar, comando que demanda compreensão, como cada texto constrói o heroísmo como fantasia, no entanto, a solicitação é que o aluno comente cada texto separadamente e não os compare, o que demandaria uma operação de pensamento mais sofisticada. Mesmo assim, talvez essa questão devesse ser explorada por último, depois das questões que tratam de cada texto separadamente, uma vez que exige do leitor uma análise de nível global.

Quadro 22

2	INDIQUE que características, típicas do herói , os meninos do texto 1 esperavam encontrar no “mocinho”. EXPLIQUE por que eles não encontraram tais características.	CÓPIA/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA
---	--	--

Fonte: A autora

A questão traz duas solicitações de pronto, sem apresentar nenhum contexto. Na primeira, o enunciador pede que o enunciatário **INDIQUE** as características típicas do herói que os meninos esperavam encontrar no “mocinho”. A resposta à questão pode-se encontrar no texto, bastando o leitor **LOCALIZAR AS INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS**, mas que requerem um conhecimento prévio das características de um herói para que o aluno as localize.

Para realizar a segunda solicitação, explicar por que eles não encontraram tais características, o enunciatário precisa fazer uma atividade de **INFERÊNCIA** tomando várias informações que, ao longo do texto, vão induzindo o leitor a desconstruir a imagem do “mocinho”. Assim, para explicar por que não encontraram tais características, o aluno precisará de uma visão global do texto e usar essas informações. As duas questões tratam de procedimentos de leitura.

Quadro 23

3	EXPLIQUE o modo que o eu lírico do texto 2 encontra para tornar-se ora herói, ora rei.	GLOBAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA
---	---	--

Fonte: A autora

Novamente a solicitação é direta, não apresentando nenhum contexto. Para explicar o modo que o eu lírico encontra para tornar-se ora herói, ora rei, o enunciatório precisa seguir os implícitos (pressupostos) de base textual para atender à solicitação. Além disso, o aluno precisará relembrar seus conhecimentos sobre as características de um rei e de um herói e, ainda, distingui-las. Essa é uma atividade de nível global que requer do aluno a compreensão do texto como um todo. E diz respeito a um procedimento de leitura.

Quadro 24

4	A última estrofe do texto 2 fala da partida da parceira do eu lírico. ESCLAREÇA o que essa partida representa para o eu lírico.	INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA
---	--	---

Fonte: A autora

A questão é inferencial. O enunciador informa da partida da parceira do eu lírico e solicita que o enunciatório esclareça o que essa partida representa para o eu lírico. É preciso que o aluno, pelo pressuposto no texto, infira o que a partida representa para o eu lírico. Trata-se de um procedimento de leitura.

Quadro 25

5	OBSERVE a tirinha (texto 3) e FAÇA uma pequena descrição da cena apresentada.	GLOBAL/ IMPLICAÇÕES DO SUPORTE...
---	--	---

Fonte: A autora

Apesar da solicitação para que o aluno observe a tirinha, o que se objetiva é que o aluno descreva a cena. O objetivo do enunciatório é verificar se o aluno sabe descrever. Consideramos, no entanto, a questão também como item de leitura porque, para poder descrever a cena, será necessário que o leitor interprete o texto

com auxílio dos quadrinhos, ou seja, o enunciatório deverá perceber a interação entre elementos verbais e não verbais para compreender o texto e fazer o solicitado.

Quadro 26

10	EXPLIQUE de que modo a tentativa de usar “poderes telepáticos” do personagem do texto 3 serve para construir o humor do texto.	GLOBAL/ RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO
----	---	--

Fonte: A autora

Sem apresentar nenhum contexto, o enunciador solicita que o enunciatório explique como a tentativa de usar “poderes telepáticos” serve para construir o humor do texto. O que se avalia é a habilidade do aluno reconhecer o humor decorrente do uso da expressão citada, no entanto, o leitor só entenderá o humor se tiver o conhecimento prévio da expressão utilizada e puder ativá-la, na memória de trabalho – A questão pode ser caracterizada como global. Trata-se de relacionar recursos expressivos e efeitos de sentido

7º ano – B2

Quadro 27

Nº	QUESTÃO	TIPOLOGIA/OBJETO DO CONHECIMENTO
1	EXPLIQUE de que modo o final do texto 1 pode contrariar as expectativas do senhor Otis.	INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA

Fonte: A autora

Ao solicitar que o aluno “explique de que modo o final do texto 1 pode contrariar as expectativas do Sr. Otis”, o enunciador assume e declara para o enunciatório que as expectativas do sr. Otis foram contrariadas. Partindo dessa premissa, o enunciatório precisará buscar no texto os pressupostos e inferir uma informação implícita no texto. Trata-se de um procedimento de leitura.

Quadro 28

2	TRANSCREVA uma frase do texto 1 que represente um argumento usado para defender a ideia de que não existem fantasmas.	CÓPIA/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA
---	--	---------------------------------------

Fonte: A autora

Para que o enunciatório responda à questão, é preciso que ele recupere no pronome demonstrativo “isso” o referente “fantasmas”, e localize então o argumento no texto. Além disso, o aluno deverá conhecer o conceito de argumento e sua função. O verbo transcrever indica tratar-se de uma pergunta de nível básico – cópia e de um procedimento de leitura.

Quadro 29

3	No texto 2, o eu lírico tem uma postura oposta a do senhor Otis quanto à existência de fantasma. EXPLIQUE que oposição é essa.	GLOBAL/ RELAÇÃO ENTRE TEXTOS
---	---	------------------------------------

Fonte: A autora

O enunciador parte de uma proposição de que o “eu lírico tem uma postura oposta a do senhor Otis quanto à existência de fantasma”. A partir daí, convoca o enunciatório a explicar as posturas opostas do sr. Otis (texto I) e a do eu lírico do texto 2. Para que o enunciatório possa explicar, verbo que denota compreensão, precisará compreender o texto como um todo. A pergunta é de nível global e a habilidade desenvolvida é a capacidade de relacionar textos.

Quadro 30

4	APONTE um parágrafo do texto 1 que contenha elementos descritivos. Em seguida, DIGA a quem ou a que esses elementos se referem.	GLOBAL/ COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO
---	---	---

Fonte: A autora

O enunciador solicita que o enunciatório “aponte um parágrafo do texto 1 com elementos descritivos”. O objetivo da primeira questão é o de verificar se o enunciatório sabe o que é descrição e não consideramos como item de leitura, uma vez que o estudante precisa de conhecimentos formais para responder à pergunta, no entanto, a segunda questão requer do aluno a identificação dos referentes (coerência e coesão no processamento do texto). Tal questão exige a compreensão do texto como um todo.

Quadro 31

5	<p>De certo modo, o texto 3 também pode ser visto como um texto sobre fantasmas. Faça as questões (a) e (b).</p> <p>a) EXPLIQUE em que sentido o texto 3 é uma história de fantasmas.</p> <p>CRIE para o texto lido um título coerente com as ideias nele presentes.</p>	<p>a)GLOBAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p> <p>b)GLOBAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>
---	--	---

Fonte: A autora

As duas questões exigem do aluno habilidades de compreensão global. Na letra A o aluno, para explicar em que sentido o texto 3 é uma história de fantasmas, precisará ter compreendido o texto como um todo e, na letra B, precisa criar um título, o que também demanda compreensão global. O objeto de conhecimento trabalhado é procedimento de leitura.

As duas questões exigem do aluno habilidades de compreensão global. Na letra A o aluno, para explicar em que sentido o texto 3 é uma história de fantasmas, precisará ter compreendido o texto como um todo e, na letra B, precisa criar um título, o que também demanda compreensão global. O objeto de conhecimento trabalhado é procedimento de leitura.

7º ano – B3

Quadro 32

Nº	QUESTÃO	TIPOLOGIA/OBJETO DO CONHECIMENTO
1	<p>O narrador do texto I decide experimentar “o modo Denin de ser feliz”, mas, passados alguns dias, fica entediado. Faça as questões (a) e (b).</p> <p>a) DIGA que fato deixa o narrador aliviado por saber que sua experiência não durará para sempre.</p> <p>Ao comparar sua condição com a de marinheiros e astronautas, que também ficam isolados, o narrador do texto I analisa que sua situação é diferente e destrutiva.</p> <p>b) EXPLIQUE o que diferencia sua condição da situação dos outros “engaiolados” citados por ele.</p>	<p>a) INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p> <p>b) GLOBAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>

Fonte: A autora

Na letra “a”, o enunciador retoma que “o narrador do texto I decide experimentar “o modo Denin de ser feliz”, mas, passados alguns dias, fica entediado”, oferecendo uma orientação ao aluno e pede que o enunciatário diga (identifique) que fato deixa o narrador aliviado por saber que sua experiência não durará para sempre. O aluno precisará de conhecimento prévio para inferir a resposta.

Na letra “b”, o enunciador contextualiza a questão: “Ao comparar sua condição com a de marinheiros e astronautas, também isolados, o narrador do texto I analisa sua situação diferente e destrutiva. Explique o que diferencia sua condição da situação dos outros “engaiolados” citados por ele.” O aluno precisa comparar no que difere a sua condição da de astronautas e marinheiros e explicar essa diferença, o que requer uma habilidade de nível global. As duas questões tratam de procedimentos de leitura.

Quadro 33

2	EXPLIQUE como a análise feita pelo narrador ao final de sua experiência se relaciona com a constatação feita por Denin quando abandonou seu armário para viajar para a Espanha.	GLOBAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA
---	--	--

Fonte: A autora

Para responder a essa pergunta, o enunciatório precisará localizar, no texto, a análise feita pelo narrador e a constatação de Denin, dita por sua mãe. A partir daí precisará relacionar as duas visões e explicá-las. A atividade configura-se como de nível global e se trata de um procedimento de leitura.

Quadro 34

3	Com relação ao tema dos textos, EXPLIQUE a semelhança entre os textos I e III.	GLOBAL/ RELAÇÃO ENTRE TEXTOS
---	---	------------------------------------

Fonte: A autora

O enunciador solicita que o enunciatório explique a semelhança entre os textos I e III, com relação ao tema dos textos. Para poder explicar a semelhança, o leitor precisará de uma ideia global do texto I e do texto II. A atividade exige inferências complexas, configurando-se como de nível global. O objeto de conhecimento trabalhado é a relação entre textos.

Quadro 35

5	No texto II, o passado opõe-se ao presente. Constata-se a vida tranquila que Clara levava no passado. Baseando-se no texto, EXPLICITE , com suas palavras, uma diferença entre a vida no passado e a vida no presente, sendo esta apreendida pelas informações implícitas no poema.	INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA
---	---	---

Fonte: A autora

A oposição passado – presente é declarada pelo enunciador, que constata a vida tranquila que Clara levava no passado. A partir daí, solicita que o enunciatário, baseado no texto, explicita uma diferença entre a vida no passado e no presente, depreendendo informações implícitas no poema. O aluno precisará seguir as pistas de base textual para ler o pressuposto no texto. A habilidade avaliada aqui é inferir uma informação implícita – A questão é inferencial e a habilidade trabalhada é procedimento de leitura.

7º ano – B4

Quadro 36

Nº	QUESTÃO	TIPOLOGIA/OBJETO DO CONHECIMENTO
2	Segundo o autor, a salvação do golfinho é a salvação do menino Sawyer, vivido por Nathan Gamble. EXPLIQUE essa relação a partir da análise lida.	INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA

Fonte: A autora

O enunciador contextualiza a questão a ser explorada (a salvação do golfinho é a salvação do menino Sawyer) e pede que o enunciatário explique essa relação a partir da análise lida. Apesar da relação estar explícita no texto, o enunciatário precisa descobri-la, pois se soma à complexidade do tema, um léxico não muito usual e a necessidade de o leitor encontrar os referentes corretos para cumprir o solicitado. Para cumprir o solicitado, o aluno precisa inferir uma informação implícita e o objeto de conhecimento é procedimento de leitura.

Quadro 37

3	O autor do texto 1 considera que, apesar de apresentar problemas, o filme a que assistiu é bom. APONTE um argumento utilizado para defender esse ponto de vista.	CÓPIA/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA
---	---	---------------------------------------

Fonte: A autora

O enunciador afirma que o autor do texto 1 considera o filme bom, apesar de apresentar problemas e solicita que o enunciatário aponte um argumento utilizado

para defender esse ponto de vista. A resposta está explícita no texto. O aluno só precisará apontá-la e copiá-la. Trata-se de uma questão de cópia e de um procedimento de leitura.

Quadro 38

4	No texto 1 , vê-se que Winter perde a cauda e se torna um golfinho diferente dos demais. Seu modo de nadar se modifica pela perda da cauda. ESTABELEÇA uma relação entre Winter e a moça que sabe ler com as mãos, do texto 2 .	GLOBAL/ RELAÇÃO ENTRE TEXTOS
---	--	------------------------------------

Fonte: A autora

O enunciador marca a diferença do golfinho e solicita que o enunciatório ESTABELEÇA uma relação entre ele e a moça que sabe ler com as mãos, do texto 2. O que se avalia é a habilidade de o aluno perceber pontos de vistas distintos sobre o mesmo tema. Tal competência requer compreensão global e o objeto do conhecimento é a relação entre textos.

Quadro 39

6	O texto 3 apresenta um conteúdo crítico acerca do acesso de pessoas com deficiência ao trabalho. EXPLIQUE esse conteúdo.	GLOBAL/ IMPLICAÇÕES DO SUPORTE...
---	---	---

Fonte: A autora

Para que o enunciatório explique o conteúdo crítico acerca do acesso de pessoas com deficiência ao trabalho, ele necessita de conhecimento prévio compartilhado de que pessoas procuram empregos em jornais (para atribuir sentido ao cadeirante da tirinha que corre com a cadeira com um pedacinho de papel nas mãos). Além disso, não está explícito no texto que o pedacinho de papel (que o cadeirante leva nas mãos) foi recortado do jornal e que contém os dados do possível empregador. Também está implícito que vagas para cadeirantes não são comuns, já que o deficiente corre em direção ao endereço. Assim, a atividade pode ser classificada como de nível global já que envolve a análise do texto como um todo e o objeto do conhecimento é Implicações do Suporte.

Quadro 40

7	EXPLIQUE o que justifica o sentimento do eu lírico por não ser olhado pelas “meninas do Leblon” na letra da canção <i>Óculos</i> (Texto 4).	INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA
---	--	---

Fonte: A autora

O enunciador retoma o texto e pede que o enunciário explique o que justifica o sentimento do eu lírico por não ser olhado pelas “meninas do Leblon”. O aluno precisará seguir as pistas do texto para responder à questão. A questão é inferencial e o objeto do conhecimento é procedimento de leitura.

8º ano – B1

Quadro 41

Nº	QUESTÃO	TIPOLOGIA/OBJETO DO CONHECIMENTO
1	(0,4) Os três textos acima têm como tema um escândalo a respeito de passagens aéreas compradas com dinheiro público. Os textos 1 e 2 são explícitos na abordagem, mas o texto 3 poderia ser entendido como uma crítica ampla sobre a política. Há, no entanto, nesse texto um detalhe, representado pela linguagem não verbal, que o liga à temática dos outros dois textos. Observe o texto 3 e diga que informação não verbal é essa.	INFERENCIAL/ IMPLICAÇÕES DO SUPORTE...

Fonte: A autora

O enunciador faz uma declaração acerca do tema dos três textos: um escândalo a respeito de passagens aéreas compradas com dinheiro público, dizendo que os textos 1 e 2 são explícitos na abordagem, mas que o texto 3 poderia ser entendido como uma crítica ampla sobre a política. Nesse momento, o enunciador chama a atenção do enunciário para um detalhe expresso pela linguagem não verbal que contribui para que o mesmo se relacione à temática dos dois outros textos, perguntando que informação não verbal é essa. Parece que o

professor não confiou suficientemente na habilidade dos alunos para descobrir o que os três textos tinham em comum, precisando alertar o discente sobre a existência de um detalhe não verbal que ligaria o texto aos demais. A questão é inferencial e o objeto do conhecimento é implicações do suporte na compreensão do texto.

Quadro 42

2	<p>No texto 1, o autor afirma que, sempre que existe uma acusação contra alguém, há duas reações esperadas. Essas reações não aconteceram, no caso do escândalo sobre o qual os textos falam. Em vez de reagirem como de costume, os deputados disseram estar com a consciência tranquila. Faça as questões (a) e (b).</p> <p>a) (0,3) Determine o argumento dos deputados e senadores que justifica esse seu estado de tranquilidade?</p> <p>b) (0,3) Segundo o artigo (texto 1), o argumento utilizado pelos deputados é “<i>furado</i>”. Para ele, quem usa essa “<i>desculpa</i>” está esquecendo princípios básicos do trabalho de um representante do povo. Determine que princípios seriam esses, de acordo com o artigo de opinião?</p>	<p>GLOBAL/ COERÊNCIA E COESÃO...</p> <p>GLOBAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>
---	---	--

Fonte: A autora

O enunciador retoma o texto, reescrevendo e generalizando as premissas do artigo e solicita, na letra A, que o enunciatário “Determine o argumento dos deputados e senadores que justifica esse seu estado de tranquilidade?” Há dois equívocos na questão. O primeiro, de ordem formal, o uso do sinal de interrogação em uma frase afirmativa e o segundo, o argumento é de apenas um deputado e não de vários. O leitor mais atento vai retomar o texto, procurando o argumento dos senadores e deputados, mas não vai encontrá-lo. O texto apresenta apenas um argumento de um determinado deputado para comprovar a tese defendida, uma generalização do comportamento dos deputados e senadores. O que se pretende

verificar é se o aluno é capaz de estabelecer a relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la, o que exige uma compreensão global do texto. Logo a atividade é de nível global e o objeto do conhecimento trabalhado é a coerência e a coesão no processamento do texto.

Na letra B o enunciador continua a lidar com o argumento como se fosse dos deputados e diz que, segundo o artigo, o mesmo é “furado” e que, para o autor, “quem usa essa ‘desculpa’ está esquecendo princípios básicos do trabalho de um representante do povo”, perguntando que princípios seriam esses, segundo o artigo. A questão exige que o aluno seja capaz de INFERIR UMA INFORMAÇÃO IMPLÍCITA NO TEXTO, caracterizando-se como uma questão de nível global, pois além das inferências de base textual, requer inferências sobre o léxico.

Quadro 43

3	(0,2) Uma diferença entre os dois primeiros textos é o nível de formalidade da linguagem. Enquanto o texto 1 utiliza linguagem informal em diversas passagens; no texto 2, predomina a formalidade. Porém, há no primeiro parágrafo do texto 2 um verbo que não combina com essa formalidade. Copie esse verbo.	GLOBAL/ VARIACÃO LINGUÍSTICA
---	--	---------------------------------

Fonte: A autora

A questão é introduzida com o enunciador trazendo para o enunciatório que uma das diferenças entre os dois textos é o nível de formalidade. Enquanto o primeiro texto utiliza uma linguagem mais informal, no segundo predomina a formalidade. Nesse momento o enunciador solicita ao enunciatório que diga o verbo que destoia da formalidade. O que se avalia é uma atividade de nível global, a habilidade do aluno para identificar os diferentes usos da língua e suas variações em diferentes circunstâncias.

Quadro 44

5	(0,4) Para o autor do texto 1, a sociedade também tem uma responsabilidade em uma possível reforma moralizadora da política brasileira. Diga que ações a sociedade tem de fazer, segundo a opinião do cronista, para colaborar com essa reforma?	CÓPIA/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA
---	--	---------------------------------------

Fonte: A autora

O enunciador retoma, com outras palavras, o texto e declara que “a sociedade também tem uma responsabilidade em uma possível reforma moralizadora da política brasileira” e pede que o enunciatário “diga que ações a sociedade tem de fazer, segundo a opinião do cronista, para colaborar com essa reforma.” A resposta está explícita no penúltimo parágrafo do texto e o que se trabalha é um procedimento de leitura.

8º ano – B2

Quadro 45

Nº	QUESTÃO	TIPOLOGIA/OBJETO DO CONHECIMENTO
1	Levando em conta que o texto lido é uma crônica, responda: a) (0,2) Reconheça o <u>fato cotidiano</u> que inspira o autor a elaborar a narrativa.	GLOBAL/ COERÊNCIA E COESÃO ...

Fonte: A autora

O enunciador declara que o texto é uma crônica e solicita que o aluno reconheça o fato cotidiano que inspira o autor a elaborar a narrativa. A atividade vai exigir do estudante habilidades que o levem a identificar a linha de coerência e coesão, como reconhecer o assunto e a ideia defendida, portanto, trata-se de uma atividade de nível global.

Quadro 46

2	<p>Na crônica <i>Segurança</i>, o narrador expõe diversas medidas adotadas por um suposto condomínio para evitar os assaltos.</p> <p>a) (0,3) Identifique a única medida que conseguiu <u>extinguir definitivamente</u> os roubos.</p> <p>b) (0,3) A atitude que você identificou no item anterior provocou uma <u>inversão de papéis</u> entre os cidadãos de bem e os bandidos. Explique por quê.</p>	<p>CÓPIA/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p> <p>GLOBAL/ COERÊNCIA E COESÃO...</p>
---	---	---

Fonte: A autora

Na letra A, o enunciador retoma o fio narrativo do texto e solicita que o enunciário identifique a única medida que conseguiu extinguir definitivamente os roubos. O verbo utilizado “identifique”, bem poderia ser substituído por “indique” ação de nível básico. A questão é de cópia.

O enunciador dirige-se ao enunciário, afirmando que a atitude que ele identificou no item anterior provocou uma inversão de papéis entre os cidadãos de bem e os bandidos, solicitando que o mesmo explique o porquê.

O que se avalia na letra é a capacidade de o aluno ESTABELECEER RELAÇÃO CAUSA/CONSEQUÊNCIA ENTRE PARTES E ELEMENTOS DO TEXTO. O aluno precisará explicar o porquê das ações cometidas terem tido como consequência a inversão de papéis.

Quadro 47

3	<p>Releia um trecho da crônica e responda às questões abaixo:</p> <p><i>“Mas os assaltos <u>continuaram</u>.</i></p> <p><i><u>Decidiram</u> eletrificar os muros. Houve protestos, mas no fim todos concordaram. O mais importante</i></p>	<p>GLOBAL/ RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS...</p>
---	---	---

	<p><i>era a segurança. Quem tocasse no fio de alta tensão em cima do muro morreria eletrocutado. Se não morresse, atrairia para o local um batalhão de guardas com ordens de atirar para matar.”</i></p> <p>a) (0,2) A primeira frase do trecho transcrito é <u>repetida várias vezes</u> ao longo do texto. Explique o <u>sentido</u> que tal repetição confere à narrativa.</p>	
--	---	--

Fonte: A autora

O enunciador apresenta um trecho da crônica e alerta o leitor de que a primeira frase do trecho transcrito é repetida várias vezes ao longo do texto, solicitando que o aluno explique o sentido que tal repetição confere à narrativa. A questão é de nível global e o objeto do conhecimento avaliado se o aluno reconhece o efeito de sentido decorrente da escolha de determinada palavra.

Quadro 48

6	<p>O texto 2 aproxima-se do texto 1 por <u>uma coincidência temática</u>, porém, eles se afastam um do outro por suas <u>características específicas</u>. Sabendo disso, responda:</p> <p>a) (0,2) Reconheça a <u>semelhança temática</u> existente entre os textos.</p> <p>b) (0,4) Indique <u>DUAS diferenças</u> entre eles, sendo uma relacionada ao desenvolvimento do tema, e outra, ao tipo de texto.</p>	<p>GLOBAL/ RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</p> <p>GLOBAL/ RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</p>
---	---	---

Fonte: A autora

Ao declarar que o texto 2 aproxima-se do texto 1 por uma coincidência temática, mas se afasta por suas características específicas, na letra A, o enunciador quer que o aluno reconheça a semelhança temática, relacionando os textos. Para realizar a atividade, o aluno precisará compreender o texto como um todo, logo configura-se como uma questão de nível global.

Na letra B, o enunciador solicita que o aluno indique duas diferenças entre eles, uma relacionada ao desenvolvimento do tema, outra ao tipo de texto. Também se trata de uma questão de nível global e de relação entre textos.

Quadro 49

7	(0,3) Em meio ao relato dos fatos, o jornalista apresenta, na notícia lida, <u>entrevistas e argumentos de autoridade</u> . Identifique-os e explique a importância de eles aparecerem nos textos jornalísticos.	GLOBAL/ RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS ...
---	--	--

Fonte: A autora

Ao solicitar que o aluno identifique, na notícia lida, entrevistas e argumentos de autoridade e explique a importância de eles aparecerem nos textos jornalísticos, o enunciador pretende que o aluno identifique o efeito provocado pelo uso de entrevistas e argumentos de autoridade, formulando uma questão de nível global.

Quadro 50

8	(0,3) Explique a crítica existente na charge ao lado, destacando o tom irônico dado pelo autor.	GLOBAL/ IMPLICAÇÕES DO SUPORTE...
---	---	---

Fonte: A autora

Sem nenhuma contextualização, o enunciador pede que o enunciário explique a crítica existente na charge, dando ênfase ao tom irônico. Para explicar, verbo que denota compreensão, a crítica, o aluno precisa ter compreendido o texto, portanto a questão configura-se como de nível global e o objeto do conhecimento é que o aluno possa interpretar textos com auxílio de material gráfico.

Quadro 51

9	0,2) Diga por que o texto 2 poderia “estar presente” no texto 3.	GLOBAL/ RELAÇÃO ENTRE TEXTOS
---	---	------------------------------------

Fonte: A autora

O enunciador pede que o enunciatório “diga” por que o texto 2 poderia “estar presente” no texto 3. O verbo de comando, “diga” pode ser substituído pelo verbo “explique”, que denota compreensão. Para que o enunciatório possa explicar por que um texto pode “estar dentro do outro”, precisará compreender cada texto, bem como seu tema. Logo a questão caracteriza-se como de nível global e o objeto do conhecimento trabalhado é a relação entre textos.

8º ano – B3

Quadro 52

Nº	QUESTÃO	TIPOLOGIA/OBJETO DO CONHECIMENTO
2	(0,4) De acordo com a leitura do Texto 1, podemos perceber a repetição de expressões como “o homem diz”, “o comerciante diz”, “existem pessoas”, “existem outras”. Tendo em vista que o narrador do texto é um cavalo, esclareça que ideia vai sendo construída no texto a partir dessas repetições.	GLOBAL/ RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS...

Fonte: A autora

O enunciador alerta para a repetição de certas expressões e declara que o narrador é um cavalo, solicitando que o enunciatório esclareça a ideia construída ao longo do texto a partir dessas repetições. O que se avalia é a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra. No caso, o enunciador informa as repetições, restando ao aluno, esclarecer o sentido que vai sendo construído. Para que o aluno esclareça o sentido, precisará compreender o texto como um todo e estabelecido relações entre as escolhas lexicais e o sentido construído, o que demandará inferências complexas. Logo a questão é de caráter global.

Quadro 53

3	(0,4) Explique , com suas palavras, a ideia que se pretende comprovar, no texto, acerca da relação do homem com seus bens.	GLOBAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA
---	---	--

Fonte: A autora

O enunciador solicita que o enunciatório Explique, com suas palavras, a ideia que se pretende comprovar, no texto, acerca da relação do homem com seus bens. A resposta está implícita e requer que o aluno compreenda o texto como um todo, realizando inferências textuais e extratextuais. O que se avalia é uma habilidade de nível global do aluno, fazer inferências.

Quadro 54

6	(0,4) Além da presença do cavalo em ambos os textos, responda qual relação existente entre eles, no que diz respeito às ideias subentendidas neles.	GLOBAL/ RELAÇÃO ENTRE TEXTOS
---	--	------------------------------------

Fonte: A autora

O enunciador declara que em ambos os textos (I e II) há a presença de um cavalo e solicita ao enunciatório que responda qual a relação que existe entre os textos, considerando as ideias subentendidas. O aluno precisará compreender os dois textos para poder compará-los, envolvendo uma atividade mental de nível global e o que se avalia é a competência para relacionar textos.

Quadro 55

7	(0,6) No texto 1, há uma inversão entre o que é humano e o que é animal. Justifique a afirmativa.	GLOBAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA
---	--	--

Fonte: A autora

O enunciador declara que no texto 1 há uma inversão entre o que é humano e o que é animal e solicita que o enunciatório justifique a afirmativa. O aluno precisará ativar o conhecimento prévio sobre o que é do humano e sobre o que é do animal, ao mesmo tempo em que precisará compreender todo o texto, para então poder justificar a inversão ocorrida no texto. A habilidade avaliada é de nível global e corresponde a um procedimento de leitura, inferir uma informação implícita no texto.

