

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Dayane Martin Silva

**O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL E O USO DA PLATAFORMA FOCO
APRENDIZAGEM**

**São Caetano do Sul
2019**

DAYANE MARTIN SILVA

**O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL E O USO DA PLATAFORMA FOCO
APRENDIZAGEM**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores.**

Orientadora: Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

**São Caetano do Sul
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Dayane Martin

O ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e o uso da plataforma foco aprendizagem/ Dayane Martin Silva – São Caetano do Sul – USCS -2019.

238 f

Orientadora: Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2019

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Plataforma Foco Aprendizagem. 3. Sequência Didática de gêneros textuais. 4. Formação docente. 5. Anos finais do ensino fundamental. I. APARÍCIO. Ana Sílvia Moço. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof.^a Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Prof.^a Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 15/02/2019 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício
Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Profa. Dra. Adriana Barroso de Azevedo
Universidade Metodista

Dedico este trabalho a todos os brasileiros que veem no estudo e na pesquisa uma oportunidade de crescer e que através de seus esforços sempre serão recompensados.

AGRADECIMENTOS

Esta jornada não teria sido possível sem o apoio de muitas pessoas que fazem parte da minha vida e que contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço minha amada mãe Regina (em memória), que sempre esteve ao meu lado desde o meu primeiro sopro de vida, cuidou e me criou com muito amor e sempre me incentivou a estudar e a fazer esse Mestrado. E que de alguma forma ainda segura minha mão, pois sem isso não seria possível continuar ...

Ao meu pai Edson e a minha querida irmã Jéssica por seu apoio, compreensão e por compartilhar tantas alegrias e angústias ao longo deste desafio, mas, sobretudo, por seu amor e carinho.

Ao meu eterno namorado; meu esposo Francisco, por toda nossa história juntos, por seu amor, paciência e dedicação.

À razão da minha vida, minha filha Julie, por me inspirar todos os dias.

À minha coordenadora e amiga Maria Célia, equipe gestora e aos professores da escola, onde atuo como professora, especialmente a minha amiga Gilza Cordeiro pela disposição em contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa. Também aos colegas e professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação pelas excelentes trocas de conhecimentos em suas diversas áreas.

Agradeço a todos os que foram meus professores e que contribuíram de alguma maneira no meu processo de formação, mas especialmente a minha querida orientadora Ana Sílvia por sua paciência, apoio e companheirismo; elementos que foram essenciais e sem os quais esse trabalho não seria possível.

Aos meus queridos e amados alunos dos 6^{os} anos para os quais tive o prazer de lecionar e que me acolheram com tanto carinho durante essa experiência. Sem dúvida, serão eternos em minha memória e em meu coração.

Por fim, mas ainda mais importante, agradeço a Deus por seu amor e por cuidar de mim (pois já tive muitas provas disso) e me dar forças todos os dias me permitindo fazer o que amo e acredito.

Muito obrigada a todos! Então vamos em frente...

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 1996, p. 85).

RESUMO

A partir de uma experiência como docente, nos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual paulista, em um trabalho intensivo de recuperação de alunos, em habilidades de Língua Portuguesa, com a utilização de uma ferramenta implantada em 2015 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, denominada Plataforma Foco Aprendizagem (PFA), que disponibiliza ao professor dados individuais e coletivos do rendimento dos alunos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e na Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), despertou-nos o interesse em investigar possíveis contribuições do uso dessa Plataforma para a formação e o trabalho do professor de Língua Portuguesa e o melhor desempenho dos alunos na aprendizagem. Para atingir tal objetivo, seguimos a abordagem qualitativa de pesquisa e o método de intervenção na própria prática e tomamos como base teórica a concepção dialógica de língua defendida por Bakhtin e as abordagens de ensino de gêneros textuais propostas por pesquisadores do chamado Grupo de Genebra. Buscamos entender as mudanças de concepções de língua e de ensino de língua nos currículos implantados pelo Estado de São Paulo, desde a década de 1970 até 2019. Destacamos os princípios que norteiam o Currículo vigente da rede estadual paulista, mais especificamente a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e os Cadernos dessa disciplina. Explicitamos também as características da AAP, seus objetivos e intenções, no contexto da política de monitoramento e avaliação educacional do Estado de São Paulo. Ao longo de um ano letivo, acompanhamos, com o uso da Plataforma, o desempenho de cada aluno de três turmas do 6º. ano, considerando os dados de avaliação do SARESP (de quando estavam no 5º. Ano) das três AAP, realizadas ao longo do ano letivo de 2018. A análise e a interpretação dos dados fornecidos pela PFA, juntamente com análise das provas das AAP, nos ajudaram a diagnosticar as aprendizagens e dificuldades dos alunos para planejamento e realização de intervenções em sala de aula, por meio de sequências didáticas de gêneros textuais. Os resultados da análise do conjunto de dados gerados na investigação evidenciaram que o uso e interpretação dos da PFA, ao longo de um ano, contribuiu para a melhora do desempenho dos alunos dos 6º anos em praticamente todas as habilidades. Com isso, pudemos constatar que a PFA: auxilia o professor na realização de diagnósticos e intervenções mais individualizados e, conseqüentemente, permite aos alunos acompanharem e o seu próprio processo de aprendizagem; contribui com o desenvolvimento profissional docente, instigando a investigação e reflexão da/na própria prática. O produto educacional gerado na/pela pesquisa é um Caderno de Formação Docente sobre o uso da PFA, voltado ao professor de Língua Portuguesa, servindo de referência não apenas para trabalho dos docentes da rede estadual paulista, como também para docentes de outras redes que não possuem essa Plataforma, mas lidam, ou intencionam lidar, com dados educacionais fornecidos por outros meios.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Plataforma Foco Aprendizagem. Sequência Didática de gêneros textuais. Formação docente. Anos finais do ensino fundamental.

ABSTRACT

Based on an experience as a teacher, in the final years of Elementary School in the State of São Paulo, in an intensive work of student recovery, in Portuguese language skills, with the use of a tool implemented in 2015 by the State Education Department of São Paulo, called the Learning Focus Platform (PFA), which provides the teacher with individual and collective data on students' performance in the School Performance Evaluation System of the State of São Paulo (SARESP) and the Assessment of Learning in Process (AAP). we are interested in investigating possible contributions of the use of this Platform for the training and work of the Portuguese Language teacher and the better performance of students in learning. To achieve this goal, we follow the qualitative approach of research and the method of intervention in the practice itself and take as theoretical basis the dialogical conception of language defended by Bakhtin and the approaches of teaching of textual genres proposed by researchers of the so-called Geneva Group. We sought to understand the changes in language conceptions and language teaching in the curricula implemented by the State of São Paulo from the 1970s to 2019. We highlight the principles that guide the current curriculum of the state of São Paulo, specifically the Language Curriculum Proposal Portuguese for the final years of Elementary School and the Cadernos of this discipline. We also explain the characteristics of the AAP, its objectives and intentions, in the context of the educational monitoring and evaluation policy of the State of São Paulo. Throughout one academic year, we monitor, with the use of the Platform, the performance of each student of three classes of the 6th grade. year, considering the SARESP evaluation data (from when they were in the 5th Year) of the three PSAs carried out during the 2018 academic year. The analysis and interpretation of the data provided by PFA, together with analysis of PSA tests, helped us to diagnose the learnings and difficulties of the students to plan and carry out interventions in the classroom, through didactic sequences of textual genres. The results of the analysis of the data generated in the investigation showed that the use and interpretation of the PFA, over a year, contributed to the improvement of the performance of 6th grade students in practically all skills. With this, we can verify that the PFA: assists the teacher in the accomplishment of diagnoses and more individualized interventions and, consequently, allows the students to follow and their own learning process; contributes to the professional development of teachers, instigating the investigation and reflection of / in the own practice. The educational product generated in the research is a Teacher Training Notebook about the use of the PFA, aimed at the Portuguese Language teacher, serving as reference not only for the work of the teachers of the state of São Paulo, but also for teachers of other networks that do not have this Platform, but deal, or intend to deal, with educational data provided by other means.

Keywords: Teaching of Portuguese Language. Foco Aprendizagem Platform. Didactic sequence of textual genres. Teacher training. Final years of elementary school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização metodológica da PCLP	56
Quadro 2 - Conteúdos Gerais do 6º ano – 1º bimestre	57
Quadro 3 - Conteúdos de Leitura, Escrita e Oralidade do 6º ano – 1º bimestre.....	57
Quadro 4 - Habilidades do 6º ano – 1º bimestre	58
Quadro 5 - Conteúdos Gerais do 6º ano – 2º bimestre	58
Quadro 6 - Conteúdos de Leitura, Escrita e Oralidade do 6ºano – 2º bimestre.....	59
Quadro 7 - Habilidades do 6º ano – 2º bimestre	59
Quadro 8 - Conteúdos Gerais do 6º ano – 3º e 4º bimestres	60
Quadro 9 - Conteúdos de Leitura, Escrita e Oralidade do 6º ano – 3º e 4º bimestres	61
Quadro 10 - Habilidades do 6º ano – 3º e 4º bimestres	61
Quadro 11 - Exemplo de progressão “intraciclo”	64
Quadro 12 - IDESP da rede estadual paulista (2007-2010)	77
Quadro 13 - Valores de referência na escala do SARESP de Língua Portuguesa ...	78
Quadro 14 - Resultados de Língua Portuguesa no SARESP	79
Quadro 15 - Habilidades em defasagem SARESP/2017.....	106
Quadro 16 - Desempenho na AAP Diagnóstica	108
Quadro 17 - Desempenho na AAP – 1º. bimestre.....	112
Quadro 18 - Habilidades com menor desempenho pelos alunos nas três primeiras avaliações	119
Quadro 19 - Características do Gênero Fábula.....	124
Quadro 20 - Grade de Análise do Gênero “Fábula”	125
Quadro 21 - Situação de Comunicação – SD de Fábula.....	127
Quadro 22 - SD de Fábulas.....	130
Quadro 23 - Desempenho na AAP – 2º. bimestre.....	138
Quadro 24 - Habilidades com menor desempenho pelos alunos nas AAP 2º bimestre	143
Quadro 25 - Características do gênero Crônica Narrativa	147
Quadro 26 - Grade de Análise do Gênero “Crônica”	148
Quadro 27 - Situação de Comunicação – Sequência didática de Crônica Narrativa	150

Quadro 28 - Módulos da SD de Crônica Narrativa	152
Quadro 29 - Desempenho na AAP – 3º. bimestre	159
Quadro 30 - Habilidades com menor desempenho pelos alunos na AAP do 3º bimestre	160
Quadro 31 - Desempenho nas três AAP.....	160