Quadro 56

<p>Considere o período abaixo, retirado do Texto 1, para atender às questões (a) e (b):</p> <p>As palavras “meu cavalo” (...) pareciam-me tão estranhas quanto as palavras “minha terra”, “meu ar”, “minha água”.</p> <p>a) (0,4) Explique por que seria estranho dizer “minha terra”, “meu ar”, “minha água”, como afirmou o cavalo.</p>	<p>INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>
---	--

Fonte: A autora

O enunciador solicita que o enunciadário “explique por que seria estranho dizer ‘minha terra’, ‘meu ar’, ‘minha água’, como afirmou o cavalo.” Seria importante informar que era para dizer do ponto de vista do cavalo e não do humano. Mais uma vez o aluno precisará ativar o conhecimento de prévio de mundo e fazer inferências de nível textual e extra textual o que caracteriza um procedimento de leitura.

Quadro 57

<p>12 Releia as seguintes passagens do texto 1 e diga qual o <u>sentido</u> estabelecido pelas conjunções destacadas:</p> <p>a) (0,2) “Não me deram <u>nem</u> de comer <u>nem</u> de beber durante o dia inteiro”.</p> <p>b) (0,2) “Fiquei sabendo depois que aquilo acontecera <u>porque</u> o cavalariaço estava bêbado”.</p> <p>c) (0,2) “Tem mais pena de animal do que de homem, <u>logo</u> se vê que não usa cruz no pescoço...”</p>	<p>GLOBAL/ COERÊNCIA E COESÃO...</p> <p>GLOBAL/ COERÊNCIA E COESÃO...</p> <p>GLOBAL/ COERÊNCIA E COESÃO...</p>
---	--

Fonte: A autora

A solicitação para que o enunciadário diga qual o sentido estabelecido pelas conjunções destacadas, poderia ser substituída pelo verbo explicar, verbo que demanda compreensão. O que se avalia é a habilidade do aluno perceber a

coerência/coesão textual, refletindo sobre o sentido dos recursos coesivos, logo a atividade é de nível global.

Quadro 58

13	1. (0,4) Classifique sintaticamente o termo “bárbaro”, no trecho a seguir, e diga a quem ele se refere no texto: “ele mesmo contou as chicotadas que ele me deu, o bárbaro.”	GLOBAL/ COERÊNCIA E COESÃO...
----	--	-------------------------------------

Fonte: A autora

Desconsideramos a primeira solicitação, pois implica aprendizagem formal de gramática e consideramos apenas a solicitação para que o aluno “diga a quem ele (termo “bárbaro”) se refere no texto: “ele mesmo contou as chicotadas que ele me deu, o bárbaro.” O verbo de comando “diga” pode ser substituído pelo verbo “identifique”, que demanda compreensão. O que se avalia é a habilidade de o aluno reconhecer as relações coesivas do texto, especialmente as substituições que estabelecem a continuidade textual, configurando uma atividade de nível global.

8º ano – B4

Quadro 59

Nº	QUESTÃO	TIPOLOGIA/OBJETO DO CONHECIMENTO
1	(0,4) No texto 1, o pedido de Natal de um menino faz a cronista sentir seu coração apertado. Explique por que o pedido provoca nela essa sensação.	GLOBAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA

Fonte: A autora

O enunciador declara que o pedido de Natal de um menino faz a cronista sentir seu coração apertado e solicita que o enunciatário explique por que o pedido provoca nela essa sensação. O aluno precisará compreender o texto como um todo o que caracteriza a atividade como global e a habilidade avaliada é um procedimento de leitura.

Quadro 60

2	<p>No texto 2, o eu lírico aponta diferenças entre o Natal de ontem e o de hoje em dia. Faça as questões (a) e (b).</p> <p>a) (0,3) Aponte uma diferença entre o “Natal de ontem e de hoje”, de acordo com o texto, mas sem copiar versos.</p> <p>b) (0,2) O eu lírico reconhece que tudo muda no “vaivém universal”, porém, em vários trechos, parece preferir os festejos de outras épocas. Copie um verso <u>ou</u> par de versos que comprovem sua preferência.</p>	<p>OBJETIVA/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p> <p>CÓPIA/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>
---	---	--

Fonte: A autora

O enunciador alerta pra a diferença entre o Natal de ontem e de hoje em dia e pede que o enunciatário responda às questões.

Na letra A, é solicitado que o aluno “Aponte uma diferença entre o “Natal de ontem e de hoje”, de acordo com o texto, mas sem copiar versos o enunciador” . O aluno precisa identificar, mas ao invés de copiar, parafrasear. Parece uma atividade objetiva de procedimento de leitura.

Na letra B, o enunciador declara que “O eu lírico reconhece que tudo muda no “vaivém universal”, porém, em vários trechos, parece preferir os festejos de outras épocas.” e solicita que o aluno “Copie um verso ou par de versos que comprovem sua preferência.” A informação está explícita no texto o que configura uma atividade de cópia de procedimento de leitura.

Quadro 61

3	<p>(0,3) São comuns as críticas ao consumismo no Natal - e em outras datas festivas -, pois muitas pessoas priorizam a aquisição de bens materiais nessa época. Esclareça se os personagens do texto 3 exemplificam essa atitude consumista. Justifique sua resposta.</p>	<p>INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>
---	---	--

Fonte: A autora

O enunciador declara que são comuns as críticas ao consumismo no Natal e em outras datas festivas, pois muitas pessoas priorizam a aquisição de bens materiais nessa época e solicita que o enunciário esclareça se os personagens do texto 3 exemplificam essa atitude consumista, justificando a resposta. O aluno precisará identificar nas ações dos personagens características que exemplifiquem ou não a atitude consumista e justificar. Trata-se, portanto de uma atividade inferencial e de um procedimento de leitura.

Quadro 62

4	(0,4) No texto 4, a personagem Suzanita faz uma confusão com a frase dita por Mafalda no primeiro quadrinho, o que leva a um mal entendido. Explique esse mal entendido.	INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA
---	--	---

Fonte: A autora

O enunciador declara que a personagem Suzanita faz uma confusão com a frase dita por Mafalda no primeiro quadrinho, o que leva a um mal entendido e solicita que o enunciário o explique. O verbo de comando “explicar” demanda compreensão, demandando, por parte do aluno, atividade inferencial. O objeto do conhecimento trabalhado é um procedimento de leitura.

Quadro 63

5	0,3) Reescreva a primeira frase do texto 4, de modo a impedir o mal entendido por parte da personagem Suzanita.	GLOBAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA
---	--	--

Fonte: A autora

O enunciador solicita que o enunciário reescreva a primeira frase do texto 4, de modo a impedir o mal entendido por parte da personagem Suzanita. Para que o aluno possa reescrever a frase, precisará compreender o texto como um todo para poder reorientar a história. Trata-se, portanto de uma atividade global e de um procedimento de leitura.

Quadro 64

6	(0,4) No texto 2, o uso de estrangeirismos têm uma função estratégica para a crítica expressa pelo texto. Explique essa afirmação.	GLOBAL/ RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS...
---	---	---

Fonte: A autora

O enunciador declara que o uso de estrangeirismos tem uma função estratégica para a crítica expressa pelo texto e solicita que o enunciatário explique essa afirmação. O que se pretende é verificar se o aluno consegue reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão e explicá-la o que se configura como uma atividade de nível global.

Quadro 65

12	<p>Observe os versos abaixo para fazer as questões de (a) a (c).</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>E até há gaitas, serpentinas Como se fora um carnaval.</p> </div> <p>a) (0,3) Explique como a presença de gaitas e serpentinas afeta as festas de Natal, de acordo com o texto 2.</p>	<p>INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>
----	--	--

Fonte: A autora

O enunciador pede que o enunciatário observe os versos e explique como a presença de gaitas e serpentinas afeta as festas de Natal, de acordo com o texto 2. A atividade demanda conhecimento prévio de mundo e o levantamento de inferências. Trata-se, portanto de um procedimento de leitura.

9º ano – B1

Quadro 66

Nº	QUESTÃO	TIPOLOGIA/OBJETO DO CONHECIMENTO
2	(0,3) Explique como o sentimento do menino no último quadrinho da tirinha (texto 2) se aproxima dos sentimentos de Lânia (texto 1).	GLOBAL/ PROCEDIMENTO DE LEITURA

Fonte: A autora

O enunciador solicita que o enunciatório “Explique como o sentimento do menino no último quadrinho da tirinha (texto 2) se aproxima dos sentimentos de Lânia (texto 1).” O enunciatório precisa apreender os sentimentos nutridos por Lânia pelo moço e, para isso deverá considerar o texto como um todo, correlacioná-los ao que o menino expressa no último quadrinho sobre os seus sentimentos. Trata-se de uma questão inferencial complexa, na qual o aluno precisará demonstrar compreensão ao atender ao verbo de comando Explique. O objeto do conhecimento que está sendo trabalhado é procedimentos de leitura.

Quadro 67

3	(0,4) Podemos dizer que uma complicação desestabiliza a protagonista do texto 1 e altera os rumos do que ela havia planejado. Diga que complicação é essa.	GLOBAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA
---	--	-------------------------------------

Fonte: A autora

O enunciador declara que “Podemos dizer que uma complicação desestabiliza a protagonista do texto 1 e altera os rumos do que ela havia planejado.” e solicita que o enunciatório diga que complicação é essa. O que o enunciador quer avaliar é se o aluno estabelece relações lógico-discursivas, identificando a complicação que desestabiliza a protagonista. A resolução da questão exige processos inferenciais complexos que levam em conta a compreensão do texto como um todo. Apesar do verbo de comando remeter à conhecimento, “diga”, o comando real é “identifique e a identificação da complicação requererá do aluno um conhecimento prévio e a compreensão do texto. O objeto do conhecimento que está sendo trabalhado é “procedimentos de leitura”.

Quadro 68

4	(0,3) Determine o clímax da narrativa (texto 1).	GLOBAL/ COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO
---	---	---

Fonte: A autora

O enunciador solicita que o enunciatário determine o clímax da narrativa. A resolução da questão envolve o conhecimento metalinguístico de clímax, já esperado que o aluno saiba no 9º. ano e o verbo de comando remeter à organização, portanto, determinar o clímax envolve conhecimento textual e compreensão do texto e de sua lógica narrativa. O objeto do conhecimento que se trabalha é coerência e coesão no processamento do texto.

Quadro 69

5	(0,3) No texto 1, ao pedir à Morte que leve sua irmã, qual a intenção de Lânia? Explique como sua intenção foi frustrada, apesar de a Morte ter cumprido o acordo feito.	INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA
---	---	---

Fonte: A autora

O enunciador declara que “No texto 1, Lânia pede à Morte que leve sua irmã” e pergunta ao enunciatário qual foi a intenção dela, solicitando que o enunciatário explique como a intenção dela foi frustrada, apesar de a Morte ter cumprido o acordo feito. O verbo de comando implica compreensão, compreensão esta que exige do aluno conhecimentos textuais, como o reconhecimento de processos anafóricos e inferenciais. O objeto do conhecimento que se trabalha diz respeito aos procedimentos de leitura.

Quadro 70

6	(0,4) No texto 2, o menino afirma não compreender os sentimentos da menina. Os comentários dela, entretanto, fazem-no refletir. Explique como ocorre essa reflexão.	INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA
---	--	---

Fonte: A autora

O enunciador declara que o menino afirma não compreender os sentimentos da menina e que os comentários dela fazem-no refletir . A partir daí, solicita que o enunciatário explique como ocorre essa reflexão. O verbo de comando exige que o aluno demonstre compreensão do texto ao inferir como a menina leva o menino a refletir. O objeto do conhecimento que se trabalha diz respeito aos procedimentos de leitura.

9º ano – B2

Quadro 71

Nº	QUESTÃO	TIPOLOGIA/OBJETO DO CONHECIMENTO
1	<p>0,4) Na situação inicial do Texto 1, é descrito um hábito muito comum de antigamente, conforme o trecho abaixo:</p> <p>3. <i>“Ainda viva porque não passava de nove horas da manhã”</i></p> <p>Tendo em vista o trecho destacado, explique que hábito era esse.</p>	<p>INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>

Fonte: A autora

O enunciador declara que na situação inicial do Texto 1, é descrito um hábito muito comum de antigamente. Cita o trecho inicial do texto *“Ainda viva porque não passava de nove horas da manhã”* e solicita que o enunciatário “ e pede que o enunciatário explique que hábito era esse. O verbo de comando, explique, denota compreensão. O aluno precisará fazer inferências para explicar qual o hábito . Essa habilidade caracteriza-se como um procedimento de leitura.

Quadro 72

2	<p>(0,4) Em <i>“Sua única vantagem é que havia tantas galinhas que morrendo uma surgiria no mesmo instante outra tão igual como se fora a mesma.”</i> (Texto I), informe o valor semântico das conjunções sublinhadas.</p>	<p>GLOBAL/ COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</p>
---	---	---

Fonte: A autora

O enunciador solicita que o enunciatório informe o valor semântico das conjunções sublinhadas no trecho: “Em “*Sua única vantagem é que havia tantas galinhas que morrendo uma surgiria no mesmo instante outra tão igual como se fora a mesma.*” (Texto I). Trata-se de uma atividade de nível global uma vez que demanda conhecimento textual e processos inferenciais complexos. O objeto do conhecimento que está se trabalha é coerência e coesão no processamento do texto.

Quadro 73

3	<p>Uma narrativa literária, tradicionalmente, divide-se em situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Sabendo disso:</p> <p>a) -----</p> <p>b) (0,4) Considerando que o desfecho de uma narrativa pode ser feito, principalmente, de duas formas: com um novo estado de normalidade ou com um novo conflito, informe o <u>tipo de desfecho</u> que a narradora fez para o Texto 1.</p>	<p style="text-align: center;">INFERENCIAL/ COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</p>
---	---	--

Fonte: A autora

O enunciador informa que “Uma narrativa literária, tradicionalmente, divide-se em situação inicial, conflito, clímax e desfecho.”, solicitando que o enunciatório “informe o tipo de desfecho que a narradora fez para o Texto 1” e advertindo: “Considerando que o desfecho de uma narrativa pode ser feito, principalmente, de duas formas: com um novo estado de normalidade ou com um novo conflito”. Para responder à questão, o aluno precisará compreender o texto e informar qual das duas formas de desfecho é utilizada na narrativa. O objeto do conhecimento que se trabalha é “coerência e coesão no processamento do texto”.

Quadro 74

4	<p>Um dos recursos utilizados pelo narrador do Texto 1 para ilustrar as imagens que estão presentes nele é destacar como a galinha tem um comportamento único, indiferente a toda manifestação promovida pelas demais personagens. Ainda assim, o narrador levanta alguns argumentos como “<i>Sozinha no mundo, sem pai nem mãe</i>” ou “<i>esta não era nem suave nem arisca, nem alegre, nem triste, não era nada, era uma galinha</i>”.</p> <p>a) (0,4) Sabendo disso e considerando os trechos transcritos acima, esclareça o recurso utilizado pelo narrador para comover o leitor em relação à situação vivenciada pelo animal.</p>	<p>GLOBAL/ RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</p>
---	---	--

Fonte: A autora

O enunciador declara que “Um dos recursos utilizados pelo narrador do Texto 1 para ilustrar as imagens presentes nele é destacar como a galinha tem um comportamento único, indiferente a toda manifestação promovida pelas demais personagens e levanta alguns argumentos como “*Sozinha no mundo, sem pai nem mãe*” ou “*esta não era nem suave nem arisca, nem alegre, nem triste, não era nada, era uma galinha*”. Solicita que o enunciatário, considerando os trechos transcritos, esclareça o recurso utilizado pelo narrador para comover o leitor em relação à situação vivenciada pelo animal. O enunciatário precisará compreender o texto e fazer inferências sobre as escolhas lexicais do narrador para atingir o efeito desejado. Trata-se de uma atividade de nível global e o objeto do conhecimento que se trabalha são as relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.

Quadro 75

5	<p>Após a captura da galinha fujona, alguns membros da família comoveram-se com o animal pelo fato de o mesmo, no ápice de seu desespero causado pela fuga, ter posto um ovo. Leia a seguinte fala do pai (Texto 1):</p> <p style="text-align: center;"><i>“— Se você mandar matar esta galinha, nunca mais comerei galinha na minha vida!”</i></p> <p>a) (0,4) Identifique o motivo que teria levado o pai a se comover com a galinha, após ela colocar o ovo.</p>	<p>INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>
---	--	--

Fonte: A autora

O enunciador retoma a história dizendo que, após a captura da galinha fujona, alguns membros da família comoveram-se com o animal pelo fato de o mesmo, no ápice do desespero causado pela fuga, ter posto um ovo. Então o enunciador solicita que o aluno leia a fala do pai “— *Se você mandar matar esta galinha, nunca mais comerei galinha na minha vida!*” e pede que o enunciário identifique o motivo que levara o pai a se comover com a galinha, após ela colocar o ovo.” Para responder à questão o aluno precisará compreender o texto e fazer inferências que permitam a identificação do motivo que levara o pai a se comover com a galinha, após ela colocar o ovo. Trata-se de uma questão de “procedimentos de leitura”.

Quadro 76

7	<p>O Texto 2 é uma montagem circulada em uma rede social eletrônica na qual se tem uma citação bíblica relacionada a uma grande rede mundial de <i>fast-food</i>.</p> <p>a) (0,4) Explique de que maneira a expressão “mal nenhum” pode ser compreendida, no texto, tendo em vista a associação entre as linguagens verbal e não verbal.</p> <p>b) (0,4) Reescreva a <u>primeira oração</u> da citação, substituindo a conjunção “<i>ainda que</i>” por outra que mantenha inalterado seu sentido.</p>	<p>GLOBAL/ IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO...</p> <p>INFERENCIAL/ COERÊNCIA E COESÃO...</p>
---	--	---

Fonte: A autora

O enunciador informa que o Texto 2 é uma montagem circulada em rede social eletrônica com citação bíblica relacionada a uma grande rede mundial de *fast-food*.” e solicita, na letra A, que o enunciatário explique de que maneira a expressão “mal nenhum” pode ser compreendida, no texto, tendo em vista a associação entre as linguagens verbal e não verbal. A atividade pretende avaliar se o aluno sabe interpretar o texto, levando em conta as linguagens verbal e não verbal. Para atender à solicitação, é necessário que o aluno compreenda o texto como um todo, o que configura uma atividade global.

Na letra B, ele solicita que o enunciatário reescreva a primeira oração da citação, substituindo a conjunção “*ainda que*” por outra que mantenha inalterado seu sentido. Para substituir a conjunção solicitada, o aluno precisará compreender as relações lógico-discursivas presente no texto, o que caracteriza uma atividade inferencial e o objeto de conhecimento trabalhado é a coerência e a coesão.

Quadro 77

8	<p>O Texto 3 é uma tira em que duas personagens (um frango e um porco) discutem sobre um negócio em comum entre eles.</p> <p>a) (0,4) Explique — sem copiar trechos do texto — o motivo por que o porco não concordou com a sugestão do frango.</p>	<p style="text-align: center;">INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>
---	--	--

Fonte: A autora

O enunciador informa que o Texto 3 é uma tira em que duas personagens (um frango e um porco) discutem sobre um negócio em comum entre eles e solicita que o enunciário explique o motivo por que o porco não concordou com a sugestão do frango. O verbo de comando, explique, demanda que o aluno tenha compreendido o texto para poder inferir a informação implícita. Trata-se, portanto, de um procedimento de leitura.

9º ano – B3

Quadro 78

Nº	QUESTÃO	TIPOLOGIA/OBJETO DO CONHECIMENTO
1	<p>Na conclusão do texto, os autores explicitam um julgamento, já subentendido ao longo de todo o texto, em relação às pessoas citadas anteriormente por eles: “Dez para o cronista. Zero para os cientistas”.</p> <p>a) (0,4) Explique, com suas palavras, a opinião dos autores.</p> <p>b) (0,6) Argumentar significa comprovar um ponto de vista através de justificativas socialmente divulgadas e reconhecidas. Sabendo disso, indique dois recursos argumentativos utilizados pelos autores do Texto 1 na defesa de sua opinião.</p>	<p style="text-align: center;">GLOBAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p> <p style="text-align: center;">GLOBAL/ COERÊNCIA E COESÃO...</p>

Fonte: A autora

O enunciador declara que “Na conclusão do texto, os autores explicitam um julgamento, já subentendido ao longo de todo o texto, em relação às pessoas citadas anteriormente por eles: ‘Dez para o cronista. Zero para os cientistas’ ”. e, na letra A, solicita que o enunciário “Explique, com suas palavras, a opinião dos autores. Trata-se de uma atividade global e de um procedimento de leitura.

Na letra B, o enunciador informa que “Argumentar significa comprovar um ponto de vista através de justificativas socialmente divulgadas e reconhecidas.” e solicita que o enunciador indique dois recursos argumentativos utilizados pelos autores do Texto 1 na defesa de sua opinião. Apesar do verbo de comando denotar apenas conhecimento, para o aluno indicar, precisará compreender o texto e estabelecer relações entre o ponto de vista e os argumentos utilizados para defendê-la. Trata-se de uma atividade global e o objeto de conhecimento trabalhado é coerência e coesão.

Quadro 79

2	<p>Observe abaixo uma informação adaptada do site <i>Info Escola</i>:</p> <p>Alcaloide é uma substância de caráter básico derivada principalmente de plantas (mas não somente, podendo ser também derivada de fungos, bactérias e até mesmo de animais) que contém, em sua fórmula, basicamente nitrogênio, oxigênio, hidrogênio e carbono.</p> <p>Seus nomes comuns e que estamos mais habituados a ver, geralmente terminam com o sufixo <i>ina</i>: cafeína (do café), cocaína (da coca), morfina/heroína (da papoula), <u>psilocibina</u> do cogumelo, etc.</p> <p>Agora, releia o seguinte trecho do texto 1:</p> <p>“A gente aqui falando de amor e eles falando de substâncias terminadas em INA!”</p> <p>a) (0,3) Ao falar de “substâncias terminadas em INA”, os autores fazem referência, indiretamente, a que contexto/universo?</p>	<p>OBJETIVA/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>
---	---	---

Fonte: A autora

O enunciador solicita que o enunciatório leia uma informação adaptada do site *Info Escola* e pede que ele releia o seguinte trecho do texto 1: “A gente aqui falando de amor e eles falando de substâncias terminadas em INA!” e pergunta: “Ao falar de ‘substâncias terminadas em INA’, os autores fazem referência, indiretamente, a que contexto/universo?”

Quadro 80

5	<p>Releia o primeiro verso do soneto de Vinícius de Moraes. Nele, a expressão “amor de um ano” nos faz lembrar o texto 1.</p> <p>a) (0,4) Retire, do texto 1, um trecho em que a caracterização do amor coincida com o “amor de um ano” do texto 2.</p> <p>(0,4) Ainda nesse verso parece haver uma contradição quando o eu-lírico caracteriza o “amor de um ano” como infinito. No entanto, após uma observação mais atenta do mesmo, percebemos que não há contradição. Explique, com suas palavras, o que o eu-lírico quis dizer com “infinito amor de um ano”.</p>	<p>GLOBAL/ RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</p> <p>INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>
---	---	--

Fonte: A autora

O enunciador solicita que o enunciatório releia o primeiro verso do soneto de Vinícius de Moraes, alertando que a expressão “amor de um ano” lembra o texto 1 e, na letra A, solicita que o enunciatório retire, do texto 1, um trecho em que a caracterização do amor coincida com o “amor de um ano” do texto 2. Apesar do verbo de comando ser retirar, para que o aluno realize a tarefa, precisará compreender os dois textos, caracterizando a atividade como global e o objeto do conhecimento trabalhado é a relação entre textos.

NA letra B, o enunciador chama a atenção para uma contradição nesse verso, quando o eu-lírico caracteriza o “amor de um ano” como infinito, no entanto, após uma observação mais atenta do mesmo, percebemos que não há contradição. Solicita, então, que o enunciatório explique, com suas palavras, o que o eu-lírico

quis dizer com “infinito amor de um ano”. O aluno precisará fazer inferências para realizar a questão. Trata-se de um procedimento de leitura.

Quadro 81

9	(0,4) Identifique uma <u>semelhança</u> quanto à abordagem do tema AMOR nos textos 1 e 3.	GLOBAL/ RELAÇÃO ENTRE TEXTOS
---	--	------------------------------------

Fonte: A autora

O enunciador solicita que o enunciatório Identifique uma semelhança quanto à abordagem do tema AMOR nos textos 1 e 3. O aluno precisará compreender os dois textos para atender ao verbo de comando, identificar uma semelhança quanto à abordagem do tema amor. A atividade caracteriza-se como global e o objeto do conhecimento trabalhado é a relação entre textos.

9º ano – B4

Quadro 82

Nº	QUESTÃO	TIPOLOGIA/OBJETO DO CONHECIMENTO
1	<p>O texto 1 foi retirado do romance Capitães de Areia, de Jorge Amado. Nele, dona Ricardina denuncia maus tratos sofridos por adolescentes internos do reformatório, inclusive seus filhos.</p> <p>Faça as questões (a) e (b).</p> <p>a) (0,3) Diga de que modo dona Ricardina sugere que o redator do jornal para quem escreve verifique as acusações contra o reformatório.</p> <p>Explique por que ela sugere tal modo de verificação.</p> <p>b) (0,2) Esclareça de que modo os internos do reformatório estão presentes entre as pessoas que preocupam um dos personagens do texto 2.</p>	<p>INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p> <p>GLOBAL/ RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</p>

Fonte: A autora

O enunciador solicita que o enunciatório diga de que modo dona Ricardina sugere que o redator do jornal verifique as acusações contra o reformatório e explique por que ela sugere tal modo de verificação. Há duas solicitações interrelacionadas no enunciado a identificação e a explicação. Consideraremos como uma questão fracionada, onde

Quadro 83

2	<p>Dona Ricardina, no texto 1, e o eu lírico do texto 3 têm algo em comum em relação aos seus filhos. Faça as questões (a) e (b).</p> <p>a) (0,4) Esclareça o que dona Ricardina e o eu lírico têm em comum.</p> <p>(0,4) Os personagens se diferenciam quanto ao modo como percebem a realidade que envolve seus filhos. Explique essa afirmação.</p>	<p>GLOBAL/ RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</p> <p>GLOBAL/ RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</p>
---	--	---

Fonte: A autora

O enunciador contextualiza a questão afirmando que Dona Ricardina (texto 1) e o eu lírico (texto 3) têm algo em comum em relação aos seus filhos e, na letra “a” solicita que o aluno esclareça o que eles têm em comum. O verbo de comando esclarecer poderia ser substituído por explicar, verbo que demanda compreensão. Já na letra “b” a solicitação é para que o aluno explique a diferença quanto ao modo como os personagens percebem a realidade que envolve seus filhos. Para o aluno realizar as atividades precisará ter compreendido os dois textos e relacioná-los o que caracteriza a questão como global e o objeto do conhecimento trabalhado é a relação entre textos.

Quadro 84

3	<p>(0,3) Explique de que modo a oitava estrofe do texto 3 exemplifica uma inversão de papéis na relação entre mãe e filho.</p>	<p>INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>
---	---	--

Fonte: A autora

O enunciador pede que o enunciatório explique de que modo a oitava estrofe do texto 3 exemplifica uma inversão de papéis na relação entre mãe e filho. Para atender à solicitação, o enunciatório precisará compreender o texto e ter claro os papéis atribuídos à mãe e ao filho de forma que possa explicar a inversão de papéis. A questão é inferencial e trata-se de um procedimento de leitura.

Quadro 85

4	(0,4) O sexto e o sétimo versos da segunda estrofe (texto 3) apresentam um duplo sentido , se considerarmos o texto como um todo. Esclareça esse duplo sentido.	GLOBAL/ RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS...
---	---	---

Fonte: A autora

O enunciador solicita que o enunciatório esclareça/explique o duplo sentido do sexto e sétimo versos da segunda estrofe. Para realizar a atividade, o aluno precisará fazer inferências, levando em consideração todo o texto, logo a atividade é global e o objeto de conhecimento trabalhado é o reconhecimento do efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Quadro 86

5	(0,4) Observe a resposta dada pela joaninha, no último quadrinho do texto 2. De acordo com as ideias do texto, diga que motivos os poderosos têm para usar cadeados e remedinhos para dormir.	INFERENCIAL/ PROCEDIMENTOS DE LEITURA
---	---	---

Fonte: A autora

O enunciador pede que o enunciatório observe a resposta dada pela joaninha e diga (identifique) os motivos dos poderosos para usar cadeados e remedinhos para dormir. Para identificar os motivos o aluno precisará compreender o texto e fazer inferências. Trata-se, portanto, de uma questão inferencial e de um procedimento de leitura

Interpretação dos dados

As categorizações dos 115 enunciados das provas de Língua Portuguesa do segundo segmento do Ensino Fundamental, a partir da Tipologia de Marcuschi e dos Objetos de Conhecimento da Prova Brasil, deram origem a oito tabelas. Quatro referentes à classificação segundo a Tipologia de Marcuschi e quatro referentes à Prova Brasil.

Na Tabela 1, são apresentadas as quantidades de itens que se enquadram em cada categoria da Tipologia de Marcuschi, sendo 35 itens relativos ao 6º ano, 23 ao 7º ano, 31 ao 8º ano e 26 ao 9º ano (vide tabela 1). Apesar da quantidade de itens variar entre as provas, o valor atribuído às questões de leitura, em cada prova, totaliza 50% do valor da prova de língua Portuguesa. Os outros 50% são atribuídos às questões de gramática.

Tabela 1 - Valores absolutos segundo a Tipologia de Marcuschi

	6º ANO				7º ANO				8º ANO				9º ANO				TOTAL
	B1	B2	B3	B4													
A COR DO CAVALO			1														1
CÓPIA	2	1	4	2	1	1		1	1	1		1					15
OBJETIVA												1			1		2
INFERENCIAL	3	3	2	2	2	1	2	2	1		1	3	2	5	1	3	33
GLOBAIS	2	3	6	3	4	4	3	2	3	8	8	3	3	3	4	4	63
SUBJETIVA		1															1
VALE-TUDO																	0
IMPOSSÍVEIS																	0
	7	8	13	7	7	6	5	5	5	9	9	8	5	8	6	7	115
TOTAL	35				23				31				26				115

Fonte: A autora

A Tabela 2 indica os percentuais atribuídos a cada categoria que serviu de base para a classificação das questões segundo a Tipologia de Marcuschi. Nela é possível observar que as questões classificadas como inferenciais e globais ocupam os percentuais de 29% e 55% respectivamente, o que permite afirmar que, na grande maioria das questões, 84%, é necessário que o aluno faça inferências. Se tomarmos a história do ensino de Língua Portuguesa, como bem demonstra a pesquisa de Marcuschi (2008), os percentuais apresentados podem ser entendidos como um avanço do trabalho com a leitura, na medida em que fazer inferências é fundamental para a compreensão. Um percentual pequeno, 13%, aponta para as questões classificadas como de cópias, o que talvez possa interpretar-se como um

resquício de um modelo de interpretação centrado no texto ou ainda uma tentativa de regular o nível de dificuldade das questões. As questões classificadas como A cor do cavalo branco do bandido, as Subjetivas e as Objetivas obtiveram percentuais muito pequenos, 1%, 2% e 1% respectivamente. Não foram encontradas questões do tipo Vale-tudo nem Impossíveis.

Tabela 2 - Percentual total segundo a Tipologia de Marcuschi

TIPOLOGIA DE MARCUSCHI	PERCENTUAIS %
A COR DO CAVALO BRANCO DE NAPOLEÃO	1
CÓPIA	13
OBJETIVA	2
INFERENCIAL	29
GLOBAIS	55
SUBJETIVA	1
VALE-TUDO	0
IMPOSSÍVEIS	0

Fonte: A autora

A Tabela 3 apresenta os percentuais relativos à categorização das questões pela Tipologia de Marcuschi por série e mostram que as perguntas que avaliam a leitura exigem que o aluno faça inferências. Ao longo das quatro séries, com pequenas oscilações, há predomínio das questões inferenciais (simples ou globais). Pode-se considerar esse aspecto um avanço e ainda é possível afirmar não existir uma gradação dos percentuais das questões inferenciais ao longo das séries. As questões do tipo A cor do cavalo branco do bandido e de Cópia decrescem ao longo do segmento, o que se pode ser entender de forma positiva, pois parte-se do princípio que são informações que o aluno já depreenda do texto, no entanto, as questões objetivas aparecem no 8º e 9º anos, contrariando as expectativas anteriores, já que são questões objetivamente localizáveis no texto (onde, quem, quando...). De 1% das questões subjetivas, 100% estão localizadas no 6º ano e parecem pouco expressivas do trabalho como um todo e não foram encontradas questões que se encaixassem nas categorias Vale – tudo e Impossíveis.

Tabela 3 - Percentual por série segundo a Tipologia de Marcuschi

	6º ANO %	7º ANO %	8º ANO %	9º ANO %
A COR DO CAVALO	100	0	0	0
CÓPIA	60	20	20	0
OBJETIVA	0	0	50	50
INFERENCIAL	30	21	15	33
GLOBAIS	22	21	35	22
SUBJETIVA	100	0	0	0
VALE-TUDO	0	0	0	0
IMPOSSÍVEIS	0	0	0	0

Fonte: A autora

A Tabela 4 apresenta os percentuais categorizados, segundo a Tipologia de Marcuschi, por bimestre. Os dados computados não vão muito além de mostrar que os percentuais das questões inferenciais e globais em sua maioria estão bem distribuídos ao longo dos bimestres, indicando uma preocupação, por parte dos professores em avaliar se o aluno tem habilidade para fazer inferências sejam elas pontuais ou globais.

Tabela 4 - Percentual por bimestre segundo a Tipologia de Marcuschi

	6º ANO %				7º ANO %				8º ANO %				9º ANO %			
	B1	B2	B3	B4	B1	B2	B3	B4	B1	B2	B3	B4	B1	B2	B3	B4
A COR DO CAVALO ...	0	0	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CÓPIA	22	11	44	22	33	33	0	33	33	33	0	33	0	0	0	0
OBJETIVA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100	0	0	100	0
INFERENCIAL	30	30	20	20	28	14	28	28	20	0	20	60	18	45	10	27
GLOBAIS	14	21	43	21	31	31	23	15	13	36	36	13	21	21	28	28
SUBJETIVA	0	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VALE-TUDO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IMPOSSÍVEIS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: A autora

As quatro tabelas a seguir vão apresentar os dados referentes às categorizações segundo a Prova Brasil. Os números absolutos apresentados na Tabela 5 são relativos ao total das questões classificadas segundo Prova Brasil: 35 relativos ao 6º ano, 23 ao 7º ano, 31 ao 8º ano e 26 ao 9º ano.

Tabela 5 - Valores absolutos segunda a Prova Brasil

	6º ANO				7º ANO				8º ANO				9º ANO				TOTAL
	B1	B2	B3	B4													
Procedimentos de leitura	6	4	7	6	4	4	4	3	2	1	3	7	4	3	3	3	64
Implicações suporte		1	1		1			1	1	1				1			7
Relação entre textos	1		1	1	1	1	1	1		3	1			1	2	3	17
Coerência e coesão		2	4			1			1	2	4		1	3	1		19
Relações entre recursos...					1					2	1	1				1	6
Varição Linguística									1								1
Não classificada		1															1
	7	8	13	7	7	6	5	5	5	9	9	8	5	8	6	7	115
	35				23				31				26				115

Fonte: A autora

Na tabela 6, são analisados os percentuais das questões classificadas de acordo com os objetos de conhecimento propostos pela Prova Brasil. Nela, constata-se que o maior percentual refere-se à categoria que trata dos Procedimentos de Leitura, (56%). Entende-se que o alto percentual alcançado na categoria demonstra uma preocupação do professor em verificar as estratégias utilizadas para se compreender um texto, como a habilidade de localizar informações explícitas e implícitas, inferir o significado de uma palavra ou expressão, distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, e identificar o tema de um texto.

O segundo Objeto de Conhecimento mais pontuado foi a Relação entre textos (15%), que requer que o aluno assuma uma atitude crítica e reflexiva ao reconhecer as diferentes ideias apresentadas sobre o mesmo tema em um único texto ou em textos diferentes. No entanto, os 15% atingidos ficam longe do primeiro item da lista, destacando a importância atribuída aos Procedimentos de Leitura.

O Objeto de Conhecimento Coerência e a Coesão no Processamento do texto vai exigir do aluno habilidades que o levem a identificar a linha de coerência do texto. A categoria apresentou o percentual de 16%, percentual próximo do Objeto de Conhecimento anterior.

Apenas 6% das questões foram classificadas na categoria Implicações do Suporte, gênero e/ou Enunciador na compreensão do texto, na qual os alunos

precisam demonstrar habilidades para interpretar textos conjugando as linguagens verbal e não-verbal.

Com percentual bem mais baixo, a categoria Relações entre recursos expressivos e Efeitos de sentido (5%) quase não foi explorada nas avaliações nem o Objeto de Conhecimento variação linguística(1%).

Os baixos percentuais atribuídos aos Objetos de Conhecimento excetuando-se os Procedimentos de Leitura, merecem um olhar cuidadoso da equipe para que se observe o grau de atenção dedicado a esses itens.

Tabela 6 - Percentual total segundo a Prova Brasil

OBJETOS DO CONHECIMENTO	PERCENTUAL %
Procedimentos de leitura	56
implicações suporte, gênero e/ou enunciador na compreensão do texto	6
Relação entre textos	15
Coerência e coesão no processamento do texto	16
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	5
Variação Linguística	1
Não classificada	1

Fonte: A autora

A tabela 7 , apresenta a Categorização das questões pelos Objetos do conhecimento propostos pela Prova Brasil por série. Os percentuais demonstram um panorama equilibrado. Em todas as séries são avaliadas as habilidades referentes aos Procedimentos de leitura, sendo que, no 6º ano, o índice é um pouco maior, 36%, contra 23% no 7º e 20% no 8º e 9º anos.

Em todas as séries há questões que trabalham as Implicações do Suporte gênero e/ou Enunciador na compreensão do texto, sendo o percentual um pouco menor no 9º ano. No 6º, 7º e 8º anos, 29%, e no 9º 14%.

A categoria Relação entre textos também é trabalhada em todas as séries e o percentual aumenta à medida que se avança na (18% para o 6º ano, 24% para o 7º e 8º anos e 35% para o 9º ano).

Os percentuais acerca do objeto de Conhecimento Coerência e a Coesão no Processamento do texto parecem arbitrários ao longo das séries (32% para o 6º ano, 5,% no 7º ano, 37% no 8º ano e 26% no 9º ano).

O Objeto de Conhecimento Relações entre recursos expressivos e Efeitos de sentido foram mais avaliados no 8º ano (67%), nos 7º e 9º anos, 17% , e não houve

nenhuma questão que avaliasse esse Objeto de conhecimento no 6º ano.

Finalmente, de 1% das questões que trabalhavam variação linguística, apenas o 8º ano desenvolveu itens avaliativos sobre esse objeto do Conhecimento.

Tabela 7 - Percentual por série segundo a Prova Brasil

	6º ANO %	7º ANO %	8º ANO %	9º ANO %
Procedimentos de leitura	36	23	20	20
Implicações suporte	29	29	29	14
Relação entre textos	18	24	24	35
Coerência e coesão	32	5	37	26
Relações entre recursos...	0	17	67	17
Variação Linguística	0	0	100	0

Fonte: A autora

Na tabela 8, registram-se os percentuais relativos à categorização, por bimestre, das questões das provas pelos Objetos de Conhecimento da Prova Brasil. Ao longo do 6º ano, os Procedimentos de leitura mantêm uma média ao longo dos bimestres, não apresentando percentuais que demonstrem ascendência ou descendência que indiquem alguma progressão ou digressão. No 7º ano a média é um pouco mais baixa, mas, ainda assim, constante. No 8º ano, a média é quebrada no 2º bimestre, apresentando um percentual bem abaixo dos restantes (8%) e, no 9º ano, os percentuais mostram-se equilibrados novamente. Parece não haver ascendência nem ao longo dos bimestres em uma série nem ao longo do segmento.

O objeto de Conhecimento Implicações do suporte também é avaliado em todas as séries, mas não apresenta constância ao longo dos bimestres. No 6º ano, é trabalhado apenas nos 2º e 3º bimestres. No 7º, é avaliado nos 1º e 4º bimestres. No 8º, aparece nas provas dos 1º e 2º bimestres e no 9º apenas na prova do 2º bimestre. Tais percentuais também demonstram não haver ascendência nem ao longo dos bimestres em uma série nem ao longo do segmento.

A relação entre textos, apesar de inconstante, é avaliada em mais provas. Ao longo do 6º ano, apenas no 2º bimestre não é trabalhada. No 7º ano é trabalhada em todos os bimestres. No 8º ano ela aparece nos 2º e 3º bimestres e no 9º ano, só não é trabalhada no 1º bimestre.

As questões de coerência e coesão só aparecem no 2º e 3º bimestres do 6º ano, no 2º bimestre do 7º ano, nos 3 primeiros do 8º ano e 9º anos, demonstrando instabilidade da avaliação desse Objeto do Conhecimento.

O objeto de conhecimento Relações entre recursos expressivos não é trabalhado no 6º ano e no 7º e 9º anos aparece em apenas um bimestre. Apenas no 8º ano aparece nos 3 primeiros bimestres. Novamente, um Objeto de Conhecimento não muito explorado.

As questões de Variação Linguística ainda são muito pouco trabalhadas, só aparecendo em um bimestre do 8º ano, e uma questão não pode ser classificada.

Tabela 8 - Percentual por bimestre segundo a Prova Brasil

	6º ANO %				7º ANO %				8º ANO %				9º ANO %			
	B1	B2	B3	B4	B1	B2	B3	B4	B1	B2	B3	B4	B1	B2	B3	B4
Procedimentos de leitura	26	17	30	26	27	27	27	20	15	8	23	54	31	23	23	23
Implicações suporte	0	50	50	0	50	0	0	50	50	50	0	0	0	100	0	0
Relação entre textos	33	0	33	33	25	25	25	25	0	75	25	0	0	17	33	50
Coerência e coesão	0	33	66	0	0	100	0	0	14	29	57	0	20	60	20	0
Relações entre recursos...	0	0	0	0	100	0	0	0	0	50	25	25	0	0	0	100
Variação Linguística	0	0	0	0	0	0	0	0	100	0	0	0	0	0	0	0
Não classificada	0	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: A autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse por esse trabalho nasceu da observação das dificuldades de leitura enfrentadas por estudantes no Ensino Fundamental II. Como professora, era comum escutar de pais e mestres que seus filhos/alunos não sabiam ler. Por outro lado, observava que, conscientes de seu não saber, os alunos sentiam-se incapazes de reverter o quadro.

Foram dessas constatações e da consciência do peso da avaliação, que surgiu a necessidade de investigar os itens de leitura em provas do Ensino Fundamental II, segmento em que, normalmente, se forma o leitor. Acredita-se que tal estudo seja de suma importância para se entender o que se avalia quando se avalia a leitura, parte de um processo e não um evento isolado. Portanto, investigar como se avalia também remete ao currículo e ao planejamento.

Ao longo da história do Ensino de Língua Portuguesa, se compreendeu a leitura sob diferentes enfoques, diretamente relacionados às diversas concepções de língua e de linguagem. Se, ao longo de séculos, a escola concebeu a linguagem como representação do pensamento, é somente na década de 80 que começam a ocorrer mudanças em relação ao modo como se vê e se entende a língua e a linguagem na escola. Essas concepções são, na realidade, teorias interpretativas, pois é na e pela linguagem que o homem se constitui, sendo a intersubjetividade condição da subjetividade. Impregnada dos significados do coletivo, ela contribui para que o homem interprete ao olhar. Assim, quando o leitor se debruça sobre um texto, já é “tomado” por sentidos.

Hoje, a leitura é entendida como interação e exige um leitor ativo, que se posicione frente ao texto, com objetivos e que oriente e controle sua leitura. Tal concepção surge a partir dos avanços linguísticos e coincide com uma política que reordena a educação segundo o modelo neoliberal adotado pelo Banco Mundial.

Na atualidade, as mudanças organizam-se em documentos oficiais que orientam todo o ensino básico no país. Foram elaborados parâmetros e diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e essas diretrizes e parâmetros contribuem significativamente para a reorientação das práticas escolares. No que tange ao ensino de língua portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam, por conta do caráter coletivo de sua elaboração,

um discurso por vezes pouco esclarecedor de como posições teóricas aparentemente distintas podem-se mesclar.

No bojo das mudanças, há uma proposta de avaliação do ensino em todos os níveis. No ensino Fundamental II, a Prova Brasil diz respeito a uma avaliação em larga escala que tem como um dos objetivos avaliar a proficiência de leitura dos alunos dos 5º e 9º anos e arrola um conjunto de objetos de Conhecimento que se subdividem em competências a serem alcançadas, denominadas Descritores, que não abarcam todo o conteúdo de leitura, mas servem como parâmetros de avaliação.

Considerou-se essencial trazer os PCN e a Prova Brasil para esse estudo, pois os dois se constituem em relevantes parâmetros da educação no Brasil, na medida em que o primeiro se propõe a orientar as práticas, e o segundo a avaliar a proficiência em leitura do Ensino Fundamental com o objetivo de investigar como se avalia a compreensão da leitura em provas de língua portuguesa no Ensino Fundamental II. Para isso, analisamos 16 provas, uma de cada série, de uma das unidades de uma escola da rede privada, localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de uma escola tradicional, que atende a famílias da classe média. Nas dezesseis provas de língua portuguesa, quatro de cada série, consideraram-se apenas as questões de leitura. Foram excluídas as questões de gramática e as que envolviam aprendizagens formais, como as características de gênero.

A hipótese inicial era a de que as questões de leitura são elaboradas intuitivamente, na medida em que, na maioria das escolas, não existe um currículo de leitura tal qual existe um de gramática.

Da análise realizada, é possível apontar, utilizando a Tipologia de Marcuschi (2008), que a grande maioria das questões que avaliam a leitura são de caráter inferencial (84%), fato corroborado quando se classificam as questões utilizando os referenciais da Prova Brasil (2008), 56% das questões são categorizadas em Procedimentos de Leitura (objeto do conhecimento que engloba a localização de informações explícitas e implícitas no texto; como visto, as questões de cópia ocupam um percentual pequeno). O grande percentual de questões inferenciais parece muito produtivo e aponta para uma concepção de leitura como interação, na qual as inferências ocupam papel de destaque na compreensão.

A observação das tabelas que categorizam os dados segundo os Objetos de Conhecimento da Prova Brasil, excluindo-se os Procedimentos de Leitura, demonstram que não há nem uma gradação que priorize um objeto de conhecimento em detrimento de outro, nem uma constância na avaliação desses Objetos de Conhecimento. Os percentuais parecem aleatórios, apontando indícios de não haver critérios definidos para a elaboração dos enunciados das provas de leitura.

Sabe-se que a avaliação da leitura envolve outros aspectos como a adequação do gênero à série trabalhada, as dificuldades apresentadas pela estrutura textual e linguística, o conhecimento prévio dos alunos sobre os temas tratados e que tais itens contribuem para se pensar a avaliação, no entanto, é necessário que também se estabeleçam critérios de avaliação da leitura. Ainda que as Matrizes de Referência da Prova Brasil não envolvam toda a grade curricular, os Objetos de Conhecimento serviram como bons balizadores para se observar o que vem sendo “cobrado” nas questões de compreensão, apontando um “desequilíbrio” na utilização desses objetos. As questões de “Coerência e coesão no processamento do texto”, “Relação entre textos”, “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, “Implicações do Suporte, Gênero e/ou enunciador na compreensão do texto” e “Variação linguística” são tão importantes quanto os Procedimentos de leitura. Cabe ressaltar que os textos proporcionariam o desenvolvimento de questões capazes de explorar os tópicos propostos na Prova Brasil. No entanto, por algum motivo, não são desenvolvidas. Da mesma forma, todas as avaliações possuem pelo menos três textos, mas a relação entre eles é pouco trabalhada.

Acredita-se que esses temas devam ser explorados ao longo de todas as séries, como em movimento de espiral, tal qual o currículo de gramática, no qual o elemento diferencial seria o grau de dificuldade do texto. Dessa forma, não necessariamente, ao longo de uma série, todos os objetos de conhecimento elencados seriam avaliados, mas certamente ao longo de todas ou quase todas as séries de um segmento, sim.

Realizar essa pesquisa contribuiu, dentre outros aspectos, para aprofundar meus conhecimentos sobre a leitura e sobre a distinção entre interpretação e teorias interpretativas, me auxiliando a compreender porque os alunos podem não gostar de ler os textos mesmo antes de lê-los e também não desejar fazê-lo. Pode-

se pensar que a leitura deve constar como uma obrigação do aluno, lendo, mesmo sem gostar. Dessa forma, o caminho para se formar leitores e letrados parece frágil. A leitura, por envolver a linguagem, constitutiva do sujeito, lida com a subjetividade e, portanto, o lado afetivo (compreendido como aquilo que afeta) precisa levar-se em conta. É necessário que a escola oportunize momentos de leitura em que os alunos sejam afetados, envolvendo-se com livros, desenvolvendo o gosto pela leitura. Com ênfase na avaliação, sem critérios definidos, a leitura parece carecer de rumo. Muitas vezes o “contrato” estabelecido não está claro. Os alunos não entendem o que é para se fazer, não entendem porque erram e não entendem o que o professor deseja. Sem dúvida, definir objetivos a serem atingidos e, conseqüentemente, critérios de avaliação, pode contribuir para dar um norte ao trabalho. No entanto, o trabalho com a leitura envolve muito mais do que a avaliação, sendo necessária uma reflexão constante.

Por último, pensa-se que o estudo possa gerar outras pesquisas que verifiquem os resultados alcançados, na medida em que se investiguem os enunciados de provas de outras instituições de forma a se levantar um perfil das avaliações de leitura em instituições privadas e públicas no cenário contemporâneo. As evidências levantadas podem contribuir para provocar uma reflexão acerca do tema, e, assim, não só buscar um currículo de leitura, mas também um trabalho consciente que explore e avalie itens pertinentes ao aprendizado da mesma, de forma que a avaliação possa cumprir seu verdadeiro objetivo: reorientar o ensino de forma a promover a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. Brasília: Editora UnB, 1996.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARROS- MENDES, Adelmá das Neves Nunes; PADILHA, Simone de Jesus, Metodologia de análise de livros didáticos de língua portuguesa: desafios e possibilidades. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

BONAMINO, Alícia; MARTÍNEZ, Silvia Alice. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, São Paulo, v. 23, n. 80, 2002.

BONAMINO, Alícia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, São Paulo, v. 23, n. 81, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

BRASIL. *LDB: lei de diretrizes e bases da educação: lei 9.394/96*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRECHT, Bertold. *Teatro completo, em 12 volumes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BRINGUIER, Jean Claude. *Conversando com Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

CAMPOS, Talita da Silva. As concepções de leitura na Prova Brasil e no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes- PISA; uma análise comparativa. In: *Linguagem: teoria, análise e aplicações*, 2010. Disponível em: <http://www.pglettras.uerj.br/linguistica/jel/2010/resumos/VIJELUERJ_SC_VII_R04.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2013.

CASTORINA, José Antonio. *O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação*. In: CASTORINA, L.A.; OLIVEIRA, M.K.; LERNER, D.; FERREIRO, E. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: editora Ática, 1995.

CORACINI, Maria José R. FARIA. *Concepções de leitura na (pós-) modernidade*. In: PASCHOAL LIMA, Regina Célia de Carvalho (Org.). *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São João da Boa Vista, São Paulo: Unifeob, 2005. p. 203-218.

DANIELS, Harry. *Vygotsky e a pesquisa*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

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

_____. Instrumentos de Avaliação: as questões constantes da prática docente. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, n. 4, jul./dez., 1991.

_____. Avaliação da aprendizagem – Revendo conceitos e posições. In: SOUZA, Clarilza Prado. *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 51-79.

DOLLE, Jean Marie. *Para Compreender Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

DORETTO, Shirley Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: A influência no trato da Língua e da linguagem. *Revista Encontros de Vista*, n.8, p. 89, 2011. Disponível em: <http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09_Shirlei_Ap_Doretto_e_Adriana_Beloti_Concep%C3%A7%C3%B5es_de_linguagem_e_conceitos_correlatos.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2013.

DREY, Rafaela Fetzner; GUIMARÃES, Ana Maria De Mattos. Da prescrição à realização: os pcn, a prova Brasil e o professor na sala de aula de língua materna. *Revista Signótica*, Goiás, v. 20, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/6088/4795>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

ELIA, Sílvio. *Fundamentos histórico-linguísticos do português do Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

EMERSON, Carl. *O mundo exterior e o discurso interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da língua*. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FARIAS, I. Rosa. Letramento e Linguagem: reflexões a partir da semiótica francesa para prática de ensino. In: MATTE, A.C.F. *Língua (gem), texto e discurso, v. 2: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, Minas Gerais: FALE/UFMG, 2007.

FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística I: Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FLORES, Waldir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2012.

GARNIER, C. *Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista, escolas russa e ocidental*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

GUIRALDELO, Claudete Moreno. Leitura, subjetividade e singularidade. In: PASCHOAL LIMA, Regina Célia de Carvalho (Org.). *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São João da Boa Vista, São Paulo: Unifeob, 2005. p. 203-218.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Pará: Mediação, 2013.

INDURSKY, Freda. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 2003.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.

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

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. As concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, A. (Org.) *Língua Portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Caetés, 2007. p. 73.

_____. Concepções da escrita na escola e formação do professor In: VALENTE, A. (Org.). *Aulas de Português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia Tradicional: Notas Introdutórias*. (Texto provisório para uso exclusivo em sala de aula pelo autor). Alguns trechos foram extraídos de LIBÂNEO, José Carlos. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. Tese (Doutorado) - 1990. <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20Traducional%202012%202.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2013.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Piaget: Da Epistemologia Genética a uma teoria da aprendizagem. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA GENÉTICA, 4.; ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 13., 1996. *Programa de Educação Pré-Escolar e de 1º grau: Piaget Teoria e Prática*. [S.l.: s.n.], 1996.

LOPES, Maria Aparecida Garcia, *Tendências atuais da pesquisa em Linguística Aplicada*. Disponível em: <http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/comunicacoes_orais/artigo-maria_aparecida.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2008.

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

MARIANI, Bethania. *Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico*. In: FÓRUM DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 9., 2007, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/pdf/34.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2013.

MATTOS, Luiz Alves de. *Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)*. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MENDES, Leila de Carvalho. *A representação do professor sobre a inteligência do aluno: possíveis implicações na prática pedagógica*. 2003. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação, Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. EPU, 1986.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova- um momento privilegiado de estudo: não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOURA, Maria Lucia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina; PAINE, PATRÍCIA ANN. *Manual de elaboração de projetos de pesquisa*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2000.

OLSON, David. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 132.

ORLANDI, Eni (Org.). *A leitura e os leitores*. São Paulo: Pontes, 2003.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as Competências desde a escola*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: ArtMed, 2000(b).

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. *A leitura e os leitores*. São Paulo: Pontes, 2003. p. 87-104.

PIAGET, JEAN. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1985.

_____. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *Memória e Inteligência*. Rio de Janeiro: Arte Nova, 1979.

POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RASIA, Gesualda de Lourdes dos Santos; CAZARIN, Ercília Ana. *Os gestos de leitura: escritura em uma perspectiva discursiva*. <Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp41/04.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

RODRIGUEZ, Carolina. Sentido, interpretação e história. In: ORLANDI, E. *A leitura e os leitores* (Org.). São Paulo: Pontes, 2003. p. 47–58.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais Sales (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

_____. *Falando ao pé da letra: a construção da narrativa e do letramento*. São Paulo. Parábola editorial, 2010.

_____. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Disponível em: <http://edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1_letramento.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Luciola Licínio de C. P. *Políticas Públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema de Avaliação (SAEB). Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 23, n. 80, 2002.*

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Diretoria de Ensino Região Leste 2. Reunião de 08/05/2012. Disponível em: <http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1_letramento.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SOARES, Magda. *Letramento; um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Maria do Carmo. *Sistema Saeb no Atual Contexto Educacional: Inclusão ou Exclusão?* In: SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE, 3., 2012. *Dilemas e desafios na contemporaneidade*. [S.l.: s.n.], 2012.

TEDESCO, Maria Teresa. Competências e habilidades para a leitura na perspectiva do(s) letramento(s). In: SIMÕES, Darcília (Org.). *Língua Portuguesa e ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Factash Editora, 2012. p. 231- 245.

TEIXEIRA, António Pedro Lopes. *Práticas de construção dos instrumentos de avaliação das aprendizagens em matemática dos alunos do ensino básico. Estudo exploratório*. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Minho, Mestrado em Ciências da Educação, Minho, Portugal, 2011. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.portaldodoconhecimento.gov.cv%2Fbitstream%2F10961%2F1568%2F1%2FDissertacao%2520de%2520Mestrado%2520Antonio%2520Pedro.pdf&ei=6K9NU_beGabo0QGHs4CQCQ&usg=AFQjCNE0lfhvwF3nJqF8bGFHhgzfQFJAKA&sig2=ze-qnY7e0DvXOFgyUsfWsA&bvm=bv.64764171,d.dmQ>. Acesso em: 14 set. 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Col. Questões da nossa época).

VALENTE, Silza Maria Pasello. *Competências e habilidades: pilares do paradigma avaliativo emergente*. 2002. Tese (Doutorado Parâmetros curriculares e avaliação nas perspectivas do Estado e da Escola) – UNESP, Marília, 2002. Disponível em: <http://www.dee.ensino.eb.br/novo/wp-content/uploads/downloads/2011/09/COMPETENCIAS_E_HABILIDADES.pdf>. Acesso em: 14 set. 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VISIOLI, Angela Cristina Calciolari. *Política de ensino de língua portuguesa e prática docente*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/accvisioli.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2013.