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Descrição dos conteúdos, habilidades e competências.....	66
Figura 2 - Exemplo da seção “Para começo de conversa”	67
Figura 3 - Exemplo da seção “Leitura e Análise de Texto”	68
Figura 4 - Exemplo de perguntas da seção “Leitura e Análise de Texto”	68
Figura 5 - Exemplo da seção “Pesquisa Individual”	70
Figura 6 - Exemplo da seção “Você aprendeu?”	70
Figura 7 - Seção “Aprendendo a aprender”	71
Figura 8 - Exemplo de proposta de produção escrita	72
Figura 9 - Exemplo de proposta de exercício de ortografia	73
Figura 10 - Menu Pedagógico na SED	84
Figura 11 - Página de Relatório de desempenho (AAP)	85
Figura 12 - Exemplo de Análise de desempenho	85
Figura 13 - Exemplo de Análise de desempenho das turmas de 5º ano	86
Figura 14 - Menu Avaliação de Aprendizagem em Processo – por Aluno.....	86
Figura 15 - Relatório Avaliação de Aprendizagem em Processo – por Aluno	87
Figura 16 - Menu Análise de Questões	88
Figura 17 - Gráfico de desempenho por questão	88
Figura 18 - Análise por Questão.....	89
Figura 19 - Página Foco Aprendizagem.....	89
Figura 20 - Página de acesso ao Mapa de Habilidades por turmas e ano de realização do SARESP na PFA.....	90
Figura 21 - Mapa de Habilidades por turmas e grau de domínio por habilidade do SARESP	90
Figura 22 - Histórico do IDESP na PFA.....	91
Figura 23 - Histórico de desempenho em Língua Portuguesa na PFA	91
Figura 24 - Simulador de dados do IDESP na PFA.....	92
Figura 25 - Seção Recursos e Materiais” na PFA	92
Figura 26 - Seção Construção Conjunta na PFA	93
Figura 27 - Frequência de uso da PFA pelos professores	94

Figura 28 - Importância em conhecer o desempenho dos alunos nas habilidades apresentadas pela plataforma	95
Figura 29 - Representação do ciclo de análise-intervenção por meio da PFA	99
Figura 30 - Exemplo de Agrupamento Produtivo	120
Figura 31 - Esquema da SD	122
Figura 32 - Exemplo de Produção Inicial de Fábula	135
Figura 33 - Exemplo da Produção Final de Fábula.....	136
Figura 34 - Coletâneas de Fábulas.....	137
Figura 35 - Exemplo de Produção Inicial de Crônica Narrativa	156
Figura 36 - Produção Final de Crônica Narrativa– Aluno 1.....	157
Figura 37 - Blog– Coletâneas de Crônicas	158
Figura 38 - Desempenho dos alunos na AAP 1º bimestre por nível de dificuldade das questões	162
Figura 39 - Desempenho dos alunos na AAP 2º bimestre por nível de dificuldade das questões	163
Figura 40 - Desempenho dos alunos na AAP 3º bimestre por nível de dificuldade das questões	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP	Avaliação da Aprendizagem em Processo
AAP (AD)	Avaliação da Aprendizagem em Processo/Avaliação Diagnóstica
CA	Caderno do Aluno
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CIMA	Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional
CP	Caderno do Professor
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAP	Matriz de Aprendizagem em Processual
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCLP	Proposta Curricular de Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PFA	Plataforma Foco Aprendizagem
PQE	Programa de Qualidade da Escola
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SA	Situação de Aprendizagem
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARA	Sistema de Acompanhamento dos Resultados da Avaliação
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SD	Sequência Didática
SED	Secretaria Escolar Digital
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	31
1 INTRODUÇÃO	33
2 AS PROPOSTAS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE ESTADUAL PAULISTA: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	38
2.1 Dos Guias Curriculares ao Projeto “São Paulo faz escola”: concepções teórico-metodológicas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental	38
2.2 O projeto “São Paulo faz escola” e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo	46
2.3 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Língua Portuguesa: anos finais do Ensino Fundamental em foco	50
2.4 Os Cadernos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental	65
3 A POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE PROCESSOS E RESULTADOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE ESTADUAL PAULISTA: SARESP, AAP E PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM	75
3.1 O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)	76
3.2 Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)	81
3.3 A Plataforma Foco Aprendizagem (PFA)	83
3.4 A caracterização da Plataforma Foco Aprendizagem	84
3.5 O uso da Plataforma Foco Aprendizagem pelos professores e suas percepções.....	93
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	97
4.1 O método da pesquisa	97
4.2 Os procedimentos metodológicos da pesquisa.....	98
4.3 Caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa	100
4.3.1 A escola.....	100
4.3.2 As turmas.....	102
4.3.3 A professora do 6º ano	103
5 O PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM E AS INTERVENÇÕES	105

5.1 Os dados iniciais de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa: SARESP, AAP Avaliação Diagnóstica e AAP do primeiro bimestre	105
5.1.1 Análise do desempenho em habilidades do 5º ano do SARESP	105
5.1.2 Análise do desempenho em habilidades do 5º ano da AAP Diagnóstica	108
5.1.3 Análise do desempenho em habilidades do 6º ano na AAP do 1º bimestre	112
5.2 A primeira intervenção.....	121
5.2.1 A construção do modelo didático do gênero Fábula	122
5.2.2 Apresentação da situação comunicativa	126
5.2.3 A Produção Inicial	128
5.2.4 Os Módulos	130
5.2.5 A Produção Final.....	133
5.3 Análise do desempenho em habilidades do 6º ano na AAP do 2º bimestre ..	138
5.4 A segunda intervenção	144
5.4.1 A construção do modelo didático do gênero Crônica	144
5.4.2 Apresentação da situação comunicativa	149
5.4.3 A Produção Inicial	151
5.4.4 Módulos.....	151
5.4.5 A Produção Final.....	155
5.5 Análise do desempenho em habilidades do 6º ano na AAP do 3º bimestre ..	158
6 O PRODUTO	166
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE O USO DA PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM.....	175
APÊNDICE B - ACERVO DO GÊNERO FÁBULA.....	176
APÊNDICE C - ACERVO DO GÊNERO CRÔNICAS NARRATIVAS	177
ANEXO A - REFERÊNCIAS DA PCLP	178
ANEXO B - MATRIZ DA AVALIAÇÃO PROCESSUAL (MAP) DO 6º ANO	180
ANEXO C - 8ª EDIÇÃO – AAP DIAGNÓSTICA– LÍNGUA PORTUGUESA.....	186
ANEXO D - 19ª EDIÇÃO – AAP 1º BIMESTRE – LÍNGUA PORTUGUESA	192
ANEXO E - 20ª EDIÇÃO – AAP 2º BIMESTRE – LÍNGUA PORTUGUESA	206
ANEXO F - 21ª EDIÇÃO – AAP 3º BIMESTRE – LÍNGUA PORTUGUESA	222
ANEXO G - LISTA DE HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA- SARESP-5º ANO.....	236

APRESENTAÇÃO

Como ponto de partida deste trabalho, abordo a minha trajetória de formação e de experiência profissional até chegar a este momento de realização do Mestrado Profissional em Educação.

Sempre quis saber sobre os vários porquês da vida. Desde o berço, fui incentivada a buscar, a procurar, a pesquisar, etc. E, apesar de minha vizinha insistir que um dia eu seria professora, nem de longe eu imaginaria o quanto ela estaria tão certa!

Minha mãe e meu pai sempre foram meus grandes incentivadores e, embora eles não tenham tido maiores oportunidades, sempre se esforçaram para pagar cursos profissionalizantes para mim e para minha irmã. E, por causa disso, sempre quisemos fazer jus ao que eles nos proporcionaram.

Por isso, aos 13 anos comecei fazendo estágio em uma escola de idiomas e de informática. Lá, eu trabalhava como monitora e auxiliava o tutor do curso com as dúvidas dos alunos.

Tudo se intensificou no Ensino Médio. Estudar tornou-se minha prioridade, o acesso à universidade já era um sonho de muitos, mas ainda a realidade de poucos, sobretudo no ensino público. Em 2007, concluí o Ensino Médio, e as bolsas de estudo oferecidas pelos programas governamentais estavam cada vez mais notórias. Foi, então, que em 2008 obtive uma bolsa por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) no curso de Pedagogia.

A cada dia de aula, sentia-me cada vez mais maravilhada, mas também incomodada. Estava certa de que era aquela área que queria seguir, mas também queria mais. Quando estava no último semestre, surgiu, então, a oportunidade de ingressar no curso de Letras, com bolsa oferecida pelo desempenho na primeira Licenciatura.

Em 2011, concluí o curso de Pedagogia e iniciei o curso de Letras. Nesse mesmo ano, passei no concurso da Prefeitura Municipal de Ribeirão Pires, como Pedagoga em cargo de regime estatutário, em uma área mais administrativa e eu era “um peixe fora d’água”, porque tudo o que eu tinha aprendido na faculdade era voltado à sala de aula e meu dia a dia era cheio de papéis e atendimento ao público (não que fosse ruim, mas eu já estava encantada e com vontade de estar em uma sala de aula). Afinal, quando estagiária já tinha vivenciado um pouco da docência.

Continuei meu curso de Letras e o concluí em 2013. Foi quando houve a oportunidade de fazer o concurso da rede estadual. A vontade de ser professora é que me levou a prestá-lo. Assim, depois de 3 anos, saí da Prefeitura de Ribeirão Pires (2014) e tornei-me professora efetiva da rede do Estado de São Paulo, no cargo da disciplina de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Em 2016, no processo de atribuição de aulas, escolhi uma turma de Língua Portuguesa com a finalidade de experiência. Porém, apenas em 2017, por meio de uma nova chamada do concurso de 2013, eu assumi meu segundo cargo, dessa vez na disciplina de Língua Portuguesa, e percebi que a realidade da sala de aula ainda é angustiante e precisava ampliar minhas percepções e formação profissional. Então, nesse mesmo ano, ingressei no Mestrado Profissional em Educação, com o intuito de poder contribuir para a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Todavia, posso dizer que foi a partir da minha primeira experiência, em 2016, que surgiram o tema e o questionamento dos quais trato nesta pesquisa, conforme detalharei, a seguir, na Introdução.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do ano de 2016, como professora de Língua Portuguesa em uma escola localizada no ABC paulista, a partir da observação e do acompanhamento de uma proposta de intervenção em contexto de trabalho intensivo com o objetivo de melhorar os indicadores de avaliação, e índices da escola, a pesquisadora pôde vivenciar uma experiência com alunos do 6º ao 9º ano, no desenvolvimento de habilidades de Língua Portuguesa.

Nessa experiência, foi utilizada uma plataforma denominada “Foco Aprendizagem”, a qual pode fornecer não só uma análise de acompanhamento, mas também de planejamento e replanejamento para o desenvolvimento de ações individualizadas de ensino. Essa plataforma foi implantada em 2015 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), como ferramenta de acompanhamento das aprendizagens, do desenvolvimento de habilidades dos alunos e também de orientação da prática pedagógica do professor, a partir dos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). No ano de 2016, a plataforma foi aprimorada, passando a considerar também os resultados da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), um novo programa da SEE-SP, criado para um acompanhamento mais específico de observação ano a ano para identificar defasagens, tanto na área de Língua Portuguesa quanto na de Matemática, partindo do pressuposto de que a Educação Básica tem como objetivo principal a leitura, a escrita e o cálculo. No ano de 2016, a plataforma foi aprimorada, passando a considerar também os resultados da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), um novo programa da SEE-SP, criado para um acompanhamento mais específico de observação ano a ano para identificar defasagens, tanto na área de Língua Portuguesa quanto na de Matemática, partindo do pressuposto de que a Educação Básica tem como objetivo principal a leitura, a escrita e o cálculo.