WERNECK, Leonor. Dificuldades no ensino de leitura nos níveis fundamental e médio. In: HENRIQUES, Cláudio C. (Org.). *Linguagem, conhecimento e aplicação: estudos de língua e linguística*. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2003. p. 267-276.

_____. O ensino de língua portuguesa e os pcn's. *Revista Philologus*, jan. 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viisenefil/06.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

YUNES, Eliana. O sentido ao pé das letras. In: AVZARADEL, José Renato (Org.). *Linguagem e construção do pensamento*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. p. 274.

_____. Oralidade, escrita e pensamento: o caso da interpretação. In: AVZARADEL, José Renato (Org.). *Sobre a linguagem e o pensar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 131-146.

ZIRONDI Maria Ilza; NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Os enunciados de comando da prova do ENEM e sua relação com competências e capacidades para a resolução de situações-problema*. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3958>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

ANEXOS

6º ano – PROVA DO 1º BIMESTRE – 6AB1

TEXTO I

Negócio de menino com menina

O menino, de uns dez anos, pés no chão, vinha andando pela estrada de terra da fazenda com a gaiola na mão. Sol forte de uma hora da tarde. A menina, de uns nove anos, ia de carro com o pai, novo dono da fazenda. Gente de São Paulo. Ela viu o passarinho na gaiola e pediu ao pai:

– Olha que lindo! Compra pra mim?

O homem parou o carro e chamou:

– Ô menino.

O menino voltou, chegou perto, carinha boa. Parou do lado da janela da menina. O homem:

– Esse passarinho é pra vender?

– Não senhor.

O pai olhou para a filha com cara de deixa pra lá. A filha pediu suave como se o pai tudo pudesse:

– Fala pra ele vender.

O pai, mais para atendê-la, apenas intermediário:

– Quanto você quer pelo passarinho?

– Não tou vendendo, não, senhor.

A menina ficou decepcionada e segredou:

– Ah, pai, compra.

A menina não considerava, ou não aprendera ainda, que negócio só se faz quando existe um vendedor e um comprador. No caso, faltava o vendedor. Mas o pai era um homem de negócios, águia da Bolsa, acostumado a encorajar os mais hesitantes* ou a virar a cabeça dos mais recalcitrantes*:

– Dou dez mil.

– Não senhor.

– Vinte mil.

– Vendo não.

O homem meteu a mão no bolso, tirou o dinheiro, mostrou três notas, irritado.

– Trinta mil.

– Não tou vendendo, não, senhor.

O homem resmungou “que menino chato” e falou pra filha:

– Ele não quer vender. Paciência

A filha, baixinho, indiferente às impossibilidades de transação:

– Mas eu queria. Olha que bonitinho.

O homem olhou a menina, a gaiola, a roupa encardida do menino, com um rasgo na manga, o rosto vermelho de sol.

– Deixa comigo.



Levantou-se, deu a volta, foi até lá. A menina procurava intimidade com o passarinho, dedinho nas gretas da gaiola. O homem, maneiro, estudando o adversário:

- Qual é o nome deste passarinho?
- Ainda não botei nome nele, não. Peguei ele agora.

O homem, quase impaciente:

- Não perguntei se ele é batizado não, menino. É pintassilgo, é sabiá, é o quê?
- Aaaaah. É bico-de-lacre.

A menina, pela primeira vez, falou com o menino:

- Ele vai crescer?

O menino parou os olhos pretos nos olhos azuis.

- Cresce nada. Ele é assim mesmo, pequenininho.

O homem:

- E canta?
- Canta nada. Só faz chiar assim.
- Passarinho besta, hein?
- É. Não presta pra nada, é só bonito.
- Você pegou ele dentro da fazenda?
- É. Aí no mato.
- Essa fazenda é minha. Tudo que tem nela é meu.

O menino segurou com mais força a alça da gaiola, ajudou com a outra mão nas grades. O homem achou que estava na hora e falou já botando a mão na gaiola, dinheiro na outra mão.

- Dou quarenta mil, pronto. Toma aqui.
- Não, senhor, muito obrigado.

O homem, meio mandão:

- Vende isso logo, menino. Não tá vendo que é pra menina?
- Não, não tou vendendo, não.
- Cinquenta mil! Toma! – e puxou a gaiola.

Com cinquenta mil se comprava um saco de feijão, ou dois pares de sapatos, ou uma bicicleta velha. O menino resistiu, segurando a gaiola, voz trêmula.

- Quero, não, senhor. Tou vendendo não.
- Não vende por quê, hein? Por quê?

O menino, acuado, tentando explicar:

- É que eu demorei a manhã todinha pra pegar ele e tou com fome e com sede, e queria ter ele mais um pouquinho. Mostrar pra mamãe.

O homem voltou para o carro, nervoso. Bateu a porta, culpando a filha pelo aborrecimento.

- Viu no que dá mexer com essa gente? É tudo ignorante, filha. Vam'bora.

O menino chegou pertinho da menina e falou baixo, para só ela ouvir:

- Amanhã eu dou ele para você.

Ela sorriu e compreendeu.

ÂNGELO, Ivan. *O ladrão de sonhos e outras histórias*. São Paulo: Ática, 1997.

Vocabulário:

*hesitante - que hesita; que se mostra indeciso, duvidoso, perplexo; vacilante.

*recalcitrante - que ou aquele que recalcitra, que resiste teimosamente.

1. O texto “Negócio de menino com menina” narra um acontecimento entre pessoas de níveis sociais diferentes. **RETIRE** uma frase que evidencie:

a) (0,3) que o menino é pobre.

b) (0,3) que a menina e seu pai são ricos.

2. Ao longo do Texto I, o pai da menina foi tentando convencer o menino a vender o passarinho. Para isso, ele utilizou duas formas diferentes de convencimento.

a) (0,3) Uma forma de convencer o menino foi oferecer-lhe dinheiro. **INDIQUE**, com suas palavras, a outra forma de convencimento que o pai da menina utilizou.

b) (0,3) **EXPLIQUE**, com suas palavras, por que o menino não quis vender o passarinho.

3. (0,6) Aos poucos, percebemos que o passarinho tem valores diferentes para cada personagem do Texto I. **DEMONSTRE** o valor do passarinho para a menina e para o pai da menina.

4. (0,6) Ao final do texto, percebemos que o pai faz um julgamento preconceituoso. **RETIRE** a sequência de DUAS frases em discurso direto que evidenciem essa afirmação.

5. Neste bimestre, estudamos algumas classes gramaticais, dentre elas, o SUBSTANTIVO e o ADJETIVO. Desse modo, **RETIRE** dos parágrafos da segunda página do Texto I:

a) **(0,2)** UM substantivo abstrato e derivado, ao mesmo tempo, relacionado ao pai da menina.

b) **(0,4)** DUAS locuções adjetivas consecutivas, mencionadas pelo menino para se explicar ao pai da menina.

TEXTO II



6. **(0,6)** Assim como no Texto I, a tirinha acima mostra o diálogo entre um menino (Manolito) e uma menina (Mafalda). **DIGA** qual adjetivo Manolito usa para caracterizar o pai de Mafalda e **JUSTIFIQUE** por que ele usou esse adjetivo.

7. **(QiD - 0,5)** **REESCREVA** a 1ª frase de Manolito, no 1º quadrinho, adicionando um vocativo. (Atenção ao uso da vírgula).

8. **(0,6)** Releia a fala de Mafalda no 2º quadrinho:

“Negócio? Para o meu pai as plantas não são negócio, Manolito, são uma distração!”

A partir da leitura do trecho acima, podemos fazer uma associação entre os elementos e personagens dos Textos I e II. **FAÇA** a correspondência entre as colunas abaixo:

TEXTO I

- (1) passarinho
- (2) menina
- (3) pai da menina

TEXTO II

- () pai de Mafalda
- () Manolito
- () planta

9. No último quadrinho, Manolito parece ter ficado muito surpreso pelo que Mafalda lhe fala no 2º quadrinho.

a) **(0,3) RETIRE** do último quadrinho a interjeição que evidencie essa surpresa.

b) **(0,3) INFORME** qual o recurso não verbal associado à interjeição utilizada pelo personagem.

10. Ao realizar esta prova, você observou a palavra “negócio(s)” aparecer algumas vezes. Releia:

“Negócio de menino com menina” (título do Texto I)
 “Mas o pai era um homem de negócios, águia da Bolsa, (...)” (Texto I)
 “Será que ele não sabe que existem negócios melhores do que plantas?” (Texto II)

a) **(0,4) CLASSIFIQUE** esse substantivo em relação a todas as categorias que estudamos.

b) **(0,3)** Entre as três frases acima, **COPIE** aquela em que a palavra “negócio(s)” tenha sentido diferente das demais. **JUSTIFIQUE** sua escolha.

6º ano – PROVA DO 2º BIMESTRE – B2

Orientações:

- Leia os textos com bastante atenção;
- Responda às perguntas com frases completas e com pontuação adequada, não serão aceitas as abreviações;
- Todas as questões devem ser respondidas em norma culta;
- A prova deverá ser feita a CANETA azul ou preta; não haverá revisão de respostas entregues a lápis ou rasuradas;
- Não ultrapasse o número de linhas estabelecido para as respostas;
- Esta prova vale 6,0 (seis) pontos.

BOA PROVA!

TEXTO I

CAPÍTULO 1 – AVENTURA SEDUTORA

Meu nome é Ismael. Há vários anos, achando-me em situação meio difícil, com os bolsos vazios e sem nada de interessante para fazer na minha pequena cidade, resolvi meter-me a bordo de um navio e correr mundo. Seria a melhor maneira de combater minha preguiça e estimular minha imaginação. Lembro-me de que, de vez em quando, era atacado por fortes crises de melancolia. Assim, nada melhor nem mais saudável do que uma longa viagem marítima. O gosto pela aventura também fazia parte do meu temperamento. Correr mundo, ver rostos e paisagens novas, sempre atraiu jovens de todas as nacionalidades e gostos.

Mas não julguem, caros amigos, que eu só pensava em embarcar como simples turista. E, depois, para se viajar nessa condição, é necessário algo mais além de vontade de ver o mundo. Faz falta uma carteira recheada de dinheiro, coisa de que eu não dispunha, como já lhes disse. Também, como mestre-cuca, eu não desejaria embarcar num navio, pois nunca tive aptidão para preparar quitutes.

Assim, quando pensei maduramente no assunto, resolvi engajar-me como marinheiro, um desses autênticos marujos prontos a desempenhar qualquer tarefa por mais dura que seja. A vida no mar é muito difícil e perigosa? Concordo. Mas sempre me agradou, e, por outro lado, respondam: que tipo de vida é um mar de rosas?

Bem, mas já estou divagando um pouco. O certo é que todo homem já sentiu em determinada época de sua vida essa atração pelo mar. (...)

No que me diz respeito, essa atração pelo mar veio desde a infância. E a sede de aventuras sempre me impediu de ficar parado muito tempo em algum lugar. Eu me sinto bem quando me vejo no topo do mastro contemplando o movimento ritmado das ondas, ou observando ao longe a cidade com seus grandes edifícios de concreto armado, o ar sufocante e a agitação das ruas. Tudo isso fica para trás e só o mar e o céu comandam o espetáculo.

Mas, depois de explicar meu interesse pela vida no mar, fico a matutar em como me meti numa arriscada e difícil caçada a uma baleia branca e gigantesca. Afinal, eu já purificara o suficiente meus pulmões como o ar marinho e já corra meio mundo. Não consigo uma explicação satisfatória para ter embarcado numa baleeira, depois de vários anos como marinheiro mercante. Talvez fosse apenas a imagem de uma sedutora aventura o que me levou a deixar a terra firme novamente. Além disso, a permanente atração dos mares desconhecidos e das ilhas selvagens exercia sobre meu espírito, como sempre, uma força extraordinária. E, acima de tudo isso, a ideia daquela grande baleia, de uma fera do mar, despertara a minha curiosidade.

(*Moby Dick*. Herman Melville. Tradução de Francisco Manoel da Rocha Filho. Editora: Abril Cultural. 1972. p. 7-8.)

Vocabulário:

melancolia = tristeza

mestre-cuca = cozinheiro

maturar = amadurecer
mercante = relativo a comércio; mercador; mercadoria

TEXTO II

4. Parte primeiro navio baleeiro japonês para a caça na Antártica

Greenpeace organizou protesto, exibindo uma enorme faixa que dizia 'caça às baleias em julgamento'

17 de novembro de 2008 | 17h 35

O principal navio da frota baleeira japonesa partiu nesta segunda-feira, 17, para a temporada anual de caça na Antártica, disse o grupo ambientalista Greenpeace. Ativistas contra a caça às baleias prometeram atrapalhar a expedição de novo, depois dos embates em mar aberto no ano passado.

Representantes do governo se negaram a confirmar a partida do Nisshin Maru, esperando conseguir evitar protestos.

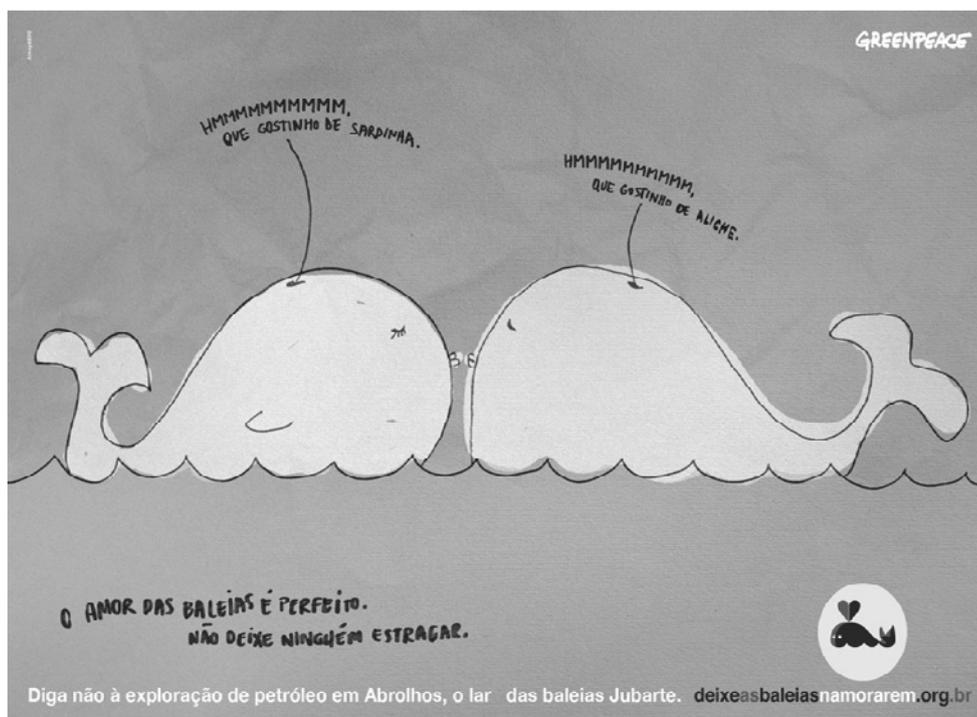
O navio zarpu do porto de Innoshima, próximo a Hiroshima, na tarde desta segunda-feira, 17, sob um forte esquema de segurança, disse o Greenpeace. O resto da frota deve partir de outro porto ainda este mês.

Baleeiros japoneses planejam capturar cerca de 935 baleias minke e 50 fin. Funcionários dizem que não haverá mudanças em seus planos de caça apesar dos protestos internacionais e da queda na procura pela carne de baleia no país.

O Greenpeace disse que seus membros protestaram durante a partida do Nisshin Maru, mostrando um cartaz com os dizeres "Caça às baleias em julgamento." A organização disse que apenas um pequeno grupo de funcionários e parentes da tripulação viram o navio partir.

Nos anos passados, uma cerimônia era feita para celebrar a partida da embarcação.

"Nós decidimos não fazer uma cerimônia ou anunciar a partida por motivos de segurança", disse Toshinori Uoya, da Agência de Pesca.



Fonte: www.estado.com.br

Vocabulário:

aliche = o mesmo que anchova, um tipo de peixe

1. O texto I corresponde à introdução de *Moby Dick*, uma narrativa de aventuras escrita pelo norte-americano Herman Melville em 1851.

a) (0,4) **APONTE** o tipo de narrador do texto I e **JUSTIFIQUE** sua resposta.

(0,4) O narrador do texto I fala sobre as coisas boas e ruins da vida de marinheiro. **CITE** um aspecto positivo e um aspecto negativo da vida no mar, de acordo com o texto.

(0,4) Na introdução da narrativa, Ismael nos conta que era um simples marinheiro. **DETERMINE** o fato que rompe o equilíbrio inicial da narrativa, ou seja, o **CONFLITO** que dá início à aventura vivida pelo personagem.

(0,4) Apesar do texto I ser escrito em linguagem formal, em algumas passagens o autor recorre ao uso informal da língua.

“Mas sempre me agradou, e, por outro lado, respondam: que tipo de vida é um mar de rosas?”

(3º parágrafo)

REESCREVA a pergunta feita pelo narrador, **SUBSTITUINDO** a expressão sublinhada por um termo mais adequado à linguagem formal.

Os pronomes são palavras que podem substituir ou acompanhar um substantivo. Com base nisso, RETIRE do primeiro parágrafo do texto I:

a) (0,4) um exemplo de PRONOME SUBSTANTIVO.

b) (0,4) um exemplo de PRONOME ADJETIVO.

(0,4) Considere o trecho abaixo, retirado do 5º parágrafo do texto I, para atender à questão proposta.

“Eu me sinto bem quando me vejo no topo do mastro contemplando o movimento ritmado das ondas (...).”

REESCREVA o trecho destacado, **PASSANDO** o pronome pessoal reto para o plural. Faça as adaptações necessárias.

(0,4) Imagine este diálogo, inspirado no texto I, entre Ismael e seu comandante:

- Comandante, avistamos *Moby Dick*!

- Peguem agora esta baleia!

EXPLIQUE se o emprego do pronome demonstrativo sublinhado está de acordo com as regras gramaticais.

O texto III é uma notícia publicada em 2008, o que demonstra que a caça às baleias continua a existir.

c) (Questão de Qid – 0,5)

"Nós decidimos não fazer uma cerimônia ou anunciar a partida por motivos de segurança", disse Toshinori Uoya, da Agência de Pesca."

MENCIONE os personagens da notícia a quem o pronome em destaque se refere.

(0,4) **EXPLIQUE** por que os ativistas do Greenpeace podem ser considerados como heróis.

(0,3) A carne de baleia é um produto muito apreciado no continente asiático. **COPIE** do texto II um trecho que indica uma mudança nesse hábito.

(0,4) No trecho abaixo, retirado do quarto parágrafo da notícia, minke e fin correspondem a tipos de baleias.

"Baleeiros japoneses planejam capturar cerca de 935 baleias minke e 50 fin."

REESCREVA a frase acima, **SUBSTITUINDO** os termos sublinhados por pronomes indefinidos adequados ao contexto.

O texto III é um anúncio do Greenpeace que denuncia a exploração de petróleo em Abrolhos, o lar brasileiro das baleias jubarte.

c) (0,4) **EXPLIQUE** o que o anúncio pretende ao defender o namoro das baleias.

(0,2) Como todo anúncio, o texto III é composto por uma parte verbal e não verbal. Na parte verbal, encontramos a seguinte frase: "Deixe as baleias namorarem". **CITE** que elemento não verbal reforça a ideia do slogan.

(0,2) Em “**O amor das baleias é perfeito**” (texto III), **SUBSTITUA** a locução adjetiva por um único adjetivo correspondente.

(0,4) As gramáticas dizem que, quando um substantivo termina em –inho ou –inha, significa que ele está no grau diminutivo. Agora, observe esta frase, retirada do texto III:

“Que gostinho de sardinha”.

APONTE qual dos dois substantivos sublinhados apresenta, realmente, flexão de grau.
JUSTIFIQUE sua resposta.

6º ano – PROVA DO 3º BIMESTRE – 6AB3

Orientações:

- Leia os textos com bastante atenção;
- Responda às perguntas com frases completas e com pontuação adequada, não serão aceitas as abreviações;
- Todas as questões devem ser respondidas em norma culta;
- A prova deverá ser feita a CANETA azul ou preta; não haverá revisão de respostas entregues a lápis ou rasuradas;
- Esta prova vale 6,0 (seis) pontos.

BOA PROVA!

Texto I

A lenda dos diamantes

Há muito tempo, numa taba* de índios que ficava perto do rio, morava um casal muito feliz. O nome do marido era Itagiba, que quer dizer braço forte. Ele era um guerreiro forte e corajoso. A mulher chamava-se Potira. Potira quer dizer flor e ela era mesmo bonita como uma flor.

Um dia começou uma guerra contra outra tribo de índios.

Itagiba teve que partir para a guerra, junto com os outros guerreiros de sua tribo. Ele ficou muito triste quando teve que se despedir e deixar a sua mulher.

Potira ficou na margem do rio acompanhando com os olhos a canoa em que ia Itagiba. Potira quase que não aguentava sua tristeza, mas não derramou uma só lágrima.

Passaram-se muitos dias e Itagiba não voltava.

Todos os dias a índia Potira ia para a margem do rio esperar a volta do marido. Ela estava com muitas saudades dele.

Até que um dia alguns índios voltaram para a taba e contaram para Potira que Itagiba tinha morrido.

A índia Potira então chorou muito. Ela passou o resto da vida na beira do rio, chorando de saudade.

As lágrimas brilhantes de Potira foram-se misturando com a areia do rio.

O sofrimento da índia foi tão grande que o deus Tupã* ficou impressionado. E para que todos se lembrassem do grande amor de Potira, Tupã transformou suas lágrimas em diamante.

É por isso que os mineiros* encontraram os diamantes misturados no cascalho* dos rios. O brilho dessas pedras faz lembrar as lágrimas de saudade da índia Potira.

(SECULT. Caderno de Apoio à prática Pedagógica – Lendas Indígenas e Africanas, 2007 p.17)

Vocabulário:

Taba – Aldeia de índio

Tupã – Nome que os índios davam ao trovão, que era considerado por eles um deus

Mineiros – operários que trabalham em mina; mineradores

Cascalho – camada de areia grossa ou pedras onde se encontram ouro e diamantes

1. O texto I é uma narrativa que nos conta uma lenda indígena e, como você já sabe, uma narrativa pode conter passagens descritivas.

a) **(0,6) RETIRE** as duas passagens que descrevem os personagens principais dessa lenda.

b) (QiD – 0,5) As LENDAS são narrativas criadas com o objetivo de explicar o surgimento de um determinado ser ou elemento da natureza. **EXPLIQUE** por que o texto I pode ser considerado uma lenda.

2. Imagine que Potira tenha pedido para Itagiba não ir embora:

Fique, Itagiba! Se você ficasse, eu seria muito mais feliz!

No trecho acima, um mesmo verbo aparece conjugado de duas formas diferentes, sendo uma no modo imperativo e, outra, no modo subjuntivo.

a) (0,5) **TRANSCREVA**, do trecho, a forma verbal conjugada:

- no imperativo:

- no subjuntivo:

b) (0,5) **EXPLIQUE** porque o verbo foi conjugado:

- no imperativo:

- no subjuntivo:

3. Após receber a notícia da morte de seu marido, a índia Potira chorou muito e isso trouxe consequências. **INFORME**:

a) (0,3) o que aconteceu com as lágrimas de Potira quando elas caíram no rio;

b) (0,3) o que o deus Tupã fez com as lágrimas da índia;

c) (0,3) para que o deus Tupã fez isso.

4. O trecho abaixo, retirado de “A lenda dos diamantes”, contém a SITUAÇÃO INICIAL da narrativa e a QUEBRA dessa situação inicial. Leia-o com atenção.

“Há muito tempo, numa taba de índios que **ficava** perto do rio, **morava** um casal muito feliz. O nome do marido **era** Itagiba, que quer dizer *braço forte*. Ele **era** um guerreiro forte e corajoso. A mulher **chamava-se** Potira. Potira quer dizer *flor* e ela **era** mesmo bonita como uma flor.

Um dia **começou** uma guerra contra outra tribo de índios.”

Agora, observe os verbos destacados no trecho acima e faça o que se pede:

a) (0,5) Na tabela abaixo, **DISTRIBUA** os verbos destacados em dois grupos diferentes:

VERBO(S) DA SITUAÇÃO INICIAL	VERBO(S) DA QUEBRA DA SITUAÇÃO INICIAL

b) (0,4) **DIGA** o tempo verbal em que se encontram os verbos de cada grupo da tabela que você preencheu.

5. Observe o uso do pretérito mais-que-perfeito do indicativo na locução verbal em destaque a seguir.

“Até que um dia alguns índios voltaram para a taba e contaram para Potira que Itagiba **tinha morrido.**”

a) (0,5) De acordo com o sentido de toda a frase, **JUSTIFIQUE** o uso desse tempo verbal.

b) (0,4) **DIGA** qual o verbo correspondente a essa locução verbal.

Texto II

Caverna

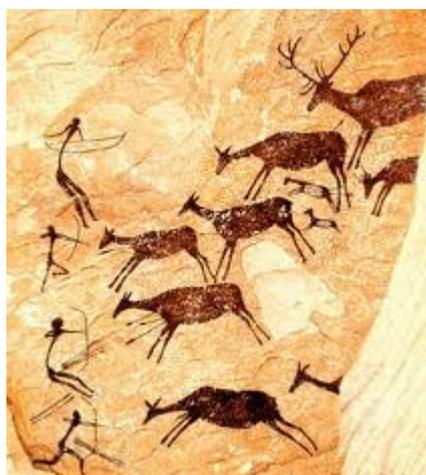
Houve um dia,
no começo do mundo
em que o homem
ainda não sabia
construir sua casa.

Então disputava
a caverna com bichos
e era aí sua morada.

Deixou para nós
seus sinais,
desenhos desse mundo
muito antigo.

Animais, caçadas, danças,
misteriosos rituais.

Que sinais
deixaremos nós
para o homem do futuro?



(Roseana Murray. *Casas*. Belo Horizonte: Formato, 2004.)

O poema “Caverna” é um texto que conta a história dos homens antigos e de sua morada. Segundo o texto, esses homens moravam em cavernas.

6. O texto II apresenta um contraste entre o que aconteceu no passado e o que poderá ocorrer no futuro.

a) (0,4) **RETIRE** do texto dois verbos: um que represente o que ocorreu no passado e outro que represente o que ocorrerá no futuro.

(0,4) **DIGA** o tempo verbal de cada um dos verbos retirados anteriormente.

_____ O

poema “Caverna” fala da moradia dos homens de antigamente. De acordo com o texto:

b) (0,6) **DIGA** o que foi deixado por esses homens em suas casas.

(0,6) Essas coisas foram deixadas, segundo o texto, para “nós”. **DIGA** a que pessoas se refere a palavra “nós”.

Texto III



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7525

7. Na história em quadrinhos, o índio Papa-capim fala com Kava sobre as palavras usadas pelos “caraíbas”, que não são índios.

c) (0,6) **RETIRE** do texto duas palavras da língua indígena e **DIGA** como elas são faladas pelos “caraíbas”.

b) (0,5) Observando as palavras usadas pelos “caraíbas”, **DIGA** quem seriam eles.

8. No último quadrinho, Papa-capim diz que o que vê é chamado de “Progresso” pelos caraíbas. Leia o significado de “progresso” no *Dicionário Houaiss*:

<p>progresso - s.m.: “movimento para diante; crescimento, desenvolvimento, aumento; mudança considerada desejável ou favorável; avanço, melhoria, desenvolvimento.”</p>
--

c) (0,6) De acordo com o dicionário, **INFORME** se a palavra progresso representa coisas boas ou coisas ruins. **JUSTIFIQUE**.

d) (0,6) Releia o texto III e **INFORME** se, para Papa-capim, “progresso” representa coisas boas ou ruins. **JUSTIFIQUE** sua resposta fazendo referência a um elemento não verbal da tirinha.

9. Os três textos desta prova falam do ambiente em que seus personagens vivem e de transformações que sofrem ou que sofreram esses lugares. No entanto, os responsáveis por essas transformações, nos três textos, não são os mesmos.

Sendo assim, **DIGA** quem são os responsáveis pelas transformações do ambiente:

a) (0,3) no texto I

b) (0,3) no texto II

c) (0,3) no texto III

6º ano – PROVA DO 4º BIMESTRE – 6AB4**Texto I****Um desejo e dois irmãos**

Dois príncipes, um louro, e um moreno. Irmãos, mas os olhos de um azuis, e os do outro verdes. E tão diferentes nos gostos e nos sorrisos, que ninguém os diria filhos do mesmo pai, rei que igualmente os amava.

Uma coisa porém tinham em comum: cada um deles queria ser o outro. Nos jogos, nas poses, diante do espelho, tudo o que um queria era aquilo que o outro tinha. E de alma sempre cravada nesse desejo insatisfeito, esqueciam-se de olhar para si, de serem felizes.