Voltando à experiência, no início do ano letivo de 2016, deparamo-nos com a informação de que a escola não havia atingido as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) nos anos finais do Ensino Fundamental. Isso significava que a partir de então teríamos que realizar, ao longo daquele ano, um processo de recuperação da aprendizagem, de forma contínua e intensiva em todas as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino

Médio, para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas nos alunos durante o seu percurso escolar.

Para esse trabalho pedagógico, foi solicitada a análise dos resultados do SARESP. Além disso, ao decorrer dos dois primeiros meses, foi requisitada também a análise da AAP referente ao 1º bimestre de 2016, como avaliação diagnóstica do desempenho do aluno, de modo a constituir planos de ação para intervenções imediatas dirigidas às dificuldades específicas, assim que estas fossem constatadas.

A equipe gestora, instruída pela Diretoria de Ensino, apresentou essas informações aos professores, depois aos alunos, e, por fim aos pais, em reuniões de cada grupo por meio da visualização dos dados na Plataforma Foco Aprendizagem (PFA). Isso ocorreu na tentativa de sensibilizar a participação de todos envolvidos diretamente com comunidade escolar. Estabelecemos também discussões sobre os resultados das provas dos alunos entre professores das disciplinas de Português e Matemática, com os demais professores de outras disciplinas e o professor coordenador.

Em nosso caso, pudemos vivenciar mais de perto as intervenções para o desenvolvimento de habilidades de Língua Portuguesa, sendo possível observar que o uso da PFA durante um ano contribuiu de alguma maneira para a melhoria do desempenho dos alunos. Por exemplo: entre os 68 alunos dos 8º anos do Ensino Fundamental que realizaram AAP ao término do 1º bimestre de 2016, apenas 42,5% acertaram as questões em que se espera a habilidade de “Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo do texto”. Essa habilidade de leitura requer que o leitor encontre o que consta na superfície do texto e identifique uma informação, entre outras expressas. Trata-se, portanto, de uma habilidade elementar, sobretudo para alunos do 8º ano que já deveriam dominar habilidades mais complexas de leitura.

Percebemos que, após o trabalho de intervenção o qual conduzimos mediante o diagnóstico apresentado pela PFA, o rendimento desses mesmos alunos melhorou, tendo em vista o resultado da AAP, ao término do 3º bimestre, em que 74% dos 68 alunos acertaram as questões que solicitavam essa mesma habilidade. Tal fato gerou uma nova inquietação. E foi essa experiência que motivou a escolha deste tema de pesquisa.

Certamente, outras variáveis podem ter interferido nessa melhoria do desempenho dos alunos, mas tal ocorrência nos chamou a atenção e nos levou a indagar o quanto essa ferramenta pode contribuir com o trabalho do professor de

Língua Portuguesa e, conseqüentemente, para um melhor desempenho dos alunos no uso da língua.

Assim, surge nossa questão de pesquisa: De que modo o uso da Plataforma Foco Aprendizagem pode contribuir para o trabalho do professor de Língua Portuguesa e para o desempenho dos alunos nas habilidades de Língua Portuguesa?

Dessa forma, esta pesquisa justifica-se por fornecer orientações para que os docentes possam fazer uma melhor interpretação de dados resultantes de avaliações, visto que a identificação das habilidades em defasagem permite o planejamento de ações de intervenção, voltadas para as dificuldades específicas dos alunos e a personalização do ensino-aprendizagem.

Nosso foco principal é a interpretação dos dados de uma plataforma para a melhoria da aprendizagem e do processo de construção de competências em Língua Portuguesa pelos discentes. Com isso, esperamos contribuir com o trabalho dos professores de língua portuguesa no gerenciamento dos processos de ensino e de aprendizagem com maior conhecimento e segurança, ao realizar diagnósticos, planejar, implementar, monitorar, avaliar e replanejar ações.

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar possíveis contribuições do uso da PFA para a formação e o trabalho do professor de Língua Portuguesa e o melhor desempenho dos alunos na aprendizagem da Língua Portuguesa. Tendo isso em vista, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e discutir as concepções de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que orientam a Proposta Curricular e os Cadernos e Avaliações da rede estadual paulista;
- Descrever e analisar o processo de uso e interpretação dos resultados de avaliação de desempenho discente fornecidos pela PFA, bem como as intervenções realizadas por um professor de Língua Portuguesa em turmas de 6º ano;
- Apontar possíveis contribuições do uso da Plataforma na formação e no trabalho do professor e no melhor desempenho dos alunos em habilidades de Língua Portuguesa;

- Elaborar um caderno de formação docente que contribua com o uso e interpretação, pelo professor de Língua Portuguesa, de dados coletivos e individuais de avaliação de desempenho de discentes.

Para atingir tais objetivos, utilizamos como referenciais teóricos pressupostos da concepção dialógica de língua defendida por Bakhtin (1997) e das concepções sociointeracionistas de ensino de língua materna sustentadas por Geraldi (1984; 1996); Marcuschi (2008); Dolz e Schneuwly (2004); entre outros. Para a discussão sobre os princípios que embasam o Currículo, vigente em 2018, na rede estadual paulista, recorreremos aos estudos de Perrenoud (1999); Ropé (2002) e Berger Filho (2019).

Em relação à metodologia de pesquisa, adotamos o método de pesquisa intervencionista (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 62), considerando as contribuições de Ponte (2002) em relação à pesquisa sobre a própria prática.

O trabalho está organizado em 7 capítulos, incluindo esta Introdução, na qual apresentamos o problema e os objetivos da pesquisa.

No segundo capítulo, tematizamos as concepções teóricas e metodológicas que embasam o ensino da Língua Portuguesa ao longo dos últimos 40 anos, destacando a sua influência nas orientações curriculares para essa disciplina, instituídas na rede pública do Estado de São Paulo, nesse período. Damos destaque maior para as concepções que fundamentam dois principais materiais os quais compõem o Currículo da disciplina Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental: a Proposta Curricular e os Cadernos do Professor e do Aluno. Na apresentação desse panorama, fomos articulando os principais referenciais teóricos que orientam nossa pesquisa.

No terceiro capítulo, abordamos, inicialmente, duas formas de avaliação – o SARESP e a AAP –, que fazem parte da política de monitoramento e avaliação educacional do Estado de São Paulo. Na sequência, apresentamos a Plataforma Foco Aprendizagem, cujos recursos são disponibilizados ao professor de Língua portuguesa para melhor orientar sua prática. Por último, apresentamos os resultados de uma sondagem que realizamos junto a professores de Língua Portuguesa, para termos algumas informações sobre o conhecimento e uso da Plataforma no contexto em que desenvolvemos a pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos o percurso metodológico, a caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa.

No quinto capítulo, apresentamos as análises dos resultados do rendimento dos alunos das três turmas de 6º. ano que acompanhamos ao longo do ano de 2018, bem como a descrição e análise de todo o processo de duas intervenções realizadas em sala de aula, por meio do dispositivo da sequência didática de gêneros textuais.

No sexto capítulo, trazemos uma caracterização do Produto gerado por este trabalho.

Por fim, no sétimo capítulo, tecemos as considerações finais do trabalho.

2 AS PROPOSTAS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE ESTADUAL PAULISTA: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para melhor compreensão do principal objeto de nossa pesquisa – o ensino da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública do Estado de São Paulo, buscamos, neste capítulo, identificar e discutir as concepções teóricas e metodológicas que historicamente vêm orientando o ensino dessa disciplina até o momento atual, bem como as políticas educacionais assumidas pela SEE-SP ao longo do processo de implementação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, nos últimos dez anos. Para tal, primeiramente, apresentamos um percurso histórico sobre a disciplina Língua Portuguesa, enfocando as mudanças de concepções de língua e de ensino de língua nos currículos implantados pelo Estado de São Paulo, desde a década de 1970 até 2019. Em seguida, abordaremos os princípios que norteiam o Currículo atual da rede estadual paulista e, por fim, focalizamos a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e os Cadernos de Língua Portuguesa destinados a esse nível de ensino, apresentando sua estrutura e organização. Também são apontadas as concepções teóricas e metodológicas que embasam esses documentos, atualmente em vigor na rede.

2.1 Dos Guias Curriculares ao Projeto “São Paulo faz escola”: concepções teórico-metodológicas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental

No Brasil, entre o século XVIII e XIX, o ensino de Língua Portuguesa esteve limitado ao ensino da Gramática, Retórica e Poética. Segundo Soares (2002), o ensino do vernáculo, em um primeiro momento, seguiu a tradição do latim, com enfoque na gramática do português. Nesse contexto, os textos escolhidos eram sistematizados para que os alunos realizassem atividades com o vocabulário, ortografia, fatos e regras gramaticais, pois “ os textos eram compreendidos como um agrupamento de palavras e frases, e para escrevê-los bastava que os alunos aprendessem a escrever e, depois de alfabetizados, aprendessem a juntar frases gramaticalmente corretas” (MARCUSCHI, 2010. p.66).

Desse modo, as aulas de Língua Portuguesa tinham como foco principal as tarefas que envolviam realização de análises morfológica e sintática de palavras e de frases isoladas, ou seja, a gramática normativa ou prescritiva, a qual, segundo Possenti (1996, p. 34), refere-se ao “conjunto de regras que devem ser seguidas, com o objetivo de falar e escrever corretamente”.

Também faziam parte do currículo de Língua Portuguesa os estudos da Retórica e Poética. No ensino de Retórica, havia a preocupação em ensinar o conjunto de regras da arte do bem dizer, da oratória; e, em Poética, estudavam-se os gêneros literários, a poesia, a versificação e a métrica dos poemas, enfim, o que posteriormente passou a chamar Literatura ou Teoria da Literatura.

Até os anos 40 do século XX, esses componentes mantiveram-se como eixos norteadores do ensino da Língua Portuguesa. Isso porque os alunos que tinham acesso à escolaridade continuavam a pertencer à elite brasileira. Porém, entre os anos 50 e 60, com o acesso das camadas populares à escolarização, surgiu também a “necessidade de buscar novos paradigmas teórico-metodológicos capazes de responder às novas necessidades e desafios socialmente colocados para o ensino da língua” (APARÍCIO, 1999, p. 9). Para isso, era imprescindível que esse ensino se adaptasse à presença de padrões culturais e variantes linguísticas diferentes das que as instituições escolares estavam habituadas a conviver (SOARES, 1991).