Sofria o pai com o sofrimento dos filhos. Querendo ajudá-los, pensou um dia que melhor seria dividir o reino, para que não viessem a lutar depois da sua morte. De tudo o que tinha, deu o céu para seu filho louro, que governasse junto ao sol brilhante como seus cabelos. E entregou-lhe pelas rédeas um cavalo alado*. Ao moreno coube o verde mar, reflexo de seus olhos. E um cavalo marinho.

O primeiro filho montou na garupa lisa, entre as asas brancas. O segundo filho firmou-se nas costas ásperas do hipocampo*. A cada um, seu reino. Mas as pernas que roçavam em plumas esporearam o cavalo para baixo, em direção às cristas das ondas. E os joelhos que apertavam os flancos molhados ordenaram que subisse, junto à tona.

Do ar, o príncipe das nuvens olhou através do seu reflexo, procurando a figura do irmão nas profundezas.

Da água, o jovem senhor das vagas* quebrou com seu olhar a lâmina da superfície procurando a silhueta do irmão.

O de cima sentiu calor, e desejou ter o mar para si, certo de que nada o faria mais feliz do que mergulhar no seu frescor.

O de baixo sentiu frio, e quis possuir o céu, certo de que nada o faria mais feliz do que voar na sua mornança.

Então emergiu* o focinho do cavalo marinho e molharam-se as patas do cavalo alado.

Soprando entre as mãos em concha os dois irmãos lançaram seu desafio. Alinhariam os cavalos na beira da areia e partiriam para a linha do horizonte. Quem chegasse primeiro ficaria com o reino do outro.

– A corrida será longa – pensou o primeiro. E fez uma carruagem de nuvens que atrelou ao seu cavalo.

– Demoraremos a chegar – pensou o segundo. E prendeu com algas uma carruagem de espumas nas costas do hipocampo.

Partiram juntos. Silêncio na água. No ar, relinchos e voltear de plumas. Longe, a linha de chegada dividindo os dois reinos.

Os raios de sol passavam pela carruagem de nuvens e desciam até a carruagem de espumas. Durante todo o dia acompanharam a corrida. Depois brilhou a lua, a leve sombra de um cobriu o outro de norte mais profunda.

E quando o sol outra vez trouxe sua luz, surpreendeu-se de ver o cavalo alado exatamente acima do cavalo marinho. Tão acima como se, desde a partida, não tivessem saído do lugar.

Galopava o tempo, veloz como os irmãos.

Mas a linha do horizonte continuava igualmente distante. O sol chegava até ela. A lua chegava até ela. Até os albatrozes* pareciam alcançá-la no seu voo. Só os dois irmãos não conseguiam se aproximar.

De tanto correr já se esgarçavam as nuvens da carruagem alada, e a espuma da carruagem marinha desfazia-se em ondas. Mas os dois irmãos não desistiam, porque nessa segunda coisa também eram iguais, no desejo de vencer.

Até que a linha do horizonte teve pena.

E devagar, sem deixar perceber, foi chegando perto.

A linha chegou perto. E chegou perto. Baixou seu voo o cavalo alado, quase tocando o reflexo. Aflorou o cavalo marinho entre marolas. As plumas, espumas se tocaram. Céu e mar cada vez mais próximos confundiram seus azuis, igualaram suas transparências. E as asas brancas do cavalo alado, pesadas de sal, entregaram-se à água, a crina branca roçando já o pescoço do hipocampo. Desfez-se a carruagem de nuvens na crista* da última onda. Onda que inchou, rolou, envolvendo os irmãos num mesmo abraço, jogando um corpo contra o outro, juntando para sempre aquilo que era tão separado.

Desliza a onda sobre a areia, depositando o vencedor. Na branca praia do horizonte, onde tudo se encontra, avança agora um único príncipe, dono do céu e do mar. De olhos e cabelos castanhos, feliz enfim.

Marina Colasanti.

In. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. 12 ed. São Paulo: Global, 2006 a.

Vocabulário:

*alado - que tem asas; que voa

*hipocampo - cavalo-marinho

*emergir - aparecer, vir à tona

*vagas - ondas

*albatroz - ave oceânica e migradora; de corpo robusto, cauda curta e asas longas, rígidas e muito estreitas, é a maior ave voadora do mundo.

*crista - ponto mais alto

1. O texto de Marina Colasanti aproxima-se das características do conto maravilhoso por envolver encantamentos e acontecimentos fantásticos.

a) (0,2) **RETIRE** do texto um acontecimento fantástico.

b) (0,2) **SUBSTITUA** a primeira frase do texto (frase nominal) por uma frase verbal típica dos contos de fada.

2. **(0,4)** Os príncipes da história acima são dois irmãos muito diferentes. Porém, na introdução e no clímax, o narrador conta o que eles têm em comum. **IDENTIFIQUE** duas características que os irmãos tinham em comum.

3. O rei (pai dos meninos) sofria com o sofrimento dos filhos e, por isso, pensou em uma solução.

a) **(0,3)** **INDIQUE** a solução dada pelo rei.

b) **(0,3)** **EXPLIQUE** se essa solução resolveu o problema dos filhos.

4. Observe o início do 11º parágrafo:

“- A corrida será longa (...)”

a) **(0,3)** Considerando as ideias do texto I, **EXPLIQUE** de que “corrida” se tratava.

b) **(0,4)** **RETIRE** o sujeito e o predicado da oração acima.

Sujeito: _____

Predicado: _____

5. Releia o 17º parágrafo:

“Mas a linha do horizonte continuava igualmente distante. O sol chegava até **ela**. A lua chegava até **ela**. Até os albatrozes pareciam alcançá-**la** no seu voo. Só os dois irmãos não conseguiam se aproximar.”

As palavras em destaque são pronomes substantivos, ou seja, podem ser substituídas por um substantivo.

a) **(0,2)** De acordo com o contexto, **DIGA** qual é esse substantivo.

b) **(0,4)** **CLASSIFIQUE** esses pronomes.

“ela”:

“la”:

6. As passagens abaixo foram retiradas do início e do fim texto I. Em negrito, estão os **numerais** e sublinhados estão os adjetivos:

“**Dois** príncipes, um louro, e um moreno. Irmãos, mas os olhos de um azuis, e os do outro verdes.” (início do texto I)

“(…) avança agora **um** único príncipe, dono do céu e do mar. De olhos e cabelos castanhos, feliz enfim.” (fim do texto I)

a) **(0,4)** De acordo com os acontecimentos da narrativa, **JUSTIFIQUE** por que foram alterados os numerais e adjetivos do início para o fim da história.

b) **(0,3)** **REESCREVA** a oração “avança agora um único príncipe” na ordem direta/usual da fala, colocando primeiramente o sujeito, em seguida o predicado.

Texto II**HORIZONTE**

Se eu apagasse a fina linha
do horizonte
será que o céu cairia
no mar?
E as estrelas e a lua
começariam a navegar?

Ou será que o mar viraria
céu
e os peixes aprenderiam
a voar?

Roseana Murray
Fardo de carinho, ed. Lê, il. Elvira Vigna

7. **(0,3)** A linha do horizonte é algo tão misterioso para o ser humano que já foi tema de muitas histórias e poesias. Observe:

“Até que a linha do horizonte teve pena.” (texto I)

“Se eu apagasse a fina linha
do horizonte” (texto II)

INDIQUE em qual das passagens acima houve personificação da linha do horizonte.
JUSTIFIQUE sua resposta.

8. O texto II apresenta características da linguagem poética e o eu lírico entra completamente no mundo da imaginação.

a) **(QiD - 0,5) COPIE** um par de rimas formado por palavras que pertencem à mesma classe gramatical.

b) **(0,2) RETIRE** duas palavras que ajudem a expressar a ideia de possibilidade/imaginação.

c) (0,2) **INDIQUE** quantos versos há em cada estrofe do poema “Horizonte”.

Texto III



9. A tirinha acima mostra uma situação com Mafalda e seu irmão menor (Guile), que ainda não pronuncia corretamente todas as palavras.

a) (0,3) **ESCREVA** corretamente a fala do 3º quadrinho.

b) (0,4) **EXPLIQUE** o sentido da palavra “bulaquinho” usada pelo menino.

c) (0,3) **DIGA** se a palavra “bulaquinho” foi utilizada em sentido conotativo ou denotativo.

10. (0,4) **COMPARE** a relação entre os irmãos dos textos I e III e **EXPLIQUE** a diferença entre eles.



BOAS FÉRIAS!

7º ano – PROVA DO 1º BIMESTRE – B1

Orientações:

- Esta avaliação vale 6,0 pontos.
- Evite, ao máximo, rasuras e não use corretores.
- Desvios gramaticais e respostas incompletas ou com esquemas poderão diminuir a pontuação das questões.
- Utilize caneta azul ou preta. Respostas escritas a lápis poderão não ser revistas pelo professor.
- Leia todas as questões com muita atenção antes de responder.

BOM TRABALHO!!

Texto 1

Mocinho

Os garotos estavam indóceis, à espera do grande mocinho norteamericano, de passagem pelo Rio, que prometera pessoalmente ir à televisão. Na calçada, os brinquedos não engrenavam, ninguém tinha alma para os jogos de todo dia. A proximidade do herói os punha nervosos, e pediam a hora a quem passava, sentindo que o tempo “trabalhava de bandido”, em sua lentidão.

À hora anunciada, em casa de Alfredinho, sentaram-se no chão, diante do aparelho, e toca a suportar anúncio de sabão, de loteamento, de biscoito: sabiam por experiência ser esse o preço que pagamos pelo prazer das imagens. E, sendo maior, aquele prazer devia ser mais caro.

Afinal, o locutor anunciou a chegada do cavaleiro famoso, ídolo das crianças do mundo inteiro. E o ídolo era simpático, falava inglês, mas tinha outro cavaleiro ao lado para traduzir, só que viera a pé e foi se sentando, cansado talvez de cavalgar por montes e vales do Oeste, e de tanta luta contra os maus: ladrões de cavalo, ladrões de mala-posta, ladrões de tesouro enterrado.

Sentou-se e deram-lhe sorvete, que o herói ingeriu muito delicadamente, surpreendendo a todos, *cowboys* amadores de Copacabana, que lambem doze gelados por dia, mas nunca seriam capazes de imaginar que um vaqueiro “legal” gostasse de sorvete de café, e o tomasse com modos tão distintos.

E o locutor foi conversando com ele. É verdade que possuía quatrocentos revólveres? Sim, possuía quatrocentos revólveres, para o gasto. A notícia agradou em cheio ao auditório, e Kléber perguntou como é que ele podia manejá-los todos de uma só vez, mas Gaúcho mandou-lhe calar a boca. Alfredinho tinha ares de dono do mocinho e da armaria, e os olhos azuis de Toto prestavam furiosa atenção.

O locutor pediu licença ao herói para mostrar sua roupa aos telespectadores. E o herói virou figurino: primeiro o chapéu, com fitinha de prata e incrustações de ouro; a gravata curta era revestida em parte por uma chapinha de prata onde se empinava um cavalinho também de ouro; na ponta do colarinho, mais um bocado de metal de qualidade produzia reflexo; a fivela do cinturão ostentava também elementos de ouro e alguns rubis; na bota, flores vermelhas e folhas verdes, em relevo no couro; biqueira de prata, com três tachinhas de ouro, e tacão alto, de prata. Maravilha das maravilhas. Trajes iguais, naturalmente empregando metais menos nobres, seriam expostos à venda na semana seguinte, pois o vaqueiro tem uma fábrica de roupa, só para fabricar o vestuário de seus amiguinhos que quiserem imitá-lo.

Conversa vai, sorvete vem, o herói tranquilo, de mais de quarenta anos, respondeu à pergunta sobre o faturamento da matriz de sua fábrica nos States – coisinha de milhões – e recebeu com benevolência os cumprimentos de um cowboy da praça, este, simples consumidor.

Mauricinho, estirado no tapete, quis perguntar pelo *Gatilho*, o famoso cavalo do herói e parte integrante do mito, porém os outros explicaram-lhe que não adianta perguntar de casa, tem que ser no estúdio. Por que não aparecia *Gatilho*? Mocinho sem cavalo é mocinho? Mocinho sentado, tomando sorvete, mostrando como abotoa e desabotoa camisa, é mocinho?

E os quatrocentos revólveres? Por que ele não dava ao menos um tiro, só de farra?

O programa acabou, os garotos foram saindo sem entusiasmo. Naquele horário estavam habituados a ver filmes do herói, em que ele desenvolve bravura, astúcia e generosidade exemplares. Ali, encontravam apenas um senhor meio maduro, folheado a ouro e prata, vendendo roupa e que se tinha refrescado com gelados.

Mauricinho, o mais moço, resumiu a impressão geral:

- Não gosto de mocinho, gosto é de filme de mocinho!

Glossário: **Armaria:** arsenal, depósito de armas.

Biqueira: parte da frente da bota.

Engrenar: funcionar na engrenagem. Usado com sentido de funcionar.

Gelado: sorvete

Incrustação: revestido, ornado, enfeitado

Indócil: que não é dócil, pouco meigo.

Loteamento: conjunto de lotes de terra.

Mala-posta: malas transportadas pelo correio.

Revestido: ornado, enfeitado, coberto.

Tacão: salto.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Em *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 1979.

Texto 2

João e Maria

(Chico Buarque)

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

Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país

Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião
O seu bicho preferido
Vem, me dê a mão
A gente agora já não tinha medo

No tempo da maldade
acho que a gente nem tinha nascido

Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim?

Glossário:

Bedel: Antigo profissional que fazia as chamadas dos estudantes nas universidades.

Bodoque: Estilingue.

Texto 3



<http://ultralafa.wordpress.com/2009/03/05/heroi/>. Acesso em 27/03/2013

Embuste: engano, mentira.

1. (0,4) Os três textos desta avaliação têm como tema o mito do **herói**. Cada um deles expõe o heroísmo como fantasia. **EXPLIQUE** como isso ocorre em cada texto.

2. (0,4) **INDIQUE** que características, típicas do **herói**, os meninos do texto 1 esperavam encontrar no “mocinho”. **EXPLIQUE** por que eles não encontraram tais características.

3. (0,3) **EXPLIQUE** o modo que o eu lírico do texto 2 encontra para tornar-se ora herói, ora rei.

4. (0,4) A última estrofe do texto 2 fala da partida da parceira do eu lírico. **ESCLAREÇA** o que essa partida representa para o eu lírico.

Qid (0,5) **OBSERVE** a tirinha (texto 3) e **FAÇA** uma pequena **descrição** da cena apresentada.

5. (0,3) **COPIE**, do texto 1, um trecho que exemplifique uma **variação linguística temporal**, que evidencia que o texto foi escrito em época diferente da nossa.

(0,3) **OBSERVE** as duas primeiras estrofes do texto 2; **DIGA** que **tempo** e **modo** verbais **predominam** nessas estrofes.

6. **serve** o seguinte trecho do texto 1 para fazer as questões de (a) a (d).

“Ali, encontravam apenas um senhor meio maduro, folheado a ouro e prata, vendendo roupa e que se tinha refrescado com gelados.”

(0,2) **COPIE** do trecho uma **locução verbal**.

a) (0,3) **DETERMINE** o **verbo auxiliar** da locução copiada em (a).

b) (0,3) No trecho, dois verbos foram empregados em **formas nominais**. **COPIE-OS** e, em seguida, **DETERMINE** em que forma nominal cada um foi empregado.

c) (0,4) **APRESENTE** a forma nominal do **infinitivo** os dois verbos citados na letra (c).

7. **Observe** o verbo empregado no segundo verso do texto 2 para fazer as questões de (a) a (c).

a) (0,3) **DETERMINE** o **tema** do verbo empregado.

b) (0,3) **COPIE** a **desinência modo-temporal** do verbo.

c) (0,3) **ACRESCENTE** ao verbo a **desinência número-pessoal** de primeira pessoa do plural, **mantendo** tempo e modo verbais empregados. **ESCREVA** o verbo com acréscimo abaixo.

8. (0,5) Do texto 3, **COPIE** um **verbo irregular**. **EXPLIQUE** o que torna esse verbo copiado irregular.

9. (0,3) **EXPLIQUE** de que modo a tentativa de usar “poderes telepáticos” do personagem do texto 3 serve para construir o humor do texto.

7º ano – PROVA DO 2º BIMESTRE – 7AB2

Orientações:

- Leia os textos com bastante atenção;
- Responda às perguntas com frases completas e com pontuação adequada, não serão aceitas as abreviações;
- Todas as questões devem ser respondidas em norma culta;
- A prova deverá ser feita a CANETA azul ou preta; não haverá revisão de respostas entregues a lápis ou rasuradas;
- Não ultrapasse o número de linhas estabelecido para as respostas;
- Esta prova vale 6,0 (seis) pontos.

BOA PROVA!

Texto 1

Era uma vez uma família americana muito prática e moderna. Mas, num belo dia de 1887, o pai – o senhor Hiram Otis – decidiu mudar-se para a Inglaterra. Imagine, a velha Inglaterra! E não só ele, claro – iriam todos, a mulher e os filhos, morar num castelo muito antigo: o castelo de Canterville.

Todos disseram ao senhor Otis que ele ia fazer um péssimo negócio. Ora, todo mundo sabia que aquele castelo era mal-assombrado!

Chegou o dia de assinar o contrato com o dono do lugar, lorde Canteville, descendente dos antigos proprietários. Antes de fechar o negócio, o lorde lhe deu um aviso sincero:

- Veja Bem, senhor Otis, há muitos anos nossa família não mora mais no castelo – desde o tempo da minha tia-avó, a duquesa de Bolton. Certa noite, ela levou um susto terrível. Estava se vestindo para o jantar quando, de repente, sentiu um toque no ombro. Era a mão de um esqueleto. O medo foi tão grande que ela perdeu a razão. Enlouqueceu para sempre! Os criados também não querem mais trabalhar lá, pois à noite escutam barulhos misteriosos nos corredores e na biblioteca.

Mas o senhor Otis respondeu:

- Meu caro Lorde, pois eu compro esse fantasma junto com a mobília e tudo mais que houver no castelo. Venho de um país moderno, os Estados Unidos, onde há tudo o que o dinheiro pode comprar. Se realmente existisse um fantasma aqui na Inglaterra, fique certo de que nós compraríamos. Seria ótimo levá-lo para nosso país e exibi-lo num museu ou num circo.

- Senhor Otis – disse o lorde -, ouça-me: pode ter certeza de que o Fantasma de Canterville existe mesmo. Há séculos, desde 1584, ela faz aparições no castelo e já foi visto por muitas pessoas.

Mas o americano respondeu:

- Ora, ora... Não existem fantasmas! Isso seria contra as leis da natureza, e nem mesmo os aristocratas ingleses conseguem mudar uma lei da natureza.

- Pois muito bem – disse o lorde. - Se o senhor não se incomoda de ter um fantasma em casa, vamos fechar o negócio. Mas lembre-se: eu avisei. O castelo de Canterville é mal-assombrado!

Poucas semanas depois, a família se mudaria para o castelo: o senhor Otis, sua bela esposa e os quatro filhos. O mais velho tinha o patriótico nome de Washington; depois vinha a loura Virgínia, de quinze anos e lindos olhos azuis; e,

por fim, os dois gêmeos, apelidados de “Listinha” e “Estrelinha”, pois estavam sempre juntos, como as listas e estrelas da bandeira americana.

Quando os Otis desembarcaram na estação de trem, havia uma carruagem pronta para levá-los ao castelo. Era uma linda tarde de verão, e no caminho todos se deliciaram com os passarinhos, esquilos e coelhinhos que saltavam e espiavam em meio às árvores.

Mas, quando a carruagem foi se aproximando de Canteville, o céu de repente se cobriu de nuvens escuras. Formou-se um atmosfera pesada, e um bando de corvos passou voando no céu, em estranho silêncio.

Ao chegarem ao castelo, uma forte chuva começou a cair.

Nos degraus de entrada, alguém estava à espera: uma velha senhora de vestido preto, avental branco e touca de renda. Era a senhora Umney, a governanta, que já tinha servido a família Canterville por muitos anos e agora passaria a se dedicar aos novos proprietários do castelo.

A governanta fez uma profunda reverência, desejou-lhes boas-vindas e logo os levou até a biblioteca – um longo salão todo forrado de painéis de madeira escura, iluminado por uma grande janela com um vitral colorido.

Ali os esperava uma mesa posta para o lanche. Enquanto a governanta lhes servia chá, a senhora Otis notou uma mancha vermelha no chão, ao lado da lareira, e disse:

- Alguém deve ter derramado alguma coisa no assoalho.

Ao que a senhora Umney respondeu com voz grave:

- Sim, senhora. É sangue!

WILDE, Oscar. *O Fantasma de Canterville* (trecho). São Paulo: Scipione, 2004.

Reverência: movimento com o corpo que significa consideração, respeito.

Texto 2

Canção da meia-noite

Compositor: Zé Flávio

Quando a meia-noite me encontrar
Junto a você
Algo diferente vou sentir
Vou precisar me esconder
Na sombra da lua cheia

Este medo de ser

Um vampiro, um lobisomem, um saci-pererê
Um vampiro, um lobisomem, um saci-pererê

Dona senhora, meia-noite eu canto
Essa canção anormal

Dona senhora, nesta lua cheia
Meu corpo treme, o que será de mim?
Que faço força pra resistir a toda essa tentação
Na sombra da lua cheia, esse medo de ser
Um vampiro, um lobisomem, um saci-pererê

Texto 3



O Globo, 24/05/2013

1. (0,4) **EXPLIQUE** de que modo o final da texto 1 pode contrariar as expectativas do senhor Otis.

2. (0,3) **TRANSCREVA** uma frase do texto 1 que represente um argumento usado para defender a ideia de que não existem fantasmas.

- (0,3) No texto 2, o eu lírico tem uma postura oposta a do senhor Otis quanto à existência de fantasma. **EXPLIQUE** que oposição é essa.

- (0,3) **APONTE** um parágrafo do texto 1 que contenha elementos descritivos. Em seguida, **DIGA** a quem ou a que esses elementos se referem.

3. De certo modo, o texto 3 também pode ser visto como um texto sobre fantasmas. Faça as questões (a) e (b).

a) (0,3) **EXPLIQUE** em que sentido texto 3 é uma história de fantasmas.

b) (0,3) **CRIE** para o texto lido um título coerente com as ideias nele presentes.

4. (0,3) **APRESENTE** as três formas nominais do primeiro verbo empregado no texto 3.

5. (0,3) **COPIE** da primeira estrofe do texto 2 um verbo de cada uma das três conjugações.

6. (0,4) No último quadrinho do texto 3, um personagem dialoga com a criança através de uma frase interrogativa. **REESCREVA** essa frase, tornando-a uma **oração**, mantendo o sentido original. Faça as alterações necessárias.

7. (0,4) **DIGA** que tipo de **variação linguística** foi empregada no texto 3 e **APRESENTE** uma explicação que **JUSTIFIQUE** a escolha dessa variação para a escrita do texto.

Observe o terceiro verso do texto 3 para fazer as questões de (a) a (c):

Algo diferente vou sentir

a) (0,3) **REESCREVA** o verso **SUBSTITUINDO** a **locução verbal** por um verbo único, mantendo o sentido da oração.

b) (0,4) **DIGA** qual dos dois verbos empregados na locução é **irregular**. **JUSTIFIQUE** sua resposta.

(0,3) **ACRESCENTE** ao verso um **advérbio** ou uma **locução adverbial de tempo** coerente com o contexto. **ESCREVA** o verso com acréscimo abaixo.

8. Observe os trechos abaixo, retirados do texto 1.

I – “**ouça-me**: pode ter certeza de que o Fantasma de Canterville existe mesmo” (7º parágrafo)

II – Mas **lembre-se**: eu avisei.

(Questão de Qid – 0,5) A partir da sua compreensão do texto 1, **EXPLIQUE** com suas palavras o emprego do modo destacado acima.

9. Observe o seguinte trecho, retirado do texto 1, para fazer as questões de (a) a (c).

Se realmente existisse um fantasma aqui na Inglaterra, fique certo de que nós

a) (0,4) **DETERMINE** em que tempo e modo está o verbo **EXISTIR** no trecho.

b) (0,4) **REESCREVA** a primeira oração do trecho, conjugando o verbo **EXISTIR** no **futuro** do modo **subjuntivo**. Comece por “Quando...” **FAÇA** as alterações necessárias em todo o período.

c) (0,4) **REESCREVA** apenas a primeira oração, colocando-a na **ordem direta** do português.

7º ano – PROVA DO 3º BIMESTRE – 7AB3

Orientações:

- Leia os textos com bastante atenção;
- Responda às perguntas com frases completas e com pontuação adequada, não serão aceitas as abreviações;
- Todas as questões devem ser respondidas em norma culta;
- A prova deverá ser feita a CANETA azul ou preta; não haverá revisão de respostas entregues a lápis ou rasuradas;
- Não ultrapasse o número de linhas estabelecido para as respostas;
- Esta prova vale 6,0 (seis) pontos.

BOA PROVA!

Texto I

Experimentando o modo Denin

José Castello

Denin comunicou a seus pais que não sairia mais do quarto. Tudo o que tivesse a fazer, faria ali mesmo, naquele quarto de fundos, com vista para a Alameda Ortega. No quarto de Denin há um armário embutido que ocupa toda uma parede, com duas portas largas que se abrem como orelhas. Ele passou a deixá-las sempre escancaradas e ali se acomodou, na garganta do armário.

Dora me disse que se sentia dividida. Meu filho afirma que está feliz, mas como alguém pode estar feliz aprisionado num quarto? Achava que devia aceitar o modo que o rapaz encontrara para gerir a própria existência; mas não podia aprovar esse tipo tão limitado de felicidade, sem que isso lhe trouxesse um grande desânimo.

Eu estava de férias, nada de interessante tinha para fazer. Sem pensar, até porque uma coisa dessas só se decide afastando os pensamentos, eu disse a Dora: — Pois vou experimentar o modo que Denin encontrou para viver e depois serei capaz de julgar se isso traz alguma satisfação. Estava dito — e agora eu precisava fazer.

Por coincidência, tenho em meu quarto um armário embutido. Em minha suíte, outra vantagem, há uma pequena geladeira. Enchi-a com pedaços de queijo, iogurtes, maçãs, equipei-me com sacos de biscoitos, meia dúzia de potes de amêndoas, cereais à base de milho, e me tranquei. Aquilo devia bastar, pois não seria para sempre.

Aqui estou, há oito dias, sem responder o telefone, sem descer para apanhar a correspondência, ou atender a campainha, a porta chaveada para que o desânimo, ou a distração, não me levem a sair. Há oito dias experimento o modo que Denin inventou para ser feliz. Não tenho notícias do rapaz; não posso saber também se, ao sair daqui, Dora acreditará no que fiz. Mas estou decidido a levar essa experiência até o fim ou, pelo menos, até seu limite.

Mas qual será esse limite? Não posso negar que, até aqui, o modo de Denin me parece satisfatório. Ao menos, não é dolorido, nem me faz sofrer. Leio, assisto a TV, ouço música, cochilo. Para mim, é um descanso, mas para Denin parece ser, ao contrário, um tipo radical de atividade. É esse aspecto positivo da paralisia de Denin que me escapa. Que ainda não consegui experimentar.

Já estou em meu armário há doze dias. Tenho vontade de telefonar para Dora, mas não posso quebrar as regras de Denin, ou todo o esforço se perderá. Tenho feito ginástica e me exercito numa bicicleta ergométrica. Enquanto pedalo, me olho no espelho do armário, para ter certeza de que não me transformei em Denin, de que ainda sou eu mesmo. Parece que ainda sou.

Mas a verdade é que o modo de Denin começa a me entediar. O que mais me incomoda é não saber até quando me sentirei obrigado (mas por quem? Não por Denin...) a prosseguir nessa experiência. O que me consola é recordar que só tenho trinta dias de férias anuais. Existe, portanto, um limite, um momento em que o apelo profissional será mais forte. Em que a realidade virá se impor, com suas regras e malefícios, mas regras e malefícios reais. Bem, se penso assim é porque — eis uma primeira conclusão — é porque o modo de Denin me retira da realidade. Contudo, se me retira, aonde me leva?

O problema não está em meu quarto, que é bem real. Nem em meu armário, que tem sólidas portas de cerejeira e um espelho antigo, arranhado, mas denso. O que me arranca da realidade não é também estar parado — basta pensar nos sujeitos que habitam as plataformas submarinas, nos astronautas engaiolados em suas naves, nos marinheiros encalhados, por semanas, em seus navios. Não, não é isso. Mas um marinheiro, um astronauta, um petroleiro, todos eles estão em plena atividade. Ao contrário, num armário, se vegeta. É isso que destrói.

Hoje, finalmente, volto a trabalhar. Acabo de sair de meu quarto. Na cozinha, antes de telefonar para Dora, faço uma refeição leve. Estou ansioso para saber de Denin e sua experiência. Dora atende. Ah, o Denin, ela me diz, desalentada. Meu filho viajou para a Espanha. Não chegou a ficar três dias em seu quarto. Antes de ir, me disse que, se o mundo é mesmo uma droga, ele queria aproveitar essa droga de mundo.