Entretanto, a concepção de linguagem continuou a mesma, nos manuais didáticos e nas aulas de Língua Portuguesa, fundamentada nos estudos tradicionais, pois a língua ideal ainda era baseada na gramática e na prescrição de autores consagrados do passado. Essa concepção, segundo Geraldi (1984), compreende a linguagem como expressão do pensamento, na qual a língua é vista como uma instituição individual, sendo apenas a exteriorização do pensamento, esse traduzido por meio das palavras.

A partir de 1960, os estudos da Linguística começam a ser divulgados no Brasil principalmente nos cursos de Letras, evidenciando que a gramática tradicional não era suficiente para compreender os fatos da língua, bem como os processos de compreensão de textos, a oralidade e as variantes linguísticas (APARÍCIO, 1999). No entanto, os efeitos das novas teorias linguísticas ainda não eram observados nos espaços escolares.

Com a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB) 5.692/1971, que regulamenta oito anos de escolarização como obrigatórios, houve uma mudança radical orientada pela ideologia do governo militar rumo a uma perspectiva desenvolvimentista. O ensino de Língua Portuguesa passa a ter um caráter pragmático e utilitário, sob a visão tecnicista de preparar o aluno para o mercado de trabalho, a disciplina até então denominada “Português” passa a ser chamada “Comunicação e Expressão” nas séries iniciais do 1º grau (na época 1ª a 4ª série), “Comunicação em Língua Portuguesa” nas séries finas do 1º grau (5ª a 8ª série) e “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” no 2º grau. Nessa perspectiva, o aluno seria visto como um emissor-receptor de códigos diversos, e não mais apenas do verbal, sob a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Além disso, amplia-se o conceito de leitura e de texto para além da estrutura verbal, considerando também o não verbal. Geraldi (1984, p. 43) afirma que “esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem”.

Mesmo diante dessa nova concepção, na prática, as variantes linguísticas advindas das classes populares não dialogavam com o ensino da língua ainda centrado na valorização da chamada “norma culta” e, com isso, aumentava-se o fracasso escolar. Como destaca Soares (1997), os altos índices do fracasso escolar, nos anos 70, ocorriam na leitura e escrita nos dois extremos da educação básica: primeira série e concluintes do Ensino Médio.

No Estado de São Paulo, esses princípios estavam presentes nos Guias Curriculares, também chamados de “Verdão” (a capa que revestia o material impresso era da cor verde), uma proposta curricular publicada em 1975 a qual abrangia os conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada disciplina. Tal programação proporcionava pouco espaço de criação de novas propostas de ensino pelos professores, pois a sequência dos conteúdos era absolutamente prescritiva. No ensino da língua, os Guias partiam do princípio de que a formação dos professores estava desatualizada e não contemplava os conhecimentos vindos da ciência linguística, necessários para empreender as mudanças esperadas. De acordo com o próprio documento:

[...] se encontramos de um lado a minoria de professores de Língua Portuguesa que tenta mudar procedimentos didáticos fundamentados em contribuições da Lingüística, vemos por outro lado uma grande maioria

insatisfeita, às vezes, amedrontada com mudanças que são urgentes e necessárias (SÃO PAULO, 1975, p. 17).

Tendo em vista orientar um ensino da língua inovador, que se opusesse ao ensino tradicional predominantemente fundamentado na gramática normativa e distanciado da realidade do aluno, os Guias buscavam um ensino funcional da língua e determinavam como objetivo principal da disciplina o desenvolvimento da “habilidade de comunicar-se mais ampla e mais eficazmente nas diferentes situações de discurso: troca de informação; manifestação de emoções; manifestações volitivas, etc.” (SÃO PAULO, 1975, p. 17).

E, para tal, o documento apresentava uma relação de conteúdos e de técnicas que deviam ser utilizados pelos professores. Conforme analisa Angelo (2005, p. 114), são itens que “se revestem de um tom taxativo, o que leva a entender que os Guias não vieram apenas para mostrar um novo caminho ao ensino de 1º grau, mas para determinar que caminho é esse, novo, que tem que ser seguido”.

No início da década de 1980, começam a surgir, em âmbito nacional, diversas críticas de professores e de estudiosos da área, sobre essa visão tecnicista de ensino da língua, inclusive contra a denominação das disciplinas: Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa.

Como resultado desse movimento, foi constituída a Comissão Nacional para Aperfeiçoamento do Ensino-Aprendizagem em Língua Materna do MEC, nomeada por meio do Decreto nº 91.372 de 26 de junho de 1985, com a participação de diversos especialistas tanto da área de linguística quanto da literatura, entre eles Magda Soares.

Essa comissão estabeleceu diretrizes com recomendações sobre o ensino da língua materna que resultaram não apenas em mudanças das nomenclaturas para “Português”, como também no estabelecimento de diretrizes que promovessem o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, tendo como referência as contribuições dos novos estudos das ciências linguísticas, tais como: Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática, Análise do Discurso, entre outros.

A Sociolinguística, por exemplo, evidenciou que há diferenças entre o “padrão culto” e as variantes linguísticas faladas pelos alunos, forçando professores a uma nova atitude, e, por conseguinte, levando-os a considerar diversificada a metodologia diante da heterogeneidade linguística na sala de aula.

A Linguística Textual cunhou a necessidade de que a gramática não se limitasse às estruturas fonomorfo sintáticas, postulando que o texto, em sua modalidade oral ou escrita, deve ter presença garantida no ensino, conseqüentemente, dando espaço para o estudo da gramática contextualizada nos manuais didáticos e na sala de aula.

Os estudos da Pragmática, por sua vez, ao privilegiarem na análise das interações linguísticas elementos do contexto externo na produção e recepção de textos orais ou escritos, contribuíram para uma concepção funcional do ensino da língua. São inclusas “as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 2002, p. 173).

Foi, portanto, a partir da segunda metade da década de 1980, que esses estudos começaram a interferir nas orientações e propostas para o ensino da Língua Portuguesa, considerando as práticas de leitura, escrita, oralidade e de análise de reflexão sobre a língua, uma nova abordagem de ensino da gramática. De modo geral, esse movimento de inovação foi orientado por uma concepção da linguagem “como lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala” (GERALDI, 1984, p. 43).

No Estado de São Paulo, desde o final da década de 1970 e o início dos anos de 1980, já havia na rede estadual um movimento para a reforma curricular das diversas disciplinas, na direção de uma política democrática, contrapondo-se à política autoritária e prescritiva dos Guias Curriculares. Era outro momento histórico da política e da educação brasileira, que se traduziu no processo de reconstrução curricular. Nos termos de Duran (2012, p. 19), “as mudanças previam que o Estado, as instituições públicas, os órgãos ligados a ele incorporassem ideais de democracia”. E ainda: “vivia-se um momento de revalorização da ação social e da participação política”.

Nessa perspectiva, a elaboração e implementação da “Proposta curricular para o ensino da Língua Portuguesa no 1º grau” da SEE-SP, publicada e enviada a todas as escolas em 1988, contou com a participação de uma equipe técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), professores de Língua Portuguesa da rede e de Universidades do Estado (Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Universidade Estadual de Campinas -

UNICAMP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP). Esse documento, que passa a servir de guia oficial para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, conforme analisa Aparício (1999), assume a concepção de linguagem como lugar de interação; elege o “texto” como objeto principal de ensino da língua; reconhece a importância do trabalho com as variantes linguísticas na sala de aula; propõe uma nova abordagem para o ensino de gramática baseada na atividade de análise e reflexão sobre a língua. A proposta era que as práticas de leitura, produção oral e escrita e de análise linguística fossem realizadas em sala de aula de maneira integrada por meio do estudo de textos autênticos que circulassem socialmente.

Essas mudanças certamente demandariam uma transformação radical do trabalho do professor em sala de aula e, para isso, a SEE-SP deu início a um intenso processo de formação docente, mediante programas e projetos de aperfeiçoamento de professores, voltados a um “convencimento” quanto à importância das “novas propostas” e da necessidade de adaptação a elas (GERALDI; SILVA; FIAD, 1996).

Na visão de Aparício (1999, p. 145), o processo de implementação dessa Proposta Curricular, incluindo os textos oficiais, os textos escritos pelos estudiosos da área preocupados com a renovação do ensino da Língua Portuguesa na escola, bem como as ações de formação docente consistiam, principalmente, em tentativas de aplicação das teorias vindas da Linguística, com base na ideia de que “a incorporação das teorias que apresentam é condição necessária e suficiente para a renovação da prática”. Acreditamos, juntamente com Aparício (1999), que essa perspectiva de formação de professores não contribuiu para a transformação das práticas em sala de aula. O domínio da teoria é importante e necessário, contudo, se não houver uma reflexão sobre a prática realizada em sala de aula, a atualização teórica não implicará em mudanças no ensino.

De qualquer forma, vale ressaltar que esse período (década de 1980 e início da década de 1990) foi marcado por um grande número de publicações científicas e textos oficiais. Havia em comum a crítica ao ensino tradicional da Língua Portuguesa e a necessidade de mudança desse ensino, conferindo relevância ao aspecto social da linguagem.

Na segunda metade da década de 1990, podemos dizer que se inicia um segundo momento do movimento de transformação do ensino de ensino da Língua Portuguesa na escola, com a publicação pelo MEC, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa. Os PCN tinham por objetivo

parametrizar as práticas educativas, considerando e fomentando as reflexões já em andamento nos processos de implementação das propostas curriculares dos estados e municípios do país.

A publicação dos PCN ocorreu em meio aos debates que ocorriam no âmbito das políticas educacionais lançadas com a aprovação da LDB nº 9394/1996, ampliando a obrigatoriedade do ensino escolar para o Ensino Fundamental. Dessa forma, destacava-se a obrigatoriedade de uma base comum que incorporasse o comprometimento com a cidadania.

No que se refere ao ensino da língua, os PCN não trazem uma nova concepção de linguagem, diferente da adotada pela Proposta Curricular da SEE-SP em 1988. No entanto, os PCN proporcionam maior ênfase e importância à construção de projetos educativos na escola, como condição essencial para as transformações esperadas. Nos termos de Rojo (2001, p. 313),

A elaboração de projetos educativos de escola envolve – entre outros aspectos, mas de maneira central – a capacidade de eleger metas e objetivos e de organizar ações para atingi-los, acompanhando sua consecução e reorganizando-as, na medida do necessário. Isto é, envolve centralmente, a capacidade de planejar. [...] a capacidade de definir, selecionar e organizar “conteúdos” que deverão ser tematizados por meio de ações didáticas distribuídas no tempo e no espaço escolar (ROJO, 2001, p. 313).

Para tal, os PCN são embasados em estudos de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, dois pesquisadores da equipe de Didática de Língua Materna da Universidade de Genebra. Além disso, os PCN destacam a metodologia de ensino por meio de módulos/sequências didáticas, conforme explicita o trecho do documento:

Módulos didáticos são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos. O planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados (BRASIL, 1998, p. 88).