Tratei de me apressar. Minhas calças escorriam pela cintura e, quando cheguei ao escritório, me perguntaram se eu aproveitara as férias para fazer um regime. Só me restou dizer que sim e recebi muitos elogios por isso.

CASTELO, JOSÉ e outros autores. *Prosas urbanas: antologia de contos e crônicas para jovens*. São Paulo: Global, 2006.

Texto II

Lembrança do mundo antigo

Clara passeava no jardim com as crianças.
O céu era verde sobre o gramado,
a água era dourada sob as pontes,
outros elementos eram azuis, róseos, alaranjados,
o guarda-civil sorria, passavam bicicletas,
a menina pisou a relva para pegar um pássaro,
o mundo inteiro, a Alemanha, a China, tudo era tranqüilo em redor de Clara.

As crianças olhavam para o céu: não era proibido.
A boca, o nariz, os olhos estavam abertos. Não havia perigo.
Os perigos que Clara temia eram a gripe, o calor, os insetos.
Clara tinha medo de perder o bonde das 11 horas,
esperava cartas que custavam a chegar,
nem sempre podia usar vestido novo. Mas passeava no jardim, pela manhã!!!
Havia jardins, havia manhãs naquele tempo!!!
Carlos Drummond de Andrade. *Sentimento do mundo*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

Texto III

Bichinhos de Jardim

Clara Gomes, O Globo, 15 de julho de 2013.



1. O narrador do texto I decide experimentar “o modo Denin de ser feliz”, mas, passados alguns dias, fica entediado. Faça as questões (a) e (b).

a) (0,4) **DIGA** que fato deixa o narrador aliviado por saber que sua experiência não durará para sempre.

b) (0,5) Ao comparar sua condição com a de marinheiros e astronautas, que também ficam isolados, o narrador do texto I analisa que sua situação é diferente e destrutiva. **EXPLIQUE** o que diferencia sua condição da situação dos outros “engaiolados” citados por ele.

2. (0,6) **EXPLIQUE** como a análise feita pelo narrador ao final de sua experiência se relaciona com a constatação feita por Denin quando abandonou seu armário para viajar para a Espanha.

(0,6) Com relação ao tema dos textos, **EXPLIQUE** a semelhança entre os textos I e III.

(0,3) **INDIQUE** uma característica formal que comprove que o texto II é um poema.

(0,6) No texto II, o passado opõe-se ao presente. Constata-se a vida tranquila que

Clara levava no passado.

Baseando-se no texto, **EXPLÍCITE**, com suas palavras, uma diferença entre a vida no passado e a vida no presente, sendo esta depreendida pelas informações implícitas no poema.

(QID/adaptada - 0,5) Leia com atenção a oração abaixo retirada do texto I:

“Minhas calças escorriam pela cintura.”

REESCREVA a oração, utilizando o mesmo sujeito, no singular. Aplique a regra básica de **concordância verbal** e **FAÇA** as modificações necessárias.

3. **OBSERVE** o seguinte período retirado do texto I e, em seguida, **FAÇA** o que se pede:

“Eu estava de férias, nada de interessante tinha para fazer.”

a) (0,4) No trecho, há duas orações. **COPIE**, se possível, os **sujeitos** dessas orações.

b) (0,4) **CLASSIFIQUE**, respectivamente, os **sujeitos** das duas orações.

No primeiro quadrinho do texto III, há uma sequência de adjetivos. **FAÇA** as questões (a), (b) e (c).

a) (0,3) **DETERMINE** que palavra esses adjetivos caracterizam.

b) (0,3) **INDIQUE** a função sintática desses adjetivos.

c) (0,4) **DIGA** qual o tipo de **predicado** da oração presente no primeiro quadrinho.

4. (0,3) Do texto III, **COPIE** uma oração em que tenha sido empregado um **verbo de ligação**.

5. (0,4) Os **verbos de ligação** podem expressar alguns aspectos ou estados, como: estado permanente, transitório, aparente, continuado ou mudança de estado. **DIGA** qual o **estado** expresso pelo verbo de ligação sublinhado na seguinte frase do texto I: “Estou ansioso para saber de Denin e sua experiência.”

7º ano – PROVA DO 4º BIMESTRE – 7AB4

- Leia os textos com bastante atenção;
- ao solucionar as questões propostas, retorne aos textos sempre que necessário; a compreensão dos enunciados é parte da avaliação.
- responda às perguntas com **frases completas**;
- a prova deverá ser feita a CANETA; não haverá revisão de respostas entregues a lápis ou rasuradas;
- esta prova vale 6,0 pontos.

Boa prova!!!

Texto 1

Crítica: 'Winter, o golfinho'

Todo filme tem um objetivo ao ser criado. Uma finalidade, um propósito. É muito importante levar isso em consideração quando se sai de casa para ir ao cinema.

Winter, o golfinho, é daqueles filmes que, antes mesmo de sair de casa, já sabemos o que vai acontecer. Basicamente, tudo o que se passa na tela é familiar aos olhos. Os planos, a música, o enredo, as atuações. Mas não necessariamente isso é prejudicial à impressão que se tem da obra.



Winter recebe ajuda de diversas pessoas depois de ter perdido sua cauda

As pessoas, especialmente quando o assunto é cinema, adoram combater os clichês, como se fossem o verdadeiro problema da arte e das questões que se apresentam ao ser humano. Mas não é bem assim.

A produção traz uma trama já conhecida do público. Sawyer (Nathan Gamble) é um menino tímido que passa por dificuldades emocionais por nunca ter conhecido seu pai. Ele tem no primo Kyle (Austin Stowell), uma promessa da natação, a referência paterna mais próxima. Quando Kyle decide se juntar às tropas americanas no Iraque para ganhar dinheiro e arcar com as despesas de um treinamento profissional, Sawyer se sente

perdido e mergulha no próprio sentimento de abandono.

Até que um dia, passeando de bicicleta pela praia, encontra um golfinho encalhado na beira do mar, preso a uma rede de pesca. A interação entre o garoto e o animal acontece imediatamente. Alguns minutos depois, chega à praia a equipe de resgate do Hospital Marinho de Clearwater, que trabalha na recuperação de animais feridos.

O golfinho, batizado Winter, é levado para o centro de tratamento, mas não responde aos cuidados. Aparentemente, desiste de viver. É aí que entra a grande atuação de Cozi Zuehlsdorff, como Haze, filha do Dr. Clay Haskett (Harry Connick Jr), que comanda o Hospital Marinho de Clearwater. A menina de sardas rouba a cena e dá novo fôlego ao filme.

Os ferimentos de Winter são muito profundos e é preciso cortar parte de sua cauda para que não morra. Novamente, a ligação entre Sawyer e o animal é o centro da produção. O menino passa a frequentar o Hospital Marinho todos os dias e, finalmente, encontra um motivo para ser feliz.

Vale destaque para as atuações de Morgan Freeman, como o excêntrico Dr. Ken McCarthy, criador de próteses para membros decepados do hospital do exército, e Ashley Judd, mãe solteira de Sawyer.

O filme se desenrola de forma natural e sem surpresas até o final. No entanto, se pensarmos mais depuradamente, a história de Winter, baseada em fatos, traz algumas questões interessantes. A determinação de Sawyer para salvar o golfinho não é somente uma disposição para com o outro, mas para consigo. A salvação de Winter se torna sua própria redenção. E o mesmo acontece com o resto dos personagens.

A superação do animal se transforma em uma metáfora. Uma ilustração de que as dificuldades podem ser postas de lado e a vida deve ser vivida com ardor. É como uma catarse coletiva, onde todos obterão sua própria plenitude ao vencer essa batalha.

Além disso, outro fenômeno chama a atenção: as pessoas humanizam aquilo que não é humano. É próprio do homem projetar em outros as suas próprias características, como já observaram tantos filósofos. Isso causa uma identificação imediata com o animal, como se ele fosse uma parte de nossa realidade, e é bastante difícil se desvencilhar desse sentimento.

Mesmo com todas as repetições das fórmulas clássicas cinematográficas, *Winter, o golfinho*, é um bom filme. Mas possui simples finalidade de contemplar a superação sob um olhar inocente e dócil da vida, com suas felicidades e amarguras.

Boa obra para se assistir sem pretensões intelectuais e acompanhado de crianças.

Cotação: ** (Bom)

Glossário:

Clichê: chavão ou lugar-comum, diz-se de algo que costuma ser muito usado e fica desgastado pelo uso.

Excêntrico: pessoa que tem excentricidade, extravagância.

Depuradamente: puro, limpo. No texto, parece ter sido usado com sentido diferente, algo como “profundamente”.

Redenção: libertação, salvação.

Catarse: método de purificação mental, que tem como objetivo livrar a pessoa de algum incômodo físico ou mental.

Luciano Pádua, Jornal do Brasil. <http://www.jb.com.br/programa/noticias/2011/10/14/critica-winter-o-golfinho/>. Acesso em 06/11/2011.

Texto 2

As mãos que liam

Minhas amiguinhas (...) tinham uma novidade para me contar:

- Enquanto você estava doente, apareceu na aldeia uma moça que sabe ler as palavras com a ponta dos dedos.

- Como? - perguntei incrédula e, ao mesmo tempo, desapontada por não ter sido a primeira a descobrir o fato.

- É isso mesmo. Ela lê com as mãos. Todas as terças-feiras ela vai à igreja para contar a História Sagrada para as crianças do catecismo. Você quer ir?

Na terça-feira, fomos em bando até a igreja e nos sentamos nos primeiros bancos. Ali fiquei eu, com o coração ansioso, à espera da moça que recolhia as palavras com as mãos, como se fossem frutos maduros das árvores.

De súbito, ela entrou. Caminhava devagarinho pelo corredor, apoiada em uma bengala, da mesma forma que o monge que pedia esmolas. E, quando se aproximou do altar, fez o sinal da cruz, sentando-se à nossa frente. Tinha uma expressão bondosa, mas distante, posta no vazio. Olhava-nos, mas não nos via.

Abrindo um enorme livro, realizou o milagre. Eu a vi, então, tocando com os dedos as folhas brancas, inteiramente brancas, sem nenhuma palavra desenhada, só com alguns pontinhos em relevo, como cabeças de alfinete. Ela lia o que estava no papel com as mãos assim como eu lia com os olhos os livros do meu avô astrônomo.

E foi para esse avô que eu fui contar correndo a novidade. Ele, porém, não se espantou. Era um homem que lia muito, que sabia muito, embora nunca saísse da aldeia. Ele viajava nos livros. (Será que também lia com os dedos, quando ninguém estava vendo?...).

- Fortunatella, como essa moça é cega, aprendeu a ler de maneira diferente das pessoas que podem enxergar. Cada monte de pontinhos daqueles é uma letra. E uma reunião de pontinhos é uma palavra. Caminhando com os dedos sobre esses montinhos, ela vai lendo os textos.

Eu estava perplexa:

- E quem ensinou essa moça a ler desse jeito?

- Não sei, Fortunatella, não sei. Na aldeia, isso é novidade. Mas quem inventou esse jeito de ler foi um cego que morreu na França há mais ou menos quarenta anos.

Quarenta anos era uma eternidade, que eu nem sabia calcular. E a França devia ser um reino encantado onde as pessoas – que maravilha! – aprendiam a ler sem enxergar.

- Vovô Leone, eu também quero ler com as mãos. É mais bonito do que com os olhos!

- Não diga isso, Fortunatella. Enxergar é uma bênção. Mas, se você quiser, pode aprender a ler o mundo com os dedos, sim. Você tem tato: toque, apalpe, sinta.

Fiquei olhando vovô Leone, admirada com sua sabedoria. E fui tentando, nos dias que se seguiram, apalpar as coisas que estavam na minha frente. Era uma nova brincadeira: fechava os olhos e tateava. E assim fui aprendendo a conhecer a lisura de uma folha de papel, as nervuras de uma folha de árvore, o calor de uma cinza da lareira, o veludoso da pele do meu rosto, o fofo do miolo do pão, a aspereza de uma pedra da rua, a fluidez da água da fonte.

E uma noite, depois de acabar de rezar e depois que a vovó Catarina apagou a vela do quarto, eu quis ler o escuro. Ergui as mãos e fui tocando a espessura negra à volta da cama.

E a noite ficou presa entre meus dedos, silenciosamente adormecida até o alvorecer...

LAURITO, Ilka Brunhilde. *A menina que fez a América*. São Paulo: FTD, 1987. (Trecho)

Glossário:

Nervuras: Cada uma das fibras ou veios salientes, na superfície das folhas e das pétalas.

Espessura: grossura, densidade.

Alvorecer: aparecimento do dia.

Texto 3



Fonte: <http://manuelaralha.blogspot.com/>. Acesso em 06/11/2011

Texto 4**a. Óculos**
(Hebert Vianna)

Se as meninas do Leblon
 Não olham mais pra mim
 (Eu uso óculos)
 E volta e meia
 Eu entro com meu carro pela contramão
 (Eu tô sem óculos)
 Se eu tô alegre
 Eu ponho os óculos e vejo tudo bem
 Mas se eu tô triste eu tiro os óculos
 Eu não vejo ninguém

Por que você não olha pra mim?
 Me diz o que é que eu tenho de mal.
 Por que você não olha pra mim?
 Por trás dessa lente tem um cara legal

Eu decidi dizer que eu nunca fui o tal
 Era mais fácil se eu tentasse
 fazer charme de intelectual
 Se eu te disser
 Periga você não acreditar em mim
 Eu não nasci de óculos
 Eu não era assim

Por que você não olha pra mim?

1. (0,3) O texto 1 é uma resenha do filme *Winter, o Golfinho*. Nele, o autor alterna análise crítica e síntese da obra. **APONTE** em que parágrafos há síntese da obra.

(0,4) Segundo o autor, a salvação do golfinho é a salvação do menino Sawyer, vivido por Nathan Gamble. **EXPLIQUE** essa relação a partir da análise lida.

(0,4) O autor do texto 1 considera que, apesar de apresentar problemas, o filme a que assistiu é bom. **APONTE** um argumento utilizado para defender esse ponto de vista.

(0,4) No **texto 1**, vê-se que Winter perde a cauda e se torna um golfinho diferente dos demais. Seu modo de nadar se modifica pela perda da cauda. **ESTABELEÇA** uma relação entre Winter e a moça que sabe ler com as mãos, do **texto 2**.

(0,4) O texto 2, narrado em primeira pessoa, tem como narradora a menina Fortunatella. **REESCREVA** a primeira frase do texto, de modo a torná-la discurso de um narrador observador.

2. (0,4) O texto 3 apresenta um conteúdo crítico acerca do acesso de pessoas com deficiência ao trabalho. **EXPLIQUE** esse conteúdo.

(0,4) **EXPLIQUE** o que justifica o sentimento do eu lírico por não ser olhado pelas “meninas do Leblon” na letra da canção *Óculos* (Texto 4).

(0,3) **COPIE**, do segundo parágrafo do texto 2, um adjunto adverbial e **DIGA** de que tipo é o adjunto copiado.

CONSIDERE a oração “*os ferimentos de Winter são muito profundos*”, para fazer as questões de (a) a (c).

a) (0,3) **REESCREVA** a oração, **substituindo** o predicativo do sujeito presente no trecho por outro, mantendo sua coerência.

b) (0,4) **TRANSCREVA** do trecho seus adjuntos adnominais e **DIGA** a que classes gramaticais pertencem.

c) (0,3) **DETERMINE** a função sintática do termo destacado no trecho.

(Questão de Qid – 0,5) No texto II, utilizam-se diferentes verbos transitivos diretos. **DESTAQUE** uma oração do texto II que contenha um verbo transitivo direto e **ASSINALE** o objeto direto desse verbo.

A partir do texto 3, faça as questões (a) e (b).

a) (0,4) **REESCREVA** anúncio de vagas do texto 3, de modo que o texto expresso funcione como **objeto direto** de uma oração.

b) (0,3) **ACRESCENTE** ao aviso de entrada (dentro da seta no cartaz), um termo que funcione como **adjunto adverbial de lugar**.

c) 0,4) **COPIE** da penúltima estrofe do texto 4 um verso que tenha **objeto indireto**.

SUBLINHE esse objeto indireto.

(0,4) **OBSERVE** o período abaixo:

Minhas amiguinhas tinham uma novidade para me contar:

REESCREVA o período substituindo os **adjuntos adnominais** por outros, de modo que a frase tenha coerência. **FAÇA** as adaptações necessárias.

8º ano – PROVA DO 1º BIMESTRE – B1

Orientações:

- Esta avaliação vale 6,0 pontos.
- Evite, ao máximo, rasuras e não use corretores.
- Desvios gramaticais e respostas incompletas ou com esquemas poderão diminuir a pontuação das questões.
- Utilize caneta azul ou preta. Respostas escritas a lápis poderão não ser revistas pelo professor.
- Leia todas as questões com muita atenção antes de responder.

BOM TRABALHO!!

Texto 1

Seu deputado é turista?

A revelação de um escândalo com dinheiro público costuma provocar dois tipos óbvios de resposta dos acusados: negam o delito ou prometem que não fazem mais.

É especialmente notável que, no caso da farra de senadores e deputados brasileiros com passagens aéreas, essas duas reações têm sido notáveis pela escassez.

“Nunca fiquei com a consciência pesada”, disse um deputado do PRB pernambucano, argumentando que, se as verbas existem, é para serem usadas. Não deixa de ter uma pitada cínica de razão. Ele está dizendo que, se a pátria não desejava que ele pecasse, que não colocasse a tentação ao seu alcance.

Mas a desculpa permanece esfarrapada: ela ignora o que poderia ser chamado de presunção de honestidade. E, no fim das contas, onde está a virtude quando não existe a possibilidade do pecado?

Isso é particularmente importante no caso de quem recebe mandato popular, o que significa a incumbência de agir não apenas em nome do povo, mas exclusivamente em benefício dele. Mandato é representação — e se o mandatário o usa para si, e não para quem o elegeu, está, simplesmente, traindo o eleitor.

No caso das passagens aéreas, o cinismo dos representantes é absoluto. No ano passado um deputado — que, talvez não por coincidência, já deixou a casa — apresentou um projeto parcialmente moralizador. Determinava que as milhagens aéreas produzidas por viagens oficiais fossem usadas para outras missões oficiais, e não para benefício pessoal do primeiro viajante.

A Câmara pouparia com isso uns dez por cento do que gasta com viagens de políticos e funcionários. Seria mais remendo do que remédio — mas, como talvez fosse previsível, o projeto não decolou. Não surpreende: propostas de deputados visando a eliminar ou simplesmente a reduzir mordomias costumam ter vida curta e morte inglória.

Todas essas constatações induzem ao pessimismo. Mas uma desmoralização total, definitiva, do Congresso não serve a nenhuma causa decente. A indignação da opinião pública e dos bolsões de decência que existem no próprio Congresso é justa e necessária. Mas só continuará a ser necessária e justa se conduzir a uma reforma moralizadora.

A sociedade — mesmo que para isso seja preciso ignorar todos os precedentes — tem o dever de acreditar que essa reforma é possível, e contribuir para que aconteça, com a manifestação de sua indignação e o cuidado de votar com consciência.

O que é relativamente simples, pelo menos quando o eleitor se dispõe a reeleger um representante. Não é complicado saber se ele foi ou não um turista às suas custas.

Luiz Garcia. O GLOBO. Seção Opinião, de 28 de abril de 2009.

Vocabulário

Incumbência: responsabilidade, missão, cargo.

Mandatário: representante, aquele recebe uma incumbência de alguém.

Texto 2

Farra vai à Corregedoria

Deputado admite que liberou viagem para 77

• BRASÍLIA. O presidente da Câmara, deputado Michel Temer (PMDB-SP), disse ontem que deverá submeter à Corregedoria da Casa as possíveis irregularidades envolvendo o uso de passagens aéreas pelos deputados, inclusive o caso de Eugênio Rabelo (PP-CE), que bancou viagens de todo um time de futebol do seu estado. O parlamentar cearense confirmou à "Folha de S.Paulo" que comprou 77 passagens para o Ceará Sporting Club, em 2007.

— Vou conversar com a Mesa, mas muito possivelmente mando à Corregedoria (o caso do deputado Rabelo) para examinar esse aspecto. Onde houver irregularidade, ela será apurada, investigada, e, se houver mau uso, será apenado. Vou mandar para a Corregedoria todos os casos — disse Temer.

Rabelo assumiu a responsabilidade pelos bilhetes emitidos por seu gabinete. Ontem, Temer disse que não decidiu o que fará com o deputado Fábio Faria (PMN-RN), que usou sua cota para emitir passagens em benefício da ex-namorada Adriane Galisteu e de outros artistas. Segundo Temer, a decisão sairá esta semana. A tendência é que haja uma anistia para viagens de parentes ao exterior, já que não havia proibição expressa.

Por Cristiane Jungblut e Maria Lima. O GLOBO. Seção *O País*, em 28 de abril de 2009.

Vocabulário

Anistia: esquecimento, perdão.

Texto 3



Fonte: <http://www.palavras.blog.br>, acessado em 28 de março de 2013.

1) (0,4) Os três textos acima têm como tema um escândalo a respeito de passagens aéreas compradas com dinheiro público. Os textos 1 e 2 são explícitos na abordagem, mas o texto 3 poderia ser entendido como uma crítica ampla sobre a política.

Há, no entanto, nesse texto um detalhe, representado pela linguagem não verbal, que o liga à temática dos outros dois textos. **Observe** o **texto 3** e **diga** que informação **não verbal** é essa.

2) No texto 1, o autor afirma que, sempre que existe uma acusação contra alguém, há duas reações esperadas. Essas reações não aconteceram, no caso do escândalo sobre o qual os textos falam. Em vez de reagirem como de costume, os deputados disseram estar com a consciência tranquila. **Faça** as questões (a) e (b).

a) (0,3) **Determine** o argumento dos deputados e senadores que **justifica** esse seu estado de tranquilidade?

b) (0,3) Segundo o artigo (texto 1), o argumento utilizado pelos deputados é “*furado*”. Para ele, quem usa essa “*desculpa*” está esquecendo princípios básicos do trabalho de um representante do povo. **Determine** que princípios seriam esses, de acordo com o artigo de opinião?

3) (0,2) Uma diferença entre os dois primeiros textos é o nível de formalidade da linguagem. Enquanto o texto 1 utiliza linguagem informal em diversas passagens; no texto 2, predomina a formalidade. Porém, há no **primeiro parágrafo** do texto 2 um **verbo** que não combina com essa formalidade. **Copie** esse verbo.

4) (0,4) No texto 2, o trecho: “**Vou conversar com a Mesa, mas muito possivelmente, mando à corregedoria**” apresenta uma fala dita diretamente pelo emissor, ou seja, temos um discurso direto.

Reescreva esse trecho utilizando o **discurso indireto**, como se houvesse um narrador, no caso, o jornalista, contando o que o personagem falou. **Faça** as adaptações necessárias **sem alterar** o sentido original.

5) (0,4) Para o autor do texto 1, a sociedade também tem uma responsabilidade em uma possível reforma moralizadora da política brasileira. **Diga** que **ações** a sociedade tem de fazer, segundo a opinião do cronista, para colaborar com essa reforma?

6) (0,4) **Determine** se o texto 2 é uma reportagem ou uma notícia. **Justifique** sua resposta.

7) Com relação à análise da **charge** (texto 3),

a) (0,2) **Determine** a quem se referem os pronomes de primeira e segunda pessoa.

b) (0,2) **Determine** a quem se referem os pronomes de terceira pessoa.

8) (0,3) **Classifique** o verbo PAGAR quanto a sua transitividade e, se houver, classifique seu(s) complemento(s).

9) (0,4) Os verbos **GASTAR** e **TORRAR** pedem um complemento, que não foi colocado na charge porque está implícito, até para provocar algum humor.

Reescreva as conjugações desses verbos acrescentando um **objeto direto** coerente com a mensagem da charge. Use palavras diferentes para as duas conjugações.

10) (0,4) Em “**Houve uma anistia para viagens de parentes ao exterior**”, **reescreva** a frase, passando o substantivo “anistia” para o plural. **Faça** as alterações necessárias.

11) (0,3) Na oração “*essas duas reações têm sido notáveis pela escassez*”, o termo em destaque é:

() predicativo do sujeito

() adjunto adnominal

() sujeito

() predicativo do objeto

12) (0,6) **Copie** a primeira oração do texto 1 (não considere o título).

Sublinhe seu sujeito e, em seguida, **classifique-o**.

13) Qid (0,5) Os **predicados** das orações sublinhadas abaixo podem ser classificados da mesma forma? **Justifique** sua resposta.

I – “Mas a desculpa permanece esfarrapada” (4º parágrafo do texto 1)

II – “Rabelo assumiu a responsabilidade pelos bilhetes emitidos para seu gabinete”. (3º parágrafo do texto 2).

14) (0,4) **Reescreva** o seguinte período, retirado do texto 1, **substituindo** o verbo **INDUZIR** por outro de mesma transitividade, sem alterar o sentido do trecho: “**Todas essas constatações induzem ao pessimismo**”.

15) (0,3) **Copie** do sexto parágrafo do texto 1 um termo utilizado como **predicativo do objeto**.

8º ano – PROVA DO 2º BIMESTRE – B2

Orientações:

- Leia os textos com bastante atenção;
- Responda às perguntas com frases completas e com pontuação adequada, não serão aceitas as abreviações;
- Todas as questões devem ser respondidas em norma culta;
- A prova deverá ser feita a CANETA azul ou preta; não haverá revisão de respostas entregues a lápis ou rasuradas;
- Não ultrapasse o número de linhas estabelecido para as respostas;
- Esta prova vale 6,0 (seis) pontos.

BOA PROVA!

TEXTO I

SEGURANÇA

O ponto de venda mais forte do condomínio era a sua segurança. Havia as belas casas, os jardins, os playgrounds, as piscinas, mas havia, acima de tudo, segurança. Toda a área era cercada por um muro alto. Havia um portão principal com muitos guardas que controlavam tudo por um circuito fechado de TV. Só entravam no condomínio os proprietários e visitantes devidamente identificados e crachados.

Mas os assaltos começaram assim mesmo. Ladrões pulavam os muros e assaltavam as casas.

Os condôminos decidiram colocar torres com guardas ao longo do muro alto. Nos quatro lados. As inspeções tornaram-se mais rigorosas no portão de entrada. Agora não só os visitantes eram obrigados a usar crachá. Os proprietários e seus familiares também. Não passava ninguém pelo portão sem se identificar para a guarda. Nem as babás. Nem os bebês.

Mas os assaltos continuaram.

Decidiram eletrificar os muros. Houve protestos, mas no fim todos concordaram. O mais importante era a segurança. Quem tocasse no fio de alta tensão em cima do muro morreria eletrocutado. Se não morresse, atrairia para o local um batalhão de guardas com ordens de atirar para matar.

Mas os assaltos continuaram.

Grades nas janelas de todas as casas. Era o jeito. Mesmo se os ladrões ultrapassassem os altos muros, e o fio de alta tensão, e as patrulhas, e os cachorros, e a segunda cerca, de arame farpado, erguida dentro do perímetro, não conseguiriam entrar nas casas. Todas as janelas foram engradadas.

Mas os assaltos continuaram.

Foi feito um apelo para que as pessoas saíssem de casa o mínimo possível. Dois assaltantes tinham entrado no condomínio no banco de trás do carro de um proprietário, com um revólver apontado para a sua nuca. Assaltaram a casa, depois saíram no carro roubado, com crachás roubados. Além do controle das entradas, passou a ser feito um rigoroso controle das saídas. Para sair, só com um exame demorado do crachá e com autorização expressa da guarda, que não queria conversa nem aceitava suborno.

Mas os assaltos continuaram.

Foi reforçada a guarda. Construíram uma terceira cerca. As famílias de mais posses, com mais coisas para serem roubadas, mudaram-se para uma chamada área de segurança máxima. E foi tomada uma medida extrema. Ninguém pode entrar no condomínio. Ninguém. Visitas, só num local predeterminado pela guarda, sob sua severa vigilância e por curtos períodos.

E ninguém pode sair.

Agora, a segurança é completa. Não há mais assaltos. Ninguém precisa temer pelo seu patrimônio. Os ladrões que passam pela calçada só conseguem espiar através do

grande portão de ferro e talvez avistar um ou outro condômino agarrado às grades da sua casa, olhando melancolicamente para a rua.

Mas surgiu outro problema.

As tentativas de fuga. E há motins constantes de condôminos que tentam de qualquer maneira atingir a liberdade.

A guarda tem sido obrigada a agir com energia.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Comédias para se ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

1. Levando em conta que o texto lido é uma crônica, **responda:**

b) (0,2) **Reconheça** o fato cotidiano que inspira o autor a elaborar a narrativa.

c) (0,2) **Indique** DUAS características do gênero crônica que possam ser encontradas no texto lido. **Justifique-as** com passagens do texto.