Assim, assumindo a concepção de linguagem como forma de interação (GERALDI, 1984), o PCN acrescenta a proposta de trabalho com os gêneros textuais, destacando as noções de “texto”, “gêneros” e “letramento” como os elementos norteadores do ensino da língua materna. O documento propõe que o ensino da língua seja desenvolvido com base em dois eixos: práticas de uso da língua, como a escuta, leitura e produção de textos orais e escritos; e práticas de reflexão sobre a língua,

denominada de análise linguística, que inclui a gramática, mas não se limita às práticas tradicionais de gramática normativa.

Em síntese, a proposta dos PCN é a de que as práticas desses dois eixos sejam realizadas de forma integrada em sala de aula, por meio de sequências didáticas planejadas e construídas pelo professor, considerando: as necessidades apresentadas pelos alunos; as possibilidades de aprendizagem dos alunos em um tempo que possibilite essa aprendizagem; as finalidades das atividades propostas. Além disso, também são levados em consideração o planejamento de atividades que permitam a troca entre e a apropriação dos conteúdos; a interação com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades; a elaboração com os alunos de instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos e, por fim, a avaliação das transformações produzidas (BRASIL, 1998, p. 88).

Essa abordagem do ensino da língua materna, na época uma novidade no Brasil, desencadeou um longo processo de reorientação de Propostas Curriculares estaduais e municipais, de materiais didáticos de Língua Portuguesa e de avaliações em larga escala (Prova Brasil, ENEM, entre outras). Alterou-se também a formação docente, que até hoje, em 2019, busca refletir com professores e especialistas os aspectos teórico-metodológicos que envolvem as práticas de uso e reflexão sobre a linguagem, relacionadas aos processos didáticos de ensino-aprendizagem da língua em sala de aula.

No Estado de São Paulo, a SEE-SP, preocupada com os baixos índices de desempenho dos alunos da rede estadual, deu início, em 2008, a uma série de medidas, como o Programa denominado “São Paulo faz escola”, que tem como principal objetivo unificar o currículo escolar para toda a rede pública estadual. Esse programa foi responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, currículo este composto por um conjunto de documentos e materiais didáticos de todas as disciplinas do Currículo destinados aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesse contexto, foi elaborada e implementada a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Língua Portuguesa (PCLP), ainda vigente no momento atual, ano de 2019.

Para melhor compreensão das concepções teóricas e metodológicas da PCLP, explicitamos, no item seguinte, o contexto em que ela se insere, bem como os princípios do Currículo Oficial da SEE-SP.

2.2 O projeto “São Paulo faz escola” e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo

O projeto “São Paulo faz escola” foi criado em 2008 com a finalidade de organizar melhor e unificar o sistema educacional da rede pública estadual de São Paulo. Os documentos oficiais que compõem o programa “São Paulo faz escola” são constituídos por:

- “Base”/“Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo”,¹ um texto comum apresentado na introdução das Propostas Curriculares de todas as disciplinas com as concepções e fundamentos do Currículo elaborado pela Coordenadoria Geral do programa a cargo, na época, de Maria Inês Fini;
- “Cadernos do Gestor”, desenvolvido para apresentar a Proposta Curricular à equipe gestora da escola, abordando currículo, planejamento e avaliação para auxiliá-la na implementação e organização do programa “São Paulo faz escola”, bem como propostas de agenda, cronograma, atividades e organização de recursos para apoiar o trabalho da gestão escolar;
- Cadernos do Professor (CP), material direcionado para o preparo de aulas e atividades para cada disciplina;
- Caderno do Aluno, que segue as diretrizes do CP, com conteúdo produzido dentro das especificações do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Cabe destacar que o Currículo, inspirado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), está organizado em 4 áreas básicas do conhecimento, a saber: 1) Ciências da Natureza e suas tecnologias, englobando as disciplinas de Ciências, Biologia, Física e Química; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências Humanas e suas tecnologias, envolvendo História, Geografia, Filosofia e Sociologia; 4) Linguagens, Códigos e suas tecnologias, envolvendo Língua

¹ Esse texto introdutório de todas as propostas curriculares da SEE-SP, intitulado “Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo”, também é chamado de “Base”.

Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Espanhol, Arte e Educação Física.

O programa “São Paulo faz escola” é pautado na perspectiva de um currículo voltado à construção de competências, o qual, conforme Berger Filho (2019), tem como um dos objetivos garantir a todos os estudantes as condições básicas para a inserção no mundo do trabalho. Isso porque as demandas pós-industriais exigiram um novo tipo de perfil trabalhador que atendesse às demandas da sociedade da informação, não mais embasada na produção agrícola e industrial. E isso refletiu nas políticas educacionais e estruturas curriculares brasileiras, como o exemplo do Estado de São Paulo.

O currículo organizado por competências supõe um currículo em que os conhecimentos são instrumentais e voltados às práticas sociais. Para Ropé (2002), eles são adquiridos na ação a ser realizada pelo aluno. Desse modo, há uma forma de pensar o ensino, baseando-se nos conhecimentos procedimentais e operacionais, no saber-fazer e na análise de situações concretas da prática social.

Perrenoud (1999, p. 10) afirma que nesse sentido os currículos voltados para a construção de competências limitam de forma “drástica a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos”, considerando que esse princípio de organização curricular consiste na atribuição do “valor de uso”. Isso significa dizer que os conhecimentos podem ser exercitados e mobilizados, ou ainda considerados válidos em determinadas situações. Assim como Costa complementa:

Os conteúdos escolares desvinculados das práticas sociais são tratados como “sem sentido pleno” e os currículos não devem mais definir os conhecimentos a serem ensinados, mas sim as competências que devem ser construídas (COSTA, 2005, p. 53).

Porém, isso não significa que o currículo por competências abdique de conteúdos. Nos termos de Berger Filho (2019, p. 3), sobre a transmissão dos conhecimentos e a construção de novos conhecimentos, “ao contrário, esses processos são indissociáveis na construção dessas competências”. Por meio de situações-problema, os alunos aprendem não apenas os conteúdos, mas a gerir a sua aprendizagem e transpô-la para a prática social.

Nesse sentido, o Currículo Oficial paulista, que segue a perspectiva de um currículo por competências, tem como objetivo formar um aluno o qual compreende e

transforma o contexto em que vive. Este aluno também é capaz de relacionar os saberes escolares com a realidade na qual está inserido.

Nos termos de Perrenoud, competência refere-se “ao domínio prático de um tipo de tarefas e de situações” (1999, p. 16). Competência pode ser entendida, então, como o modo que o indivíduo age e toma decisões diante de determinadas situações que sejam problemas, tarefas ou atividades, ou seja, as competências devem ser definidas a partir das situações diante das quais os alunos deverão ser capazes de dominar, mobilizar e reaplicar.

Baseando-se nessa concepção, o Currículo Oficial da SEE-SP, de acordo com Fini (2008, p. 8), busca orientar as escolas a “promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo”, seguindo 6 princípios: 1) uma escola que também aprende; 2) o currículo como espaço de cultura; 3) as competências como referência; 4) prioridade para a competência da leitura e da escrita; 5) articulação das competências para aprender; e 6) articulação com o mundo do trabalho.

Tais princípios são apresentados no documento “Base”, que introduz as propostas curriculares de todas as disciplinas do currículo do Estado. Assim, de acordo com o documento (SÃO PAULO, 2011), “uma escola que aprende” é aquela capaz de aprender a ensinar. Em seu trabalho, a escola deve assumir ações formativas entre gestores e professores principalmente sobre o uso da tecnologia, uma vez que ninguém é detentor absoluto do conhecimento. Esse é o princípio para o desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Já a ideia de “currículo como espaço de cultura” compreende que tudo o que for trabalhado na escola deve estar a serviço do Currículo, caso contrário, não há razão de estar na escola. Isso significa a inclusão do que antes era considerado extracurricular: cultura científica, artística e humanística. Vale ressaltar aqui que a SEE/SP desenvolveu um Programa denominado Cultura é Currículo, durante 7 anos, encerrando suas atividades em 2014, por questões orçamentárias (FERREIRA, 2017).

Tendo “as competências como referência”, o documento defende um compromisso de articulação das disciplinas e das atividades escolares, por meio de um currículo o qual propõe conteúdos e expectativas de aprendizagem dos alunos, em termos de competências e habilidades que possam auxiliá-los a enfrentar situações-problemas, agir coerentemente, gerir e buscar soluções para compreender e enfrentar os desafios da sociedade em que se inserem.

Assumindo a concepção de linguagem como forma de interação e de constituição do sujeito (GERALDI, 1984), “as competências de leitura e de escrita” são essenciais ao Currículo. Isso acontece mediante leitura e escrita, de forma a concretizar o desenvolvimento de outras competências. Desse modo, tais competências devem ser objetivo de aprendizagem em todas as disciplinas do Currículo durante toda a educação básica.

Quanto ao princípio de “articulação das competências para aprender”, o documento defende que o indivíduo precisa construir e aplicar suas ideias e conceitos, e relacioná-los com o mundo à sua volta. Juntamente com as competências de ler e escrever, o Currículo articula cinco competências: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problemas, construir argumentações, propor sugestões e propostas de intervenção. Os conteúdos, habilidades e competências, adequados a cada ano, devem seguir uma progressão, dependendo da diversificação do grau de aprofundamento e sistematização.

Por fim, quanto ao princípio da “articulação com o mundo do trabalho”, o documento afirma estar em consonância com as orientações da LDB 9394/96 e da atual Diretrizes Curriculares Nacionais, destacando alguns aspectos: a compreensão do significado das ciências, das letras e das artes; a relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo; as relações entre educação e tecnologia; e o contexto do trabalho no Ensino Médio. De modo geral, o documento defende que, na Educação Básica, a relação com o mundo de trabalho está centrada no respeito o qual deve lhe ser atribuído pela sociedade, como também na sua consideração como tema que deve perpassar os conteúdos curriculares, para que os conhecimentos abordados façam sentido aos alunos.

Para garantir tais princípios, após a implantação do Currículo Oficial, a CENP passou a orientar os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógicos (PCNP) das noventa e uma Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, com videoconferências e cursos de atualização à distância nas disciplinas específicas das áreas do conhecimento. Estes cursos atualmente ainda são oferecidos à distância pela Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza (EFAP) e nas orientações técnicas promovidas pelas Diretorias do Estado de São Paulo.

Tais medidas são consideradas essenciais pela SEE-SP, a fim de que toda a rede compreenda essas concepções e fundamentos teórico-metodológicos. Assim, passou-se a constituir o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, desde 2008, de

forma que estes pilares continuam norteando o ensino da rede estadual paulista atualmente, em 2019.

No texto do documento “Apresentação” do Currículo Oficial, discorre-se que o projeto “São Paulo faz escola” é uma tentativa de se garantir que a rede pública estadual paulista se organize em sua estrutura curricular, de forma a contemplar os conteúdos mínimos a todos os alunos, ou seja, conteúdos considerados básicos e comuns a toda rede. Sob essa perspectiva é que há a tentativa de garantir que a escola cumpra com o compromisso do bom desempenho dos alunos em avaliações externas, como o SARESP e, além disso, atingir as metas indicadas por índices da educação, como o IDESP, políticas de avaliação que abordaremos mais adiante, no capítulo 3.

No item seguinte, tratamos mais especificamente das concepções teórico-metodológicas de ensino de Língua Portuguesa da PCLP, implantada em 2008 pela SEE-SP.

2.3 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Língua Portuguesa: anos finais do Ensino Fundamental em foco

Neste item, abordamos especificamente a atual Proposta Curricular de Língua Portuguesa, suas concepções, organização e estrutura, com ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental.

O texto da PCLP (SÃO PAULO, 2011) é dividido em quatro partes:

- O ensino de Língua Portuguesa: breve histórico. Esta seção elenca historicamente a constituição da Língua Portuguesa como disciplina;
- Fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa – que discursa sobre as concepções de ensino e abordagem para com a língua materna;
- Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e o Médio. Nesse caso, é descrito como está organizada a disciplina dentro dos dois segmentos;
- Quadro de conteúdos e habilidades em Língua Portuguesa. São evidenciados os conteúdos e competências curriculares em cada ano e bimestre.

Na primeira parte, ao fazer um breve histórico sobre a constituição da disciplina, desde o século XVIII, passando pela construção dos PCN e chegando ao atual Currículo, a PCLP destaca ao leitor, o professor de Língua Portuguesa, as mudanças do ensino dessa disciplina e os fatores que levaram a tais mudanças, como a influência dos estudos da Linguística. Nesse histórico, o documento esclarece ao leitor que o ensino da Língua Portuguesa, antes orientado principalmente pela gramática normativa e realizado de maneira descontextualizada, por meio de exercícios repetitivos e mecânicos, a partir de então, passa a ter outra direção, à medida que concebe a língua como algo vivo, que se transforma pelo uso de seus falantes, em diferentes contextos e de acordo com as intenções e práticas sociais.

Na segunda parte do documento, são explicitados alguns conceitos os quais orientam a PCLP, tais como: "texto", "enunciação", "discurso", "tipo" e "gênero textual". A concepção de "texto" assumida pelo documento é: "totalidade semiótica de sentido constituída por uma combinação de linguagens e operações aplicadas ao fluxo de uma produção semiótica concreta" (SÃO PAULO, 2011, p. 34). Trata-se de uma concepção de texto bem ampla, embasada nos estudos da semiótica (SANTAELLA, 1983), que envolve não apenas a linguagem verbal, mas também as linguagens não verbais. Nesse sentido, um texto pode ser tanto uma conversa entre amigos e uma crônica, quanto um quadro, uma escultura, um filme, entre outros.

A "enunciação" é definida no documento como:

[...] ato ou acontecimento pelo qual um indivíduo empírico, por meio de trabalho físico e mental, produz um enunciado que será recebido, em processo interativo e social, por outro indivíduo. Esse acontecimento instaura um "eu" que, dentro do enunciado, assume a responsabilidade do ato de linguagem e um "você" constituído pelo "eu" (enunciador) do texto (SÃO PAULO, 2011, p. 34).

Essa definição é coerente com a concepção de linguagem que orienta as atuais propostas de ensino da Língua Portuguesa, compreendendo a língua na relação com os sujeitos que a utilizam, isto é, a língua em uso. Desse modo, ao se ensinar e estudar a língua, é essencial reconhecer os recursos linguísticos que são utilizados por quem fala ou escreve para dizer o que diz em uma determinada situação de interação.

Nessa mesma perspectiva, a concepção de "discurso" apresentada pelo documento é a seguinte:

Produto de uma enunciação composto de todos os elementos que concorrem ao processo de significação, superando a somatória das partes. O discurso esquematiza as experiências, a fim de torná-las significantes e compartilháveis (SÃO PAULO, 2011, p. 34).

Esse discurso se manifesta por meio de textos orais e escritos, os quais são organizados em gêneros discursivo-textuais,² considerados pela PCLP como “evento linguístico social que organiza os textos a partir de características sociosemióticas: conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição estrutural”. Essa é uma definição pautada em Bakhtin (1997, p. 261-262) que concebe os gêneros do discurso como:

[...] tipos relativamente estáveis de enunciados, (...) forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1997, p. 261-262).

Já o “tipo de texto” é defendido pela PCLP como uma “composição linguística que organiza – pela sua predominância em um texto – os diferentes gêneros textuais” (SÃO PAULO, 2011, p. 34). Em outras palavras, os tipos textuais são as sequências de textos organizadas linguisticamente por elementos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempos verbais etc., conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (MARCUSCHI, 2008).

Nesse sentido, de acordo com o documento, cabe à escola ensinar a língua materna *para* e *nas* práticas sociais de uso da língua. Por isso, a PCLP defende o trabalho com os gêneros textuais, afirmando a necessidade de compreensão de suas características linguísticas e discursivas, tanto na produção quanto na leitura de textos, para que os discentes sejam capazes de simbolizar suas experiências por meio da palavra, ao construir significados e produzir sentidos.

A PCLP revela ainda uma observação quanto ao trabalho com a literatura, ressaltando que a realidade linguística e social que constitui o discurso literário perpassa todos os tipos textuais. Por isso, é possível encontrar obras literárias organizadas em diversos gêneros, como, por exemplo, uma carta, um poema, um conto, uma cantiga, etc. Sendo assim, gêneros da esfera literária estão presentes nos

² Na PCLP, é utilizada a expressão “gêneros textuais”. Neste trabalho, também utilizaremos “gêneros textuais”, pois não é nosso objetivo aqui entrar na discussão teórica que diferencia os termos “gêneros do discurso” e “gêneros de textos/textuais”.

conteúdos e habilidades desenvolvidos no Ensino Fundamental II. Nos termos da PCLP,

[...] o professor precisa garantir em seu planejamento que o texto literário entre como objeto de análise e interpretação, mas também como prática social, resgatando a dimensão frutiva da literatura. O aluno deve desenvolver-se como leitor autônomo, com preferências, gostos e história de leitor (SÃO PAULO, 2011, p. 37).

Com base nesses fundamentos, na terceira parte do documento, a PCLP descreve a organização da disciplina de Língua Portuguesa, dividindo-a entre a organização dos conteúdos para os anos finais do Ensino Fundamental (Fundamental II) e a organização dos conteúdos para o Ensino Médio – organização que não abordaremos nesta pesquisa, uma vez que o nosso trabalho não contemplará esse segmento.

A estruturação dos conteúdos básicos para os anos finais do Ensino Fundamental está dividida em 4 eixos: "tipologias textuais", "gêneros textuais", "texto e discurso" e "texto e história". No eixo das "tipologias textuais", de acordo com o documento, são estudadas as diferentes formas de organização dos textos (narração, exposição, argumentação, prescrição, etc.), com o objetivo de levar o aluno a compreender que diferentes gêneros de textos podem apresentar uma forma de organização semelhante. Por exemplo: uma receita culinária, uma regra de jogo ou um manual de instruções são gêneros diferentes que circulam em contextos também diferentes, mas são organizados por uma mesma tipologia textual, a prescrição. Reconhecer esses aspectos é essencial para compreender e produzir textos, considerando as situações reais em que se realizam.

No eixo dos "gêneros textuais", como propõe o documento, são estudadas as funções sociocomunicativas dos textos, de forma que, em cada bimestre, são selecionados dois gêneros, relacionados com as tipologias textuais apresentadas na série em questão, considerando que os gêneros podem ser compostos por mais de uma tipologia. Por exemplo, uma fábula é organizada pela tipologia narrativa, mas também pode ter sequências textuais argumentativas, injuntivas e descritivas. O objetivo deste eixo é que os alunos reconheçam os aspectos determinados pela situação de comunicação, tais como: os propósitos/intenções do texto, o público-alvo, contexto de circulação, suporte etc.

No eixo "texto e discurso", de acordo com o documento, o texto é estudado de um ponto de vista mais amplo, isto é, considerando-se a esfera da atividade humana em que está inserido. O intuito é que os alunos reconheçam que os gêneros textuais se relacionam diretamente com os valores sociais do contexto no qual são produzidos e/ou circulam. A PCLP seleciona para estudo quatro esferas discursivas: publicitária, jornalística, artística e política.

Por fim, o eixo "texto e história" envolve os três eixos anteriores, sendo o momento em que os alunos são "convidados a refletir sobre valores sociais, políticos, econômicos, culturais etc.", os quais são "materializados em textos de diversas tipologias e gêneros, construídos em diferentes situações de comunicação historicamente determinadas" (SÃO PAULO, 2011, p. 37).

Vale destacar que, no âmbito de todos esses eixos, os conteúdos da PCLP não só contemplam as habilidades de leitura, escrita, escuta e fala, como também as habilidades referentes aos aspectos gramaticais da língua, tanto no que se refere às regras da norma padrão, com reflexão sobre as variedades linguísticas, quanto ao estudo das categorias gramaticais tal como tradicionalmente são apresentadas em livros didáticos. (Essas habilidades estão explicitadas na Matriz, ver anexo B).

Quanto à metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos da disciplina de Língua Portuguesa, a PCLP inspira-se nos estudos de pesquisadores do Grupo de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, especialmente Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004). Estes, com base em uma experiência de ensino de francês como língua materna na Suíça francófona, elaboram uma proposta para o trabalho com os gêneros textuais na escola, com base na ideia de progressão. Trata-se de uma organização de uma sequência de atividades e exercícios que permitam a transformação gradual das capacidades dos alunos para dominar um gênero.

Como a diversidade dos gêneros textuais e sua impossibilidade de sistematização, o que impede tomá-los unidade de base para se pensar uma progressão, Dolz e Schneuwly (2004) optaram por um enfoque de agrupamentos de gêneros, levando em consideração as regularidades de cada gênero. São estipuladas 5 tipologias e suas características: narrar (mimeses de ação por meio da intriga); relatar (representação de experiências vividas, situadas no tempo); argumentar (sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição); expor (apresentação textual de diferentes formas de saberes) e descrever ações (instruções e prescrições, regulação mútua de comportamentos).

Assim, os autores sugerem que se agrupem os gêneros por séries e que sejam escolhidos um de cada vez para serem trabalhados. Por exemplo, fazem parte do agrupamento do “narrar” os gêneros: conto maravilhoso, fábula, lenda, piada, etc.; do agrupamento do argumentar, os gêneros artigo de opinião, carta de leitor, carta de reclamação, etc.

Os agrupamentos, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), não são estanques uns com relação aos outros. Além disso, não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos. No entanto, é possível definir, para cada um deles, algumas capacidades globais que se devem construir ao longo da escolaridade, de tal forma que um gênero pode ser abordado em diferentes níveis de exigência e dificuldade, de acordo com a série, isto é, a depender do avanço no ensino. Por exemplo, no agrupamento do “relatar”, no 1º, 2º e 3º ano, pode ser estudado o gênero “relato de experiência vivida”; no 4º e 5º ano, a “notícia”; no 6º ano, o “diário de bordo”; no 7º ano a “autobiografia”; no 8º e 9º ano, a “biografia de personalidades” ou “biografia literária”.