2. Na crônica *Segurança*, o narrador expõe diversas medidas adotadas por um suposto condomínio para evitar os assaltos.

c) (0,3) **Identifique** a única medida que conseguiu extinguir definitivamente os roubos.

d) (0,3) A atitude que você identificou no item anterior provocou uma inversão de papéis entre os cidadãos de bem e os bandidos. **Explique** por quê.

3. **Releia** um trecho da crônica e responda às questões abaixo:

“Mas os assaltos continuaram.

Decidiram eletrificar os muros. Houve protestos, mas no fim todos concordaram. O mais importante era a segurança. Quem tocasse no fio de alta tensão em cima do muro morreria eletrocutado. Se não morresse, atrairia para o local um batalhão de guardas com ordens de atirar para matar.”

b) (0,2) A primeira frase do trecho transcrito é repetida várias vezes ao longo do texto. **Explique** o sentido que tal repetição confere à narrativa.

c) (0,3) Há dois verbos sublinhados no trecho acima. Os dois encontram-se na terceira pessoa do plural, mas apenas um deles apresenta sujeito indeterminado. **Reconheça-o, justificando** sua resposta.

d) (0,2) Existe, no trecho transcrito, uma oração com predicado verbo-nominal. **Transcreva-a** abaixo.

(0,3) **Classifique** o sujeito do verbo “tocasse” e **aponte** o seu núcleo, se possível.

4. **Releia** o trecho e **responda** as questões que seguem:

“*Todas as janelas foram engradadas.*”

a) (0,3) **Indique** a voz verbal da oração acima, **justificando** sua resposta.

(0,3) **Reescreva** a oração na voz passiva sintética.

(0,2) Com base na sua resposta em (b), **classifique** sintaticamente “as janelas”.

(0,2) **Copie** DOIS adjuntos adnominais de classes gramaticais diferentes.

Observe mais um trecho da crônica para responder às perguntas abaixo:

“Agora, a segurança é completa. Não há mais assaltos. Ninguém precisa temer pelo seu patrimônio. Os ladrões que passam pela calçada só conseguem espiar através do grande portão de ferro e talvez avistar um ou outro condômino agarrado às grades da sua casa, olhando melancolicamente para a rua.”

a) (0,3) Na oração “A segurança é completa”, **classifique** o predicado e **aponte** o seu núcleo.

b) (0,4) No período: Não **há** mais assaltos, porque os ladrões **passam** e **espiam** as casas pelo portão.”, adaptada do trecho acima, diga se os verbos destacados têm a mesma predicação. **Justifique**.

c) (0,4) A última oração do trecho (sublinhada) apresenta um adjunto adverbial que confere ironia à narrativa. **Reconheça-o** e **explique** por que é irônico.

TEXTO 2

**Empresário é preso por suspeita de participar de assalto a condomínio
Crime aconteceu nesta quarta em Arujá, na Grande SP.
Preso é dono de construtora que fazia obra no condomínio.**

05.01.2012

Um empresário de Arujá, na Grande São Paulo, foi preso nesta quarta-feira (4) por suspeita de envolvimento em um assalto a um condomínio de luxo na cidade. Ele mora na vizinhança e é dono de uma construtora que fazia uma obra no condomínio roubado. Segundo testemunhas, o empresário autorizou a entrada dos assaltantes. A casa assaltada foi a de outro empresário. O suspeito saiu do condomínio à tarde em um carro de luxo, mas

a polícia conseguiu prendê-lo. Os responsáveis pelo assalto levaram mais de US\$ 15 mil da vítima.

De acordo com o chefe-geral da segurança do condomínio invadido, é procedimento padrão cadastrar todos os prestadores de serviço antes de autorizar a entrada deles. Ele informou que isso não foi feito porque o empresário preso era uma pessoa de confiança da segurança, e já foi morador do local.

In: <http://g1.globo.com>

5. O texto 2 aproxima-se do texto 1 por uma coincidência temática, porém, eles se afastam um do outro por suas características específicas. Sabendo disso, **responda**:

c) (0,2) **Reconheça** a semelhança temática existente entre os textos.

d) (0,4) **Indique** DUAS diferenças entre eles, sendo uma relacionada ao desenvolvimento do tema, e outra, ao tipo de texto.

(0,3) Em meio ao relato dos fatos, o jornalista apresenta, na notícia lida, entrevistas e argumentos de autoridade. **Identifique-os** e **explique** a importância de eles aparecerem nos textos jornalísticos.

TEXTO 3



www.ivancabral.com

6. (0,3) **Explique** a crítica existente na charge ao lado, **destacando** o tom irônico dado pelo autor.

(0,2) **Diga** por que o texto 2 poderia “estar presente” no texto 3.

(Questão do QID) (0,5) **Releia:**

Em “Além do controle das entradas, passou a ser feito um rigoroso controle das saídas. Para sair, só com um exame demorado do crachá e com autorização expressa da guarda, (...)” (texto 1), os termos sublinhados possuem a mesma função sintática? **Justifique.**

8º ano – PROVA DO 3º BIMESTRE – 8AB3

Orientações:

- Leia os textos com bastante atenção;
- Responda às perguntas com frases completas e com pontuação adequada, não serão aceitas as abreviações;
- Todas as questões devem ser respondidas em norma culta;
- A prova deverá ser feita a CANETA azul ou preta; não haverá revisão de respostas entregues a lápis ou rasuradas;
- Não ultrapasse o número de linhas estabelecido para as respostas;
- Esta prova vale 6,0 (seis) pontos.

BOA PROVA!

Este é um trecho de um conto de Liev Tolstói, escritor russo que resolveu dar voz a um cavalo. Trata-se da memória de um cavalo que passa longo tempo observando o comportamento das pessoas, dos valores do ser humano.

Texto 1 - Conto (fragmento)

(...) Era inverno, época de festas. Não me deram nem de comer nem de beber durante o dia inteiro. Fiquei sabendo depois que aquilo acontecera porque o cavaliço estava bêbado. Naquele mesmo dia, o chefe veio à minha baia, deu pela falta de ração e foi-se embora xingando com os piores nomes o cavaliço que não estava ali. No dia seguinte, acompanhado de um peão, o cavaliço trouxe feno à nossa baia; notei que ele estava especialmente pálido, abatido, tinha nas costas longas algo significativo que despertava piedade. Ele atirou feno por cima da grade, com raiva; eu ia metendo a cabeça em seu ombro, mas ele deu um murro tão dolorido no meu focinho, que me fez saltar para trás. E ainda por cima chutou-me a barriga com a bota.

- Não fosse esse lazarento, nada disso teria acontecido.
- Mas o que aconteceu, perguntou o outro cavaliço.
- Os potros do conde ele não inspeciona, mas este ele examina duas vezes por dia.
- Será que deram o malhado mesmo para ele?
- Se deram ou venderam, só o diabo sabe. O certo é que você pode até matar de fome todos os cavalos do conde, e nada acontece, mas você se atreva a deixar o potro dele sem ração... “Deita aí”, diz ele, e tome chicotada. Não tem senso cristão. Tem mais pena de animal do que de homem, logo se vê que não usa cruz no pescoço... ele mesmo contou as chicotadas que ele me deu, o bárbaro. O general não bate assim, ele deixou as minhas costas em carne viva... pelo visto, não tem alma cristã.

Eu entendi bem o que eles disseram sobre os lanhões e o cristianismo, mas naquela época era absolutamente obscuro para mim o significado das palavras “meu”, “meu potro”, palavras através das quais eu percebia que as pessoas estabeleciam uma espécie de vínculo entre mim e o chefe dos estábulos. Não conseguia entender de jeito nenhum o que significava me chamarem de propriedade de um homem. As palavras “meu cavalo”, referidas a mim, um cavalo vivo, pareciam-me tão estranhas quanto as palavras “minha terra”, “meu ar”, “minha água”. No entanto, essas palavras exerciam uma enorme influência sobre mim. Eu não parava de pensar nisso e só depois de ter as mais diversas relações com as pessoas compreendi finalmente o sentido que atribuíam àquelas estranhas palavras. Era o seguinte: os homens não orientam suas vidas por atos, mas por palavras. Eles não gostam tanto da possibilidade de fazer ou não fazer alguma coisa quanto da possibilidade de falar de diferentes objetos, utilizando-se de palavras que convencionam entre si. Dessas, as que mais considere são “meu” e “minha”, que aplicam a várias coisas, seres e objetos, inclusive à terra, às pessoas e aos cavalos. Convencionaram entre si que, para cada coisa, apenas um deles diria “meu”. E aquele que diz “meu” para o maior número de coisas é

considerado o mais feliz, segundo esse jogo. Para que isso, eu não sei, mas é assim. Antes eu ficava horas a fio procurando alguma vantagem imediata nisso, mas não dei com nada.

Muitas das pessoas que me chamavam, por exemplo, de “meu cavalo” nunca me montavam; as que o faziam eram as outras, completamente diferentes. Também eram bem outras as que me alimentavam. As que cuidavam de mim, mais uma vez, não eram as mesmas que me chamavam “meu cavalo”, mas os cocheiros. Os tratadores, estranhos de um modo geral. Mais tarde, depois que ampliei o círculo das minhas observações, convenci-me de que, não só em relação a nós, cavalos, o conceito de “meu” não tem nenhum outro fundamento senão o do instinto vil e animalesco dos homens, que eles chamam de sentimento ou direito de propriedade. O homem diz: “minha casa”, mas nunca mora nela, preocupa-se apenas em construí-la e mantê-la. O comerciante diz “meu bazar”, “meu bazar de lãs”, por exemplo, mas não tem roupas feitas das melhores lãs que há no bazar. Existem pessoas que chamam a terra de “minha”, mas nunca as viram nem andaram por ela. Existem outras que chamam de “meus” outros seres humanos, mas nenhuma vez sequer botaram os olhos sobre eles, e toda a sua relação com essas pessoas consiste em lhes causar mal. Existem homens que chamam de “minhas” as suas mulheres ou esposas, mas essas mulheres vivem com outros homens. As pessoas não aspiram a fazer na vida o que consideram bom, mas a chamar de “minhas” o maior número de coisas. Agora estou convencido de que é nisso que consiste a diferença essencial entre nós e os homens. É por isso que, sem falar das outras vantagens que temos sobre eles, já podemos dizer sem vacilar que, na escada dos seres vivos, estamos acima das pessoas; a vida das pessoas – pelo menos daquelas com as quais eu convivi – traduz-se em palavras; a nossa, em atos. E eis que foi o chefe dos estábulos que recebeu o direito de me chamar de “meu cavalo”; por isso, açoitou o cavaliço. Essa descoberta me deixou profundamente impressionado e (...) levou-me a me tornar o malhado ensimesmado e sério que sou.

Liev Toistói. *O diabo e outras histórias*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

Glossário:

Açoiar: causar dor, sofrimento, aflição e/ou dano ou destruição a

a. **Cavaliço:** indivíduo que cuida de animais em cavalarias ou coudelarias; **palafrenero, estribeiro**

Ensimismado: voltado para dentro de si mesmo; concentrado, recolhido

Lazarento: muito forte; insuportável, terrível

Vil: que tem pouco valor

Texto 2



www.naftalina.net/tirinhas

www.cuiabrasa.com.br

2. **QID** (0,4) **Indique** o tipo de narrador que o texto 1 apresenta.

3. (0,4) De acordo com a leitura do Texto 1, podemos perceber a repetição de expressões como “o homem diz”, “o comerciante diz”, “existem pessoas”, “existem outras”. Tendo em vista que o narrador do texto é um cavalo, **esclareça** que ideia vai sendo construída no texto a partir dessas repetições.

(0,4) **Explique**, com suas palavras, a ideia que se pretende comprovar, no texto, acerca da relação do homem com seus bens.

(0,4) **Reescreva** o seguinte trecho “Ele atirou feno por cima da grade, com raiva” (texto 1), substituindo a vírgula por uma conjunção adequada, que expresse o sentido existente entre a primeira oração e “estar com raiva”. Faça as adaptações necessárias.

(0,4) Levando em conta o texto II desta prova, **complete** a frase a seguir com uma oração introduzida por uma conjunção/locução conjuntiva que expresse condição:

Cavalo de Fogo, você sempre será o meu melhor amigo

(0,4) Além da presença do cavalo em ambos os textos, **responda** qual relação existente entre eles, no que diz respeito às ideias subentendidas neles.

(0,6) No texto 1, há uma inversão entre o que é humano e o que é animal. **Justifique** a afirmativa.

4. Em relação à conjunção sublinhada abaixo, **faça** o que se pede:

(...) eu ia metendo a cabeça em seu ombro, mas ele deu um murro tão dolorido no meu focinho (...).

a) (0,2) **Diga** qual é o sentido estabelecido por ela.

(0,2) **Reescreva** o período, **substituindo** a conjunção sublinhada por outra palavra ou expressão de igual sentido.

Considere o período abaixo, retirado do Texto 1, para atender às questões (a) e (b):

As palavras “meu cavalo” (...) pareciam-me tão estranhas quanto as palavras “minha terra”, “meu ar”, “minha água”.

b) (0,4) **Explique** por que seria estranho dizer “minha terra”, “meu ar”, “minha água”, como afirmou o cavalo.

b) (0,2) **Aponte** qual é a conjunção/locução conjuntiva que liga as duas orações do período.

Em relação ao texto 2:

a) (0,2) **Copie** o vocativo:

b) (0,3) **Crie** uma frase nominal que poderia ser dita pela menina no último quadrinho:

Leia o seguinte trecho do Texto 1 e depois faça o que se pede:

<i>Convencionaram entre si que, para cada coisa, apenas um deles diria “meu”.</i>

a) (0,3) **Transcreva** – separadamente - as orações presentes no período acima:

b) (0,2) **Diga** se o período é simples ou composto.

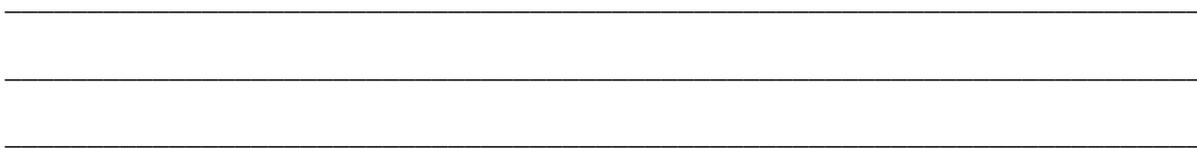
5. **Releia** as seguintes passagens do texto 1 e diga qual o sentido estabelecido pelas conjunções destacadas:

a) (0,2) “Não me deram nem de comer nem de beber durante o dia inteiro”.

b) (0,2) “Fiquei sabendo depois que aquilo acontecera porque o cavaliariço estava bêbado”.

c) (0,2) “Tem mais pena de animal do que de homem, logo se vê que não usa cruz no pescoço...”

(0,4) **Classifique** sintaticamente o termo “bárbaro”, no trecho a seguir, e **diga** a quem ele se refere no texto: “ele mesmo contou as chicotadas que ele me deu, o bárbaro.”



8º ano – PROVA DO 4º BIMESTRE – 8AB3

- A prova vale **6,0 pontos**.
- Evite, ao máximo, rasuras. Não é permitido o uso de corretores.
- A avaliação deve ser feita a caneta azul ou preta. Respostas escritas a lápis não serão revistas pela professora.
- Leia todas as questões com muita atenção antes de responder.
- Desvios gramaticais poderão reduzir a pontuação das questões.

BOA PROVA!

Texto 1

Lápis, caderno e borracha

Aconteceu em dezembro passado: "O que você pediu para o Papai Noel?", perguntou o repórter a um menino que vivia num barraco e que usava um calçãozinho três números menor do que o seu corpo exigia. Suspirei fundo. Que repórter é esse que coloca uma câmera de televisão na frente de uma criança que provavelmente nunca teve um sonho atendido? "Material escolar", respondeu o menino.

O menino queria ganhar material escolar do Papai Noel. Iria pra escola em março, queria lápis, borracha e caderno, que o pai não podia comprar.

Corta para o repórter entrevistando o pai. Que não ficassem intranquilos os telespectadores, o menino teria seus lápis, borracha e caderno na noite de Natal, seria seu primeiro presente em sete anos de vida, seu primeiro sonho atendido. Meu coração ficou do tamanho de meio amendoim.

Na hora não pensei que maravilhoso era ver um menino humilde ir para a escola. Pois a notícia era esta, um menino, ao vivo, em rede nacional, escapando da marginalidade, com chance de estudar e, caso os deuses seguissem abençoando sua família, assim seria nos próximos anos, e um futuro decente o aguardaria no final do arco-íris.

Bela história, e meu coração nem assim voltava ao tamanho normal, meus batimentos eu nem sentia. Material escolar de presente de Natal, dois meses antes do início das aulas, é um bofetão cuja dor não passa rapidinho, trocando de canal.

Semana passada entrei numa livraria com uma lista na mão e enchi o cestinho com canetas hidrocor, massa de modelar, papel celofane, tesoura, pincel, glitter, essas coisas que escolas exigem nos primeiros anos do Ensino Fundamental e que mais parecem brinquedos, e penso que o brinquedo que aquele garoto ganhou de Natal foi lápis, borracha e caderno, e não caminhãozinho, bola, skate. Só lápis, borracha e caderno. Que qualquer pai deveria poder comprar folgadoamente com seu salário mensal, dias antes do início das aulas, como fazemos com nossos filhos, os maiores ainda adquirindo livros, arquivos, pastas e mochilas, tudo entregue a eles de mão beijada porque é nossa obrigação. Não é Natal.

Mas é Natal pra quem finalmente vai poder estudar, pra quem conseguiu ter seus lápis, borracha e caderno, pra quem é obrigado a trocar o **lúdico*** pelo útil, pra quem precisa de datas especiais para conquistar o que deveria ser um direito.

Saí da livraria com duas sacolas cheias de cartolinas, giz de cera, régua e estojos coloridos. Estamos no início de ano letivo, apenas isso. Mas para diversos meninos e meninas - haja coração - estudar é Natal.

Adaptado de: MEDEIROS, Martha. *Coisas da vida. Crônicas*. Porto Alegre: LP&M Pocket, 2012.

* lúdico: refere-se a jogos e brinquedos.

Texto 2

Natal de ontem e de hoje

(...)

Mudou o Natal. Que há que não mude
Neste vaivém universal?
Foi-se a simpleza ingênua e rude
Das idas festas de Natal.

—

Hoje, entre as luzes da cidade
Cosmopolita e colossal
A luz da Light a noite invade
E nem se vê vir o Natal.

—

Há o *reveillon*, francês em nome,
Yankee no fundo comercial;
Faga-se quanto se consome
A preços próprios do Natal.

—

Em vez da viola e da sanfona,
Em tom menor, sentimental,
Uma “ortofônica” ortofona
Um feroz fox infernal.

—

Há nos hotéis e *clubs chics*
Festas de um tom convencional
Sem foguetório e sem repiques –
Que nem são festas de Natal!

—

Corre *champagne*, em vez do verde,
Do carrascão de Portugal.
(Sem o verdasco o que há de ser de
Ti, ó consoada de Natal).

—

E até há gaitas, serpentinas,
Como se fora um carnaval!
Vocês, rapazes e meninas,
Não têm ideia do Natal!

—

Chego a pensar que o próprio Cristo,
O de Belém, o do curral,
Lá do alto, olhando para isto,
Não reconhece o seu Natal.

—

E, então, fechando a azul esfera,
Se esconde além do último “astral”
E, por castigo, delibera
Não nascer mais pelo Natal.

—

TIGRE, Bastos. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

Glossário:

Cosmopolita: aquilo que apresenta características do mundo todo.

Colossal: muito grande, imenso.

Fagar: afagar.

Ortofônica e ortofona: palavras formadas pelo prefixo “orto”, originário do grego *orthos*, que exprime a idéia de *direito, reto, exato*, mais o substantivo *fonia*, que se refere ao *som*.

Repique: toque festivo dos sinos.

Carrascão e verdasco: tipo de vinho português.

Consoada: Presente ou ceia de Natal.

Texto 3



<http://pensarenlouquece.com/tag/calvin-e-haroldo/>. Acesso: 20/10/2013.

Texto 4



<http://coachingsp.wordpress.com/2009/12/23/mafalda-e-o-natal/>. Acesso: 20/10/2013.

1. (0,4) No texto 1, o pedido de Natal de um menino faz a cronista sentir seu coração apertado. **Explique** por que o pedido provoca nela essa sensação.

2. No texto 2, o eu lírico aponta diferenças entre o Natal de ontem e o de hoje em dia. **Faça** as questões (a) e (b).

c) (0,3) **Aponte** uma diferença entre o “Natal de ontem e de hoje”, de acordo com o texto, mas **sem copiar** versos.

d) (0,2) O eu lírico reconhece que tudo muda no “vaivém universal”, porém, em vários trechos, parece preferir os festejos de outras épocas. **Copie um verso ou par de versos** que comprovem sua preferência.

3. (0,3) São comuns as críticas ao consumismo no Natal - e em outras datas festivas -, pois muitas pessoas priorizam a aquisição de bens materiais nessa época. **Esclareça** se os personagens do texto 3 exemplificam essa atitude consumista. **Justifique** sua resposta.

4. (0,4) No texto 4, a personagem Suzanira faz uma confusão com a frase dita por Mafalda no primeiro quadrinho, o que leva a um mal entendido. **Explique** esse mal entendido.

5. (0,3) **Reescreva** a primeira frase do texto 4, de modo a impedir o mal entendido por parte da personagem Suzanita.

6. (0,4) No texto 2, o uso de estrangeirismos têm uma função estratégica para a crítica expressa pelo texto. **Explique** essa afirmação.

7. (0,4) **Determine** se a palavra composta presente na primeira estrofe do texto 2 é formada por **justaposição** ou por **aglutinação**. **Justifique** sua resposta.

8. (0,3) **Determine** o processo formador das palavras “ortofônica” e “ortofonia” (quarta estrofe, texto 2)

9. (0,4) Sabendo que o prefixo **tele-** significa distância ou afastamento, **esclareça** o sentido das palavras “**televisão**” e “**telespectadores**” (texto 1).

(0,3) **Acrescente** à palavra “**esfera**” um **sufixo** e **crie** uma frase utilizando essa palavra formada.

10. (0,8) **Separe** e **nomeie** os morfemas das seguintes palavras.

a) Sacolas (texto 1):

b) reconhece (texto 2):

c) amiguinho (texto 3):

d) soubesses (texto 4):

11. **Observe** os versos abaixo para fazer as questões de (a) a (c).

E até há gaitas, serpentinas Como se <u>fora</u> um carnaval.
--

a) (0,3) **Explique** como a presença de gaitas e serpentinas afeta as festas de Natal, de acordo com o texto 2.

b) (0,3) **Acrescente** ao verbo “fora” uma desinência número-pessoal, de modo a levar o verbo para o plural, **mantendo** seu tempo e seu modo.

c) (0,4) Se conjugado no pretérito perfeito do modo indicativo, o verbo destacado em (b) fica: **fui**, para primeira pessoa do singular e **foi**, para terceira pessoa do singular. **Explique** as mudanças no radical do verbo.

12. (Questão de Qid - 0,5) **Observe** a oração retirada do texto 1: “Que não ficassem intranquilos os telespectadores”. **Copie** o afixo presente na palavra destacada e **identifique** seu valor semântico.

9º ano – PROVA DO 1º BIMESTRE – 9AB1

Orientações:

- Leia os textos com bastante atenção;
- Ao solucionar as questões propostas, retorne aos textos sempre que necessário;
- Responda às perguntas com **frases completas**;
- Desvios gramaticais podem reduzir a pontuação das questões;
- A prova deverá ser feita a CANETA; não haverá revisão de respostas entregues a lápis ou rasuradas;
- Esta avaliação vale 6,0 pontos.

Bom trabalho!

Texto 1

Onde os oceanos se encontram

Onde os oceanos se encontram, aflora uma ilha pequena. Ali, desde sempre, viviam Lânia e Lisíope, ninfas irmãs a serviço do mar que, no manso regaço da praia, vinha depositar seus afogados.

Cabia a Lânia, a mais forte, tirá-los da arrebentação. Lisíope, a mais delicada, cuidava de lavá-los com água doce da fonte, para depois envolvê-los nos lençóis de linho que ambas haviam tecido. Cabia a ambas devolvê-los ao mar para sempre.

E na tarefa que nunca se esgotava, passavam as irmãs seus dias de poucas palavras.

Foi num desses dias que Lânia, vendo um corpo emborcado aproximar-se flutuando, entrou nas ondas para buscá-lo e, agarrando-o pelos cabelos o trouxe até a areia. Já estava quase chamando Lisíope quando, ao virá-lo com o rosto para cima, percebeu ser um homem jovem e lindo. Tão lindo como nunca havia visto antes. Tão lindo, que preferiu ela própria buscar água para lavar aquele sal, ela própria, com seu pente de concha, desembaraçar aqueles cachos.

Porém, ao envolvê-lo no lençol ocultando-lhe corpo e rosto, tão grande foi seu sofrimento que, num susto, descobriu-se enamorada.

Não, ela não devolveria aquele moço, pensou decidida. E rápida, antes que Lisíope chegasse, correu para um língua de pedra que estreita e cortante avançava mar adentro e pôs-se a chamar em voz alta:

- Morte, Morte, venha me ajudar!

Não demorou muito, e sem ruído algum a Morte saiu de dentro d'água.

Lânia, então, suplicou ansiosa:

- Morte, desde sempre aceito tudo que você me traz, trabalho muito sem nada pedir em troca. Mas, hoje, em troca dos tantos que já devolvi, suplico sua generosidade e peço que me dê o único escolhido pelo meu coração.

Tocada por tamanha paixão, concordou a Morte, instuindo Lânia: na maré vazante deveria colocar o corpo do moço sobre a areia, com a cabeça voltada para o mar. Quando a maré subisse, tocando seus cabelos com a primeira espuma, ele retornaria à vida.

Assim fez Lânia. E assim aconteceu que o moço abriu seus olhos e o lindo sorriso.

Mas, em vez de sorrir só para ela que o amava tanto, desde logo sorriu mais para Lisíope, e só por Lisíope parecia ter olhos.

De nada adiantavam as insistências de Lânia, as desculpas com que tentava afastá-lo da irmã. Quanto mais exigia, menos conseguia. Quanto mais o buscava para si, mais à outra ele pertencia.

Então, um dia, antes do amanhecer, ajoelhada sobre a ponta da pedra, Lânia chamou novamente:

- Morte! Morte! Venha me atender.

E quando a silenciosa chegou, em pranto e raiva, pediu-lhe que atendesse apenas o último de seus pedidos. Levasse a irmã. E nada mais ela desejaria.

Sem saber se deveria atendê-la, seduzida pela força do ódio de Lânia, a Morte concordou com ela. E instruiu Lânia: deveria deitar a sua irmã sobre a área lisa da maré vazante, com os pés voltados para o mar. Quando, subindo a água, o primeiro beijo de sal a aflorasse, Ela a levaria.

E assim foi que Lânia esperou uma noite de luar, quente e perfumada, e chegando perto de Lisíope lhe disse:

- Está tão linda a noite, minha irmã, que preparei a sua cama junto à brisa, no lugar mais iluminado pelo luar.

E conduzindo-a até o lugar onde já havia posto seu travesseiro, ajudou-a a deitar-se, cobriu-a com o linho do lençol.

Em seguida, sorrateira, esgueirou-se até uma árvore que crescia na beira da praia, e subiu até o primeiro galho, escondendo-se entre as folhas. De olhos bem abertos, esperaria para ver cumprir-se a promessa.

Mas a noite era longa, na brisa vinha cheiro de jasmim, o mar apenas murmurava. E aos poucos, agarrada ao tronco, Lânia adormeceu.

Enquanto Lânia dorme na árvore, dorme Lisíope perto d'água, quando um raio de luar despertou o moço que dormia, chamando-o para fora, para desfrutar a beleza da noite. O apelo é tão irresistível, ele se levanta e sai da caverna. E estonteado de perfumes caminha, vagueia lentamente pela praia e encontra Lisíope adormecida. No sono, o rosto dela parece fazer-se ainda mais doce, boca entreaberta num sorriso.

Sem ousar despertá-la, o homem se deita ao seu lado. Depois, bem devagar, estende a mão, até tocar a mão delicada que emerge do lençol.

Sobe o Amor no seu peito. Na noite, a maré sobe. Já era dia quando Lânia, empoleirada no galho, despertou. Luz nos olhos, procurou na claridade. Viu o travesseiro abandonado. Viu o lençol flutuando ao longe. Da irmã, nenhum vestígio.

- A Morte fez o combinado – pensou, descendo para correr ao encontro do moço.

Mas não correu muito. Diante de seus passos, estampada na areia fina, deparou-se com a forma de dois corpos lado a lado. A maré já havia apagado os pés, breve chegaria à cintura. Mas, na areia molhada a marca das mãos se mantinha unida, como se à espera das ondas que subiam.