A PCLP, então, inspirada na proposta dos pesquisadores de Genebra, estabelece as seguintes premissas:

- No 1º bimestre de todos os anos, o eixo principal é o estudo de uma tipologia;
- No 2º bimestre de todas as séries, o eixo principal é o estudo de gêneros textuais que apresentem, predominantemente, o agrupamento tipológico estudado no bimestre anterior;
- Nos 3º e 4º bimestres, são desenvolvidos projetos, um em cada bimestre, que envolvem os gêneros e as tipologias estudadas naquela série/ano, inserindo-os em uma perspectiva discursiva.

O Quadro 1 evidencia como esses eixos estão organizados na PCLP.

Quadro 1 - Organização metodológica da PCLP

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
AGRUPAMENTOS TIPOLOGICOS	NARRAR	RELATAR	DESCREVER	EXPOR	ARGUMENTAR
GÊNEROS TEXTUAIS	Crônica narrativa; Narrativa de enigma e Letra de música	Relato de experiência; Notícia e Autobiografia	Anúncio publicitário; Regras de jogo e Receitas	Artigo de divulgação científica	Artigo de opinião e Carta do leitor
DISCURSO	Artístico	Jornalístico	Publicitário	Político	

Fonte: Elaborado pela autora baseado na PCLP (SÃO PAULO, 2011, p. 46-77).

De acordo com a PCLP, tal organização metodológica busca integrar três aspectos essenciais dos estudos contemporâneos de língua: os agrupamentos tipológicos, os gêneros e o discurso. A PCLP propõe que esses aspectos estejam integrados nas chamadas “Situações de Aprendizagem”, compreendidas como “uma proposta de sequência didática, com outras sugestões de encaminhamento no Caderno do Professor” (SÃO PAULO, 2011, p. 39). Dessa forma, cada Situação de Aprendizagem envolve o estudo de conteúdos específicos e o desenvolvimento de habilidades centradas nas competências de leitura, escrita, oralidade e linguística.

A PCLP afirma que para a sua implantação são necessários três suportes: o Caderno do Professor, o Caderno do Aluno e vídeos dos especialistas, elaborados com base nos principais eixos organizadores da disciplina Língua Portuguesa já apontados acima. Por fim, a PCLP é encerrada com as “Referências”, indicando a bibliografia que serviu de base à sua construção (Anexo A).

Por fim, na quarta e última parte da PCLP, são apresentados os quadros de conteúdos e habilidades por série/ano em 4 bimestres. Os conteúdos são subdivididos em “conteúdos gerais” e “conteúdos de leitura, escrita e oralidade”. No 1º bimestre, os Conteúdos Gerais abordam os traços linguísticos e gramaticais característicos da tipologia textual em estudo. Para exemplificar, reproduzimos o quadro a seguir, referente ao 6º ano.

Quadro 2 - Conteúdos Gerais do 6º ano – 1º bimestre

CONTEÚDOS GERAIS
<p>Traços característicos de textos narrativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enredo, personagem, foco narrativo, tempo, espaço. • Estudos de gêneros textuais. • Gêneros textuais narrativos e suas situações de comunicação. • Estudos linguísticos. • Noção de tempo verbal, modo subjuntivo na narrativa, modo subjuntivo e os verbos regulares, articuladores temporais e espaciais. • Substantivo, adjetivo, pronomes pessoais, formas de tratamento, verbo, advérbio. • Sinônimos e antônimos. • Uso dos “porquês”. • Variedades linguísticas.

Fonte: São Paulo (2011, p. 46).

Nesse mesmo bimestre, os Conteúdos de Leitura, Escrita e Oralidade, por sua vez, abordam aspectos que envolvem a leitura, a produção e a escuta de textos nos quais se predomina a tipologia em estudo. Isso é evidenciado no quadro a seguir.

Quadro 3 - Conteúdos de Leitura, Escrita e Oralidade do 6º ano – 1º bimestre

CONTEÚDOS DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE
<p>Leitura, produção e escuta de textos narrativos em diferentes situações de comunicação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de texto literário e não literário. • Fruição. • Situacionalidade. • Coerência. • Coesão. • A importância do enunciado. • Produção de síntese. • Produção de ilustração. • Roda de leitura oral. • Roda de conversa.

Fonte: São Paulo (2011, p. 46).

A PCLP, por ser embasada em um currículo por competências, traz em sua estrutura não somente os conteúdos a serem ensinados, mas também as habilidades a serem desenvolvidas em cada bimestre. Isto é assinalado no quadro a seguir.

Quadro 4 - Habilidades do 6º ano – 1º bimestre

HABILIDADES
<p>Espera-se que, tendo como referência principal a tipologia narrativa, em Situações de Aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em histórias, romances, contos, crônicas e outros gêneros de tipologia predominantemente narrativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber procurar informações complementares em dicionários, gramáticas, enciclopédias, internet, etc. • Selecionar textos para a leitura de acordo com diferentes objetivos ou interesses (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefas, etc.). • Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto. • Reconhecer o processo de composição textual como um conjunto de ações interligadas. <ul style="list-style-type: none"> • Inferir e reconhecer elementos da narrativa. • Analisar narrativas ficcionais: enredo, personagem, espaço, tempo e foco narrativo. • Produzir texto com organização narrativa.

Fonte: São Paulo (2011, p. 47).

Ao observar todos os conteúdos e habilidades do 1º bimestre do 6º ano, é possível constatar que o foco das aprendizagens é a tipologia narrativa, ou seja, a aprendizagem está centrada em textos que contam uma história, real ou não, geralmente situada em um tempo e espaço, com personagens, foco narrativo, clímax, desfecho, entre outros elementos. Por outro lado, não são abordadas as especificidades dos gêneros que são constituídos predominantemente pela estrutura narrativa, tais como: contos, crônicas, fábulas, romance, etc. Esse estudo só acontece no 2º bimestre, em que os Conteúdos Gerais sugerem dois gêneros textuais (crônica narrativa e letra de música), como evidenciado no quadro a seguir.

Quadro 5 - Conteúdos Gerais do 6º ano – 2º bimestre

6º ano
CONTEÚDOS GERAIS
<p>Estudo da narratividade em diferentes gêneros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gênero textual crônica narrativa. • Gênero textual letra de música. • Estudos linguísticos. <ul style="list-style-type: none"> ❖ Tempos e modos verbais, verbos modalizadores, locução verbal. ❖ Compreensão do sentido das palavras (em contexto de dicionário, em contexto de uso, na noção do radical das palavras etc.). ❖ Questões ortográficas. • Variedades linguísticas.

Fonte: São Paulo (2011, p. 48).

Os conteúdos de Leitura, Escrita e Oralidade, por sua vez, abordam aspectos que envolvem a leitura, a produção e a escuta de textos pertencentes aos gêneros textuais em estudo, conforme evidencia o quadro a seguir.

Quadro 6 - Conteúdos de Leitura, Escrita e Oralidade do 6ºano – 2º bimestre

CONTEÚDOS DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE
<p>Leitura, produção e escuta de crônica narrativa, letra de música e outros gêneros em diferentes situações de comunicação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulação de hipóteses. • Interpretação de textos literários e não literários. • Etapas de elaboração e revisão da escrita. • Paragrafação. • Roda de leitura oral. • Roda de conversa.

Fonte: São Paulo (2011, p. 48).

As habilidades do 2º bimestre são mais direcionadas aos gêneros textuais, sua estrutura composicional (narratividade) e recursos utilizados verbais e não verbais.

Quadro 7 - Habilidades do 6º ano – 2º bimestre

HABILIDADES
<p>Espera-se que, tendo como referência principal a tipologia narrativa, em Situações de Aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em histórias, romances, contos, crônicas e outros gêneros de tipologia predominantemente narrativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto escrito. • Reconhecer e compreender a narratividade em imagens. • Transpor textos de linguagem verbal para outras linguagens. • Transpor texto de linguagem não verbal para outras linguagens. • Criar estratégias para a apresentação oral de um projeto. • Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores das narrativas policiais ou de enigma. • Reconhecer características do gênero crônica narrativa. • Produzir quadro-síntese com características do gênero crônica narrativa. • Reconhecer traços característicos do gênero letra de música.

Fonte: São Paulo (2011, p. 48-49).

Ao observar todos os conteúdos e habilidades do 2º bimestre do 6º ano, é possível constatar que o foco das aprendizagens são os gêneros textuais: crônica narrativa, narrativa de enigma, narrativas policiais, e letra de música. Isso quer dizer

que a aprendizagem está centrada nos elementos os quais compõem o gênero textual, conforme definido por Bakhtin (1997): conteúdo temático, estilo e construção composicional.

A crônica narrativa, por exemplo, tem por base fatos que acontecem em nosso cotidiano, como o conteúdo temático do texto irônico, humorístico, lírico ou crítico. Em sua composição, há uma sequência de fatos/episódios com personagens, cenário, tempo, elemento surpresa ou conflito e desfecho. É utilizada uma linguagem simples, espontânea, quase uma conversa com o leitor.

Nos casos do 3º e 4º bimestres, os Conteúdos Gerais abordam os usos e as representações do discurso em estudo, além de aspectos linguísticos com foco em conceitos e normas gramaticais, conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 8 - Conteúdos Gerais do 6º ano – 3º e 4º bimestres

6º ano	
CONTEÚDOS GERAIS	
Discurso artístico: diferentes formas de representação. Estudo de tipologia e gêneros narrativos articulados por projetos. Construção de projeto artístico.	
<u>3º BIMESTRE</u> Estudos linguísticos <ul style="list-style-type: none"> • Substantivo, adjetivo, artigo, numeral. • Pontuação. • Tempos e modos verbais. • Discursos direto e indireto. 	<u>4º BIMESTRE</u> Estudos linguísticos <ul style="list-style-type: none"> • Questões ortográficas. • Acentuação. • Pronomes. • Tempos e modos verbais. • Discursos direto e indireto. • Figuras de linguagem. • Pontuação. • Adjetivos e locuções adjetivas. • Advérbio e locuções adverbiais.
Variedades linguísticas	

Fonte: São Paulo (2011, p. 50; 52).

Os conteúdos de “Leitura, Escrita e Oralidade” nos 3º e 4º bimestres destacam a intertextualidade e a interdiscursividade de gêneros narrativos articulados por projeto artístico. Dessa maneira, as habilidades e estratégias de leitura de textos orais e escritos são exploradas em diferentes situações e modalidades, bem como os recursos de produção (coesão, coerência) e revisão escrita.

9 - Conteúdos de Leitura, Escrita e Oralidade do 6º ano – 3º e 4º bimestres

CONTEÚDOS DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE

Leitura, escrita e escuta intertextual e interdiscursiva de tipologias e gêneros narrativos articulados por projeto artístico.

- Interpretação de textos literários e não literários.
- Inferência.
- Fruição.
- Situacionalidade.
- Leitura dramática.
- Leitura em voz alta.
- Coerência.
- Coesão.
- Informatividade.
- Leitura oral: ritmo, entonação, respiração, qualidade da voz, elocução e pausa.
- Etapas de elaboração e revisão da escrita.
- Paragrafação.