COLASANTI, Marina. Em: *13 dos melhores contos de amor da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

Glossário:

Ninfa: divindade formosa e bela que vive nos rios e montes.

Regaço: lugar onde se acha descanso.

Vazante: Refluxo da maré vazia.

Texto 2



Fonte: <http://meu-minimundo.blogspot.com.br/2012/02/quadrinhos-para-abstrair-ciumescom.html>. Acesso em 28/03/2013

Texto 3

O CONTO

Muitos teóricos discutem, até hoje, quais são os limites do conto, onde ele termina e onde começa a novela ou o romance, o que o diferencia da crônica, quais os aspectos que fazem dele um conto e não outro tipo de narrativa. Em vários casos, conto e crônica se aproximam porque ambos tendem a abordar temas do cotidiano.

(...)

Grande parte dos contos é composta de partes mais ou menos determinadas, como: complicação, clímax e desfecho.

Adaptado de Carlos Higgie. Fonte: <http://www.artigonal.com/literatura-artigos/o-conto-alguns-aspectos-deste-genero-literario-395289.html>

1. (0,4) O autor do texto 3 afirma que muitas vezes o conto se aproxima da crônica devido a uma relação com a realidade própria do gênero crônica. Não é esse o caso, no entanto, do texto 1. **Explique** essa afirmação, **utilizando** fatos e ideias do texto para comprovar sua resposta.

2. (0,3) **Explique** como o sentimento do menino no último quadrinho da tirinha (texto 2) se aproxima dos sentimentos de Lânia (texto 1).

3. (0,4) Podemos dizer que uma **complicação** desestabiliza a protagonista do texto 1 e altera os rumos do que ela havia planejado. **Diga** que complicação é essa.

4. (0,3) **Determine** o clímax da narrativa (texto 1).

5. (0,3) No texto 1, ao pedir à Morte que leve sua irmã, qual a intenção de Lânia? **Explique** como sua intenção foi frustrada, apesar de a Morte ter cumprido o acordo feito.

6. (0,4) No texto 2, o menino afirma não compreender os sentimentos da menina. Os comentários dela, entretanto, fazem-no refletir. **Explique** como ocorre essa reflexão.

7. **Observe** o período abaixo, retirado do texto 1, para fazer as questões de (a) a (c).

Sem saber se deveria atendê-la, seduzida pela força do ódio de Lânia, a Morte concordou com ela.

a) (0,3) **Copie** a palavra usada como conjunção subordinativa integrante.

b) (0,4) **Classifique** a oração subordinada introduzida pela conjunção copiada na letra (a).

c) (0,4) **Transcreva** a oração coordenada assindética presente no período.

8. Qid (0,5) No trecho “**peço que me dê o único escolhido pelo meu coração**” (texto 1). **Informe** se a relação sintática entre as orações é de coordenação ou subordinação. **Justifique** sua resposta.

9. (0,4) **Reescreva** a seguinte oração de modo que se torne um período composto: **suplico sua generosidade** (texto 1). Para isso, você **faça** com quem o objeto direto torne-se uma oração subordinada.

10. **Observe** o período abaixo para fazer as questões de (a) a (d).

Lânia teve necessidade de que a Morte levasse sua irmã.

a) (0,3) **Copie** a oração principal do período acima.

b) (0,3) **Copie** a oração subordinada presente no período acima.

c) (0,3) **Determine** a função sintática da oração subordinada copiada na letra (b).

d) (0,4) **Classifique** a oração subordinada copiada na letra b.

11. A partir do período abaixo, **faça** as questões (a) e (b).

Não, ela não devolveria aquele moço, pensou decidida.

a) (0,3) **Esclareça** se o período transcrito é composto por subordinação ou coordenação. **Justifique** sua resposta.

b) (0,3) **Acréscimo** ao período uma oração coordenada sindética cuja conjunção tenha valor semântico de explicação, mantendo a coerência do trecho. **Escreva** o período com o acréscimo abaixo.

9º ano – PROVA DO 2º BIMESTRE – 9AB2

Orientações:

- Leia os textos com bastante atenção;
- Responda às perguntas com frases completas e com pontuação adequada, não serão aceitas as abreviações;
- Todas as questões devem ser respondidas em norma culta;
- A prova deverá ser feita a CANETA azul ou preta; não haverá revisão de respostas entregues a lápis ou rasuradas;
- Não ultrapasse o número de linhas estabelecido para as respostas;
- Esta prova vale 6,0 (seis) pontos.

BOA PROVA!

Texto 1

Uma Galinha

Clarice Lispector

Era uma galinha de domingo. Ainda viva porque não passava de nove horas da manhã.

Parecia calma. Desde sábado encolhera-se num canto da cozinha. Não olhava para ninguém, ninguém olhava para ela. Mesmo quando a escolheram, apalpando sua intimidade com indiferença, não souberam dizer se era gorda ou magra. Nunca se adivinharia nela um anseio.

Foi pois uma surpresa quando a viram abrir as asas de curto voo, inchar o peito e, em dois ou três lances, alcançar a murada do terraço. Um instante ainda vacilou — o tempo da cozinheira dar um grito — e em breve estava no terraço do vizinho, de onde, em outro voo desajeitado, alcançou um telhado. Lá ficou em adorno deslocado, hesitando ora num, ora noutro pé. A família foi chamada com urgência e consternada viu o almoço junto de uma chaminé. O dono da casa, lembrando-se da dupla necessidade de fazer esporadicamente algum esporte e de almoçar, vestiu radiante um calção de banho e resolveu seguir o itinerário da galinha: em pulos cautelosos alcançou o telhado onde esta, hesitante e trêmula, escolhia com urgência outro rumo. A perseguição tornou-se mais intensa. De telhado a telhado foi percorrido mais de um quarteirão da rua. Pouco afeita a uma luta mais selvagem pela vida, a galinha tinha que decidir por si mesma os caminhos a tomar, sem nenhum auxílio de sua raça. O rapaz, porém, era um caçador adormecido. E por mais ínfima que fosse a presa, o grito de conquista havia soado.

Sozinha no mundo, sem pai nem mãe, ela corria, arfava, muda, concentrada. Às vezes, na fuga, pairava ofegante num beiral de telhado e, enquanto o rapaz galgava outros com dificuldade, tinha tempo de se refazer por um momento. E então parecia tão livre.

Estúpida, tímida e livre. Não vitoriosa como seria um galo em fuga. Que é que havia nas suas vísceras que fazia dela um ser? A galinha é um ser. É verdade que não se poderia contar com ela para nada. Nem ela própria contava consigo, como o galo crê na sua crista. Sua única vantagem é que havia tantas galinhas que morrendo uma surgiria no mesmo instante outra tão igual como se fora a mesma.

Afinal, numa das vezes em que parou para gozar sua fuga, o rapaz alcançou-a. Entre gritos e penas, ela foi presa. Em seguida carregada em triunfo por uma asa através das telhas e pousada no chão da cozinha com certa violência. Ainda tonta, sacudiu-se um pouco, em cacarejos roucos e indecisos. Foi então que aconteceu. De pura afobação a galinha pôs um ovo. Surpreendida, exausta. Talvez fosse prematuro. Mas logo depois, nascida que fora para a maternidade, parecia uma velha mãe habituada. Sentou-se sobre o ovo e assim ficou, respirando, abotoando e desabotoando os olhos. Seu coração, tão pequeno num prato, solejava e abaixava as penas, enchendo de tepidez aquilo que nunca passaria de

um ovo. Só a menina estava perto e assistiu a tudo estarrecida. Mal porém conseguiu desvencilhar-se do acontecimento, despregou-se do chão e saiu aos gritos:

— Mamãe, mamãe, não mate mais a galinha, ela pôs um ovo! ela quer o nosso bem!

Todos correram de novo à cozinha e rodearam mudos a jovem parturiente. Esquentando seu filho, esta não era nem suave nem arisca, nem alegre, nem triste, não era nada, era uma galinha. O que não sugeria nenhum sentimento especial. O pai, a mãe e a filha olhavam já há algum tempo, sem propriamente um pensamento qualquer. Nunca ninguém acariciou uma cabeça de galinha. O pai afinal decidiu-se com certa brusquidão:

— Se você mandar matar esta galinha, nunca mais comerei galinha na minha vida!

— Eu também! Jurou a menina com ardor. A mãe, cansada, deu de ombros.

Inconsciente da vida que lhe fora entregue, a galinha passou a morar com a família. A menina, de volta do colégio, jogava a pasta longe sem interromper a corrida para a cozinha. O pai de vez em quando ainda se lembrava: "E dizer que a obriguei a correr naquele estado!" A galinha tornara-se a rainha da casa. Todos, menos ela, o sabiam. Continuou entre a cozinha e o terraço dos fundos, usando suas duas capacidades: a de apatia e a do sobressalto.

Mas quando todos estavam quietos na casa e pareciam tê-la esquecido, enchia-se de uma pequena coragem, resquícios da grande fuga — e circulava pelo ladrilho, o corpo avançando atrás da cabeça, pausado como num campo, embora a pequena cabeça a traísse: mexendo-se rápida e vibrátil, com o velho susto de sua espécie já mecanizado.

Uma vez ou outra, sempre mais raramente, lembrava de novo a galinha que se recortara contra o ar à beira do telhado, prestes a anunciar. Nesses momentos enchia os pulmões com o ar impuro da cozinha e, se fosse dado às fêmeas cantar, ela não cantaria mas ficaria muito mais contente. Embora nem nesses instantes a expressão de sua vazia cabeça se alterasse. Na fuga, no descanso, quando deu à luz ou bicando milho — era uma cabeça de galinha, a mesma que fora desenhada no começo dos séculos.

Até que um dia mataram-na, comeram-na e passaram-se anos.

Texto extraído do livro "Laços de Família", Editora Rocco — Rio de Janeiro, 1998, pág. 30. Selecionado por Ítalo Moriconi, figura na publicação "Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século".

VOCABULÁRIO

b. Anseio: desejo

Ardor: calor intenso, queimação, calor.

Arfava: respirava com dificuldade

Consternada: magoada, triste, comovida.

Esporadicamente: não freqüentemente.

Ínfima: pouco importante.

Itinerário: Caminho ou trajeto a ser percorrido para ir de um lugar a outro.

Parturiente: mulher ou animal que está prestes a parir, em trabalho de parto, ou que acaba de parir.

Solevava: levantava com dificuldade.

Tepidez: estado de fraqueza.

Texto 2



Fonte: facebook.com

Texto 3



1. (0,4) Na situação inicial do Texto 1, é descrito um hábito muito comum de antigamente, conforme o trecho abaixo:

5. “Ainda viva porque não passava de nove horas da manhã”

Tendo em vista o trecho destacado, **explique** que hábito era esse.

2. (0,4) Em “Sua única vantagem é que havia tantas galinhas que morrendo uma surgiria no mesmo instante outra tão igual como se fora a mesma.” (Texto 1), **informe** o valor semântico das conjunções sublinhadas.

3. Uma narrativa literária, tradicionalmente, divide-se em situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Sabendo disso:

c) (0,4) **Resuma**, em um período simples, o conflito do Texto 1.

d) (0,4) Considerando que o desfecho de uma narrativa pode ser feito, principalmente, de duas formas: com um novo estado de normalidade ou com um novo conflito, **informe** o tipo de desfecho que a narradora fez para o Texto 1.

4. Um dos recursos utilizados pelo narrador do Texto 1 para ilustrar as imagens que estão presentes nele é destacar como a galinha tem um comportamento único, indiferente a toda manifestação promovida pelas demais personagens. Ainda assim, o narrador levanta alguns argumentos como “*Sozinha no mundo, sem pai nem mãe*” ou “*esta não era nem suave nem arisca, nem alegre, nem triste, não era nada, era uma galinha*”.

b) (0,4) Sabendo disso e considerando os trechos transcritos acima, **esclareça** o recurso utilizado pelo narrador para comover o leitor em relação à situação vivenciada pelo animal.

(0,4) Em “*não era nada, era uma galinha*”, **informe** se as orações presentes no período relacionam-se por coordenação ou subordinação.

5. Após a captura da galinha fujona, alguns membros da família comoveram-se com o animal pelo fato de o mesmo, no ápice de seu desespero causado pela fuga, ter posto um ovo. **Leia** a seguinte fala do pai (Texto 1):

“— *Se você mandar matar esta galinha, nunca mais comerei galinha na minha vida!*”

b) (0,4) **Identifique** o motivo que teria levado o pai a se comover com a galinha, após ela colocar o ovo.

c) (0,5) **Dê** a classificação completa da oração “Se você mandar matar esta galinha”.

6. Releia: “Inconsciente da vida que lhe fora entregue, a galinha passou a morar com a família” e “[...] numa das vezes em que parou para gozar sua fuga, o rapaz alcançou-a” (Texto 1).

a) **(QUESTÃO DO QID – 0,5) Transcreva** o termo antecedente dos pronomes relativos sublinhados no trecho acima.

(0,2) **Informe** a função sintática que a oração “*que lhe fora entregue*” exerce em relação à oração principal.

(0,4) **Classifique** a oração “*em que parou para gozar sua fuga*”.

7. O Texto 2 é uma montagem circulada em uma rede social eletrônica na qual se tem uma citação bíblica relacionada a uma grande rede mundial de *fast-food*.

c) (0,4) **Explique** de que maneira a expressão “mal nenhum” pode ser compreendida, no texto, tendo em vista a associação entre as linguagens verbal e não verbal.

d) (0,4) **Reescreva** a primeira oração da citação, substituindo a conjunção “*ainda que*” por outra que mantenha inalterado seu sentido.

O Texto 3 é uma tira em que duas personagens (um frango e um porco) discutem sobre um negócio em comum entre eles.

b) (0,4) **Explique** — sem copiar trechos do texto — o motivo por que o porco não concordou com a sugestão do frango.

c) (0,4) **Classifique** a oração subordinada que aparece no primeiro quadrinho da tira.

9º ano – PROVA DO 3º BIMESTRE – B3

Orientações:

- Leia os textos com bastante atenção;
- Responda às perguntas com frases completas e com pontuação adequada, não serão aceitas as abreviações;
- Todas as questões devem ser respondidas em norma culta;
- A prova deverá ser feita a CANETA azul ou preta; não haverá revisão de respostas entregues a lápis ou rasuradas;
- Não ultrapasse o número de linhas estabelecido para as respostas;
- Esta prova vale 6,0 (seis) pontos.

BOA PROVA!

TEXTO 1

O AMOR ACABA (EM UM ANO)

"O amor acaba. Numa esquina, por exemplo, num domingo de lua nova, depois do teatro e silêncio; diferentes dos parques onde começou a pulsar." Lindo, não? Esse texto, do escritor Paulo Mendes Campos (1922-1991), boêmio daqueles de antigamente, é idolatrado pela gente desde que éramos pequenas e líamos os livros de uma coleção chamada "Para Gostar de Ler". Talvez a culpa de tudo seja do Paulo Mendes Campos! Sim, porque a gente leu essas coisas cedo demais e ficou assim, meio desiludida, desde cedo sabendo que o amor acaba...

Já sabíamos que o amor acaba quando demos nosso primeiro beijo e também quando nos apaixonamos por um coleguinha da sexta série. Ou quando nosso namoro acaba, assim, meio que de repente. A gente já tinha tanta certeza de que o amor acaba que não foi surpresa nenhuma ler uma pesquisa na qual cientistas italianos descobriram que o amor apaixonado, o famoso Superego Descontrol, só dura, no máximo, um ano.

Isso porque se apaixonar faz com que a gente produza uma substância que causa euforia e dependência. Sim, vocês ouviram certo. Vai ver, a gente fica lutando pra ter um relacionamento amoroso e manter a independência à toa. Vai ver é tudo uma questão química! Uma substância inunda nosso cérebro e lá estamos nós, agindo como ratas, fazendo o que o nosso amado quer e frequentando lugares estranhos, como peças de teatro.

Achávamos que se tratava de neurose, "complexo de Cinderela" ou uma maldição que atinge mulheres que estudaram em colégio de freira. Mas não, gritam os cientistas, É QUÍMICO.

O resultado da pesquisa mostrou que o amor acaba em um ano porque o nosso cérebro para de produzir uma proteína chamada neurotrofina. Neurotrofina? Que coisa pouco romântica, meu deus! E como os homens da ciência são matemáticos. A gente aqui falando de amor e eles falando de substâncias terminadas em INA!

Melhor mesmo é voltar para o Paulo Mendes Campos: "Em todos os lugares o amor acaba; a qualquer hora o amor acaba; por qualquer motivo o amor acaba; pra recomeçar em todos os lugares e a qualquer minuto o amor acaba". Coisa mais linda. Dez para o cronista. Zero para os cientistas.

1. Na conclusão do texto, os autores explicitam um julgamento, já subentendido ao longo de todo o texto, em relação às pessoas citadas anteriormente por eles: “Dez para o cronista. Zero para os cientistas”.

c) **(0,4) Explique**, com suas palavras, a opinião dos autores.

(0,6) (QID) Argumentar significa comprovar um ponto de vista através de justificativas socialmente divulgadas e reconhecidas. Sabendo disso, **indique** dois recursos argumentativos utilizados pelos autores do Texto 1 na defesa de sua opinião.

(0,3) O sufixo “-ista” foi utilizado duas vezes no trecho transcrito. **Identifique** seu valor semântico.

Observe abaixo uma informação adaptada do site *Info Escola*:

Alcaloide é uma substância de caráter básico derivada principalmente de plantas (mas não somente, podendo ser também derivada de fungos, bactérias e até mesmo de animais) que contém, em sua fórmula, basicamente nitrogênio, oxigênio, hidrogênio e carbono.

Seus nomes comuns e que estamos mais habituados a ver, geralmente terminam com o sufixo *ina*: cafeína (do café), cocaína (da coca), morfina/heroína (da papoula), psilocibina do cogumelo, etc.

Agora, releia o seguinte trecho do texto 1:

“A gente aqui falando de amor e eles falando de substâncias terminadas em INA!”

b) **(0,3)** Ao falar de “substâncias terminadas em INA”, os autores fazem referência, indiretamente, a que contexto/universo?

(0,4) Tendo em vista o sentido construído no texto como um todo, **identifique** a figura de linguagem presente no período, quando confrontamos as duas orações que o formam.

Justifique sua resposta.

(0,3) As palavras terminadas em INA são formadas por um determinado processo. Tendo em vista os exemplos retirados no site *Info Escola*, **indique** qual é esse processo.

(0,6) Complete a tabela abaixo com os elementos mórficos dos verbos transcritos ou adaptados do texto 1.

	Forma verbal	Radical	Vogal Temática	Desinência modo-temporal	Desinência número-pessoal
a)	“achávamos”	ach			
b)	“gritam”				

2. **(0,4)** A palavra “DESCONTROL” (2º parágrafo), utilizada no texto 1, equivale, na frase, ao adjetivo DESCONTROLADO. **Identifique** se “descontrolado” é formado por derivação parassintética ou por derivação prefixal e sufixal. **Justifique** sua resposta.

TEXTO 2

6. SONETO DO AMOR COMO UM RIO

Este infinito amor de um ano faz
 Que é maior do que o tempo e do que tudo
 Este amor que é real, e que, contudo
 Eu já não cria que existisse mais.

Este amor que surgiu insuspeitado
 E que dentro do drama fez-se em paz
 Este amor que é o túmulo onde jaz
 Meu corpo para sempre sepultado.

Este amor meu é como um rio; um rio
 Noturno interminável e tardio
 A deslizar macio pelo ermo

E que em seu curso sideral me leva

Iluminado de paixão na treva
Para o espaço sem fim de um mar sem termo.

(Vinícius de Moraes)

3. Leia o primeiro verso do soneto de Vinícius de Moraes. Nele, a expressão “amor de um ano” nos faz lembrar o texto 1.

b) (0,4) Retire, do texto 1, um trecho em que a caracterização do amor coincida com o “amor de um ano” do texto 2.

(0,4) Ainda nesse verso parece haver uma contradição quando o eu-lírico caracteriza o “amor de um ano” como infinito. No entanto, após uma observação mais atenta do mesmo, percebemos que não há contradição. **Explique**, com suas palavras, o que o eu-lírico quis dizer com “infinito amor de um ano”.

4. (0,4) No segundo verso do soneto, para caracterizar novamente seu amor, o eu-lírico faz uso de determinada figura de linguagem. **Identifique-a**.

(0,4) Para mostrar que se sente preso ao seu amor, ao sentimento amoroso, o eu-lírico utiliza uma metáfora. **Retire**, do texto, o verso em que se observa essa metáfora.

(0,3) Em um poema, a voz que expressa seus sentimentos chama-se eu-lírico. **Identifique** o processo de formação que deu origem a essa palavra.

TEXTO 3



5. (0,4) Identifique uma semelhança quanto à abordagem do tema AMOR nos textos 1 e 3.

(0,4) Classifique os morfemas sublinhados:

- FLOR-E-S:

ALÉRGIC-A:

9º ano – PROVA DO 4º BIMESTRE – B3

- A prova vale **6,0 pontos**.
- Evite, ao máximo, rasuras. Não é permitido o uso de corretores.
- A avaliação deve ser feita a caneta azul ou preta. Respostas escritas a lápis não serão revistas pela professora.
- Leia todas as questões com muita atenção antes de responder.
- Desvios gramaticais poderão reduzir a pontuação das questões.

BOA**PROVA!****Texto 1**

CARTA DE UMA MÃE, COSTUREIRA, [ENVIADA] À REDAÇÃO DO “JORNAL DA TARDE”

Sr. Redator:

Desculpe os erros e a letra pois não sou costureira nestas coisas de escrever e se hoje venho a vossa presença é para botar os pontos nos ii. Vi no jornal uma notícia sobre os furtos dos “Capitães da Areia” e logo depois veio a polícia e disse que ia perseguir eles e então o doutor dos menores veio com uma conversa dizendo que era uma pena que eles não se emendavam no reformatório para onde ele mandava os pobres. É pra falar no tal do reformatório que eu escrevo estas mal traçadas linhas. Eu queria que seu jornal mandasse uma pessoa ver o tal do reformatório para ver como são tratados os filhos dos pobres que têm a desgraça de cair nas mãos daqueles guardas sem alma. Meu filho Alonso teve lá seis meses e se eu não arranjasse tirar ele daquele inferno em vida, não sei se o desgraçado viveria mais seis meses. O menos que acontece pros filhos da gente é apanhar duas e três vezes por dia. O diretor de lá vive caindo de bêbedo e gosta de ver o chicote cantar nas costas dos filhos dos pobres. Eu vi isso muitas vezes porque eles não ligam pra gente e diziam que era para dar exemplo. Foi por isso que tirei meu filho de lá. Se o jornal do senhor mandar uma pessoa lá, secreta, há de ver que comida eles comem, o trabalho de escravo que têm, que nem um homem forte aguenta, e as surras que tomam. Mas é preciso que vá secreto senão se eles souberem vira um céu aberto. Vá de repente e há de ver quem tem razão. E por essas e outras que existem os “Capitães da Areia”. Eu prefiro ver meu filho no meio deles que no tal reformatório. Se o senhor quiser ver uma coisa de cortar o coração vá lá. Também se quiser pode conversar com o Padre José Pedro, que foi capelão de lá e viu tudo isso. Ele também pode contar e com melhores palavras que eu não tenho.

Maria Ricardina, costureira.

(Publicada na quinta página do jornal da Tarde, entre anúncios, sem clichês e sem comentários)
AMADO, Jorge. Capitães da areia. São Paulo: Companhia das Letras.

Texto 2



WWW.bichinhosdejardim.com. Acesso: 15/07/2013

Texto 3

O meu guri

(Chico Buarque)

Quando, seu moço
 Nasceu meu rebento
 Não era o momento
 Dele rebentar
 Já foi nascendo
 Com cara de fome
 E eu não tinha nem nome
 Pra lhe dar

Como fui levando
 Não sei lhe explicar
 Fui assim levando
 Ele a me levar
 E na sua meninice
 Ele um dia me disse
 Que chegava lá
 Olha aí! Olha aí!

Olha aí!
 Ai o meu guri, olha aí!
 Olha aí!
 É o meu guri e ele chega!

Chega suado
 E veloz do batente
 Traz sempre um presente
 Pra me encabular
 Tanta corrente de ouro
 Seu moço!
 Que haja pescoço
 Pra enfiar

Me trouxe uma bolsa
 Já com tudo dentro
 Chave, caderneta
 Terço e patuá
 Um lenço e uma penca
 De documentos
 Pra finalmente
 Eu me identificar
 Olha aí!

Olha aí!
 Ai o meu guri, olha aí!
 Olha aí!
 É o meu guri e ele chega!

Chega no morro
 Com carregamento
 Pulseira, cimento
 Relógio, pneu, gravador
 Rezo até ele chegar
 Cá no alto
 Essa onda de assaltos
 Tá um horror

Eu consolo ele
 Ele me consola
 Boto ele no colo
 Pra ele me ninar
 De repente acordo
 Olho pro lado
 E o danado já foi trabalhar
 Olha aí!

Olha aí!
 Ai o meu guri, olha aí!
 Olha aí!
 É o meu guri e ele chega!

Chega estampado
 Manchete, retrato
 Com venda nos olhos
 Legenda e as iniciais
 Eu não entendo essa gente
 Seu moço!
 Fazendo alvoroço demais
 O guri no mato

Acho que tá rindo
 Acho que tá lindo
 De papo pro ar
 Desde o começo eu não disse
 Seu moço!
 Ele disse que chegava lá
 Olha aí! Olha aí!

Olha aí!
 Ai o meu guri, olha aí

1. O texto 1 foi retirado do romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Nele, dona Ricardina denuncia maus tratos sofridos por adolescentes internos do reformatório, inclusive seus filhos. **Faça** as questões (a) e (b).

a) (0,3) **Diga** de que modo dona Ricardina sugere que o redator do jornal para quem escreve verifique as acusações contra o reformatório. **Explique** por que ela sugere tal modo de verificação.

b) (0,2) **Esclareça** de que modo os internos do reformatório estão presentes entre as pessoas que preocupam um dos personagens do texto 2.

2. **Dona Ricardina**, no texto 1, e o **eu lírico do texto 3** têm algo em comum em relação aos seus filhos. **Faça** as questões (a) e (b).

b) (0,4) **Esclareça** o que dona Ricardina e o eu lírico têm em comum.

(0,4) Os personagens se diferenciam quanto ao modo como percebem a realidade que envolve seus filhos. **Explique** essa afirmação.

(0,3) **Explique** de que modo a oitava estrofe do texto 3 exemplifica uma inversão de papéis na relação entre mãe e filho.

(0,4) O sexto e o sétimo versos da segunda estrofe (texto 3) apresentam um **duplo sentido**, se considerarmos o texto como um todo. **Esclareça** esse duplo sentido.

(0,4) **Observe** a resposta dada pela joaninha, no último quadrinho do texto 2. De acordo com as ideias do texto, **diga** que motivos os poderosos têm para usar cadeados e remedinhos para dormir.

Leia os seguintes trechos do texto 1 para fazer as questões (a) e (b).

I – “veio a polícia e disse que ia perseguir eles (...)”

II – “se eu não arranjasse tirar ele daquele inferno em vida (...)”.

a) (0,4) Nos dois trechos há desvio gramatical quanto ao uso de pronomes retos. **Reescreva** os dois trechos, **corrigindo** esse desvio.

(0,3) **Esclareça** se, de acordo com o contexto, tais desvios gramaticais representam uma incoerência na linguagem utilizada na obra de Jorge Amado. **Justifique** sua resposta.

Observe o uso do pronome **LHE** nas duas primeiras estrofes do texto 3 para fazer as questões (a) e (b).

a) (0,3) **Determine** se o pronome foi utilizado para referir-se à mesma pessoa. **Justifique** sua resposta.

(0,4) **Esclareça** se, nessas duas primeiras estrofes, estão de acordo com o padrão gramatical todos os usos de **LHE**. **Justifique** sua resposta.

(0,3) A sétima estrofe do texto 3 apresenta um verso com desvio gramatical quanto à regência verbal. **Transcreva** esse verso.

(questão de Qid – 0,5) **Justifique** o uso do acento indicativo de **crase** no seguinte período:

“carta de uma mãe, costureira, [enviada] à redação do ‘Jornal da Tarde’”.

Observe o período abaixo, retirado do texto 1, para fazer as questões (a) e (b).

Eu prefiro ver meu filho no meio deles que no tal reformatório.

a) (0,3) no período, há um desvio gramatical quanto à regência verbal. **Determine** que desvio é esse.

(0,3)

Reescreva o período, adequando a regência verbal à variação padrão do idioma.

(0,4)

Transcreva o verso da quinta estrofe do texto 3 que apresenta desvio gramatical de colocação de pronome oblíquo. **Esclareça** qual o desvio apresentado.

(0,4)

Reescreva a primeira oração do texto 1 (não incluída a frase de abertura do texto, como um título), **iniciando-a por “Peço desculpas...”** Faça as adaptações necessárias quanto à **regência nominal**.