Fonte: São Paulo (2011, p. 50, 52-53).

As habilidades do 3º e 4º bimestres finalmente explicitam, entre os recursos linguísticos e gramaticais da tipologia narrativa, os elementos de caráter discursivo dos gêneros, tais como seus propósitos/intenções do texto, o leitor-alvo, contexto de circulação. Além disso, no 4º bimestre é apresentada uma lista de competências de produção escrita que são solicitadas no SARESP, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 9 - Habilidades do 6º ano – 3º e 4º bimestres

HABILIDADES

Espera-se que, tendo como referência principal a tipologia narrativa, em Situações de Aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em histórias, romances, contos, crônicas e outros gêneros de tipologia predominantemente narrativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades.

3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o processo de composição textual como um conjunto de ações interligadas. • Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto. • Utilizar conhecimentos sobre a língua (linguísticos, de gênero etc.) para a elaboração de textos narrativos. • Compreender aspectos linguísticos em funcionamento no texto narrativo. • Reconhecer, na leitura de textos ficcionais, elementos que indiquem o comportamento e as características principais das personagens. • Identificar problemas e criar soluções que possam ajudá-los a organizar projetos. • Utilizar conhecimentos sobre a língua (linguísticos, de gênero etc.) para elaborar projetos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o processo de composição textual como um conjunto de ações interligadas. • Reconhecer no texto indícios de intencionalidade do autor. • Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto. • Posicionar-se como agente de ações que contribuam para sua formação como leitor, escritor e ator em uma dada realidade. • Refletir sobre os critérios de seleção/leitura de livros, ampliando-os ou modificando-os a partir de discussões coletivas. • Identificar problemas a partir da observação da realidade. • Reconhecer elementos conotativos.
COMPETÊNCIAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS (SARESP)	
<p>COMPETÊNCIA I – Tema – Desenvolver o texto de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de produção de texto.</p>	
<p>COMPETÊNCIA II – Tipologia – Mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais da tipologia textual em questão.</p>	
<p>COMPETÊNCIA III – Coesão/Coerência – Organizar o texto de forma lógica, demonstrando conhecimento dos mecanismos coesivos linguísticos e textuais necessários para a construção coerente do texto.</p>	
<p>COMPETÊNCIA IV – Registro – Adequar as convenções e normas do sistema da escrita à situação comunicativa.</p>	

Ao observar todos os conteúdos e habilidades do 6º ano, é possível constatar um predomínio de conteúdos e habilidades com foco nos recursos linguísticos e gramaticais da tipologia narrativa e de gêneros de textos, principalmente literários, que se organizam por essa tipologia. Os aspectos discursivos dos gêneros, as condições de produção dos textos estudados, são muito pouco tematizados. Vale ressaltar também que não fica claro para o leitor de que se trata o discurso e o projeto artístico focalizando nos dois últimos bimestres.

Outro ponto é que, embora a PCLP afirme uma preocupação com as novas tecnologias da comunicação e informação e com o trabalho com os textos multimodais e multissemióticos, como vemos em “aqui nos interessam, por exemplo, as novas tecnologias de informação, o hipertexto, os CD-ROMs, as páginas da web e as outras expressões artísticas como a pintura, a escultura, a fotografia etc” (SÃO PAULO, 2011, p.28), ao observar o quadro 1, percebemos que o documento não contempla tais textos. Na verdade, nem mesmo os gêneros orais são mencionados, pois o que fica evidente é que a organização está pautada apenas na perspectiva dos gêneros textuais escritos.

Percebemos ainda que a PCLP não evidencia a ideia de progressão em espiral proposta por Dolz e Schneuwly (2004), com base nos agrupamentos de gêneros, de forma que cada agrupamento seja estudado em todos os anos, por meio dos gêneros que o compõem. Isto é, a cada ano são trabalhadas determinadas dimensões de um gênero que vão se aprofundando nos anos subsequentes, para que, ao final do ciclo, várias dimensões de gêneros de uma mesma tipologia tenham sido contempladas. Como apresentamos no quadro 1, gêneros do grupo do “narrar” são estudados no 6º ano; do “relatar” no 7º ano; do “descrever” no 8º ano; e do “expor e argumentar” no 9º ano. Portanto, não é possível observar na PCLP essa progressão denominada por Coll (1992) de “interciclo”, em que os objetivos e conteúdos são organizados e distribuídos ao longo das séries de um nível de ensino.

Contudo, é possível constatar na PCLP a progressão “intraciclo” que, com base em Coll (1992), refere-se à organização temporal de conteúdos e objetivos em uma mesma série, como podemos verificar nos quadros (de 2 a 10) de conteúdos e habilidades do 6º ano, em que a tipologia narrativa é estudada ao longo de todos os bimestres em várias dimensões. No quadro abaixo, selecionamos alguns conteúdos e habilidades para exemplificar esse tipo de progressão.

Quadro 10 - Exemplo de progressão “intraciclo”

1º bimestre	2º bimestre	3ºe 4º bimestres
Traços característicos de textos narrativos: enredo, personagem, foco narrativo, tempo, espaço.	Estudo da narratividade em diferentes gêneros. Gênero textual crônica narrativa. Gênero textual letra de música	Estudo de tipologia e gêneros narrativos articulados por projetos.
Habilidade	Habilidade	Habilidade
Inferir e reconhecer elementos da narrativa.	Reconhecer características do gênero crônica narrativa.	Reconhecer o processo de composição textual como um conjunto de ações interligadas.

Fonte: Elaborado pela autora baseado na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede estadual de São Paulo (SÃO PAULO, 2011, p. 46-53).

Como podemos observar no Quadro 11, com relação ao estudo da tipologia narrativa, no 1º bimestre são trabalhados elementos da narrativa; no 2º, são estudados esses elementos em determinados gêneros. Já no 3º e 4º bimestres, o objetivo é estudar os diferentes elementos que compõem os gêneros de textos narrativos, considerando a articulação de aspectos linguísticos e discursivos na composição dos textos, uma dimensão bem mais complexa do que a estudada no primeiro bimestre.

Em síntese, considerando os conceitos apresentados pelo documento que abordamos neste item, pode-se entender que a PCLP está teoricamente orientada pela perspectiva a qual, desde os anos de 1980, vem sendo defendida pelos estudiosos da linguagem que trazem contribuições para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, tais como Geraldini (1996; 1991; 1984), Marcuschi (2008), Rojo (2000), Soares (2002; 1998; 1997), entre outros. Além disso, embora os autores de Genebra não tenham sido indicados nas “Referências” do documento, a abordagem metodológica de agrupamento de gêneros em tipologias está presente na PCLP, ainda que não seja evidenciada a progressão tal como proposta pelos genebrinos, conforme evidenciamos.

Vale ressaltar também que a perspectiva do currículo por competências é evidente na PCLP, porém, sem desconsiderar o conteúdo, correspondendo ao que afirma Berger Filho (2019): um currículo por competências não significa que se abandone a importância dos conteúdos conceituais na formação dos estudantes.

Resta, portanto, compreender como a PCLP é operacionalizada nos cadernos, os quais trazem as Situações de Aprendizagem a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa da SEE-SP, objeto de discussão no item seguinte.

2.4 Os Cadernos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental

Os materiais didáticos, chamados “Cadernos” de Professores e de Alunos, foram produzidos por professores de universidades estaduais paulistas, sob a orientação da Fundação Carlos Alberto Vanzolini. Esta é uma instituição privada, sem fins lucrativos, gerenciada por professores da Universidade de São Paulo (USP).

No Caderno do Professor (CP),³ há um roteiro pré-estabelecido em que estão pormenorizadamente expostas as etapas para o desenvolvimento de cada atividade.

São 2 cadernos por ano (1 por semestre), cujos conteúdos e habilidades são selecionados tendo como eixo as tipologias propostas na PCLP, conforme apresentado no quadro 1: narrativas no 6º ano; relatos de experiência no 7º ano; textos prescritivos e injuntivos no 8º ano; textos expositivos e argumentativos no 9º ano. Contudo, são abordados vários gêneros textuais, além daqueles indicados na PCLP. No caso do 6º ano, por exemplo, a PCLP indica os gêneros: crônica, narrativa, narrativa de enigma e letra de música e os cadernos abordam, além desses, os gêneros: fábula, conto, conto de fadas e história em quadrinhos/charges.

O CP apresenta uma estrutura organizacional disposta da seguinte maneira:

- 1) Ficha do caderno, em que aparece o nome da disciplina, a área, a indicação da etapa da educação básica, a série, o período letivo, os temas e conteúdos;
- 2) Orientação sobre os conteúdos do bimestre, na qual são apresentadas, com base na PCLP, as principais habilidades a serem contempladas em

³ Optamos pela descrição “Caderno do Professor” pelo fato de apresentar orientações dirigidas ao professor, fornecendo-nos mais elementos para compreensão da proposta do material. Quando necessário, apresentamos exemplos retirados do Caderno do Aluno, que traz as atividades aos alunos na forma de um livro didático.

relação à escuta, leitura, oralidade, escrita e conhecimentos linguísticos, seguidas de conteúdos gerais a serem desenvolvidos a longo prazo e conteúdos gerais do bimestre;

3) Situações de Aprendizagem (SA), geralmente são propostas 5 SA em cada bimestre, em que são apresentados os objetivos da SA e, na sequência, um quadro com o plano de desenvolvimento, com o número de aulas previstas para a SA, seguido dos conteúdos e temas, competências e habilidades, estratégias, recursos e avaliação;

4) Proposta de questões para a aplicação em avaliação, com sugestões ao professor de questões de múltipla escolha e dissertativas;

5) Propostas de situações de recuperação, com orientações ao professor sobre como explorar um determinado conteúdo do bimestre em situação de recuperação de alunos que não atingiram o esperado;

6) Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema, com sugestões de filmes, *sites*, livros, entre outros recursos e suportes que contribuam para aprofundar os assuntos tematizados no bimestre em questão.

Para exemplificar, reproduzimos a seguir a parte introdutória de uma SA, com as orientações ao professor.

Figura 1 - Descrição dos conteúdos, habilidades e competências

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

QUEM CONTA A HISTÓRIA?

<p>Nesta Situação de Aprendizagem serão apresentados os cinco elementos da narrativa, com destaque especial para o foco narrativo. O objetivo é que, após um primeiro contato com os traços em geral, detenhamo-nos no foco, fazendo a distinção entre narrador e autor.</p>	<p>Espera-se que, com a realização das atividades propostas, o aluno seja capaz de reconhecer se um texto narrativo está em primeira ou terceira pessoa, bem como de fazer uma análise inicial do efeito que a opção por um ou outro ponto de vista pode causar no texto, após a realização de uma roda de histórias.</p>
--	---

Conteúdos e temas: elementos da narrativa, com maior ênfase para o foco narrativo; leitura de narrativas; produção de narrativa; roda de histórias; substantivo e adjetivo.

Competências e habilidades: inferir elementos da narrativa; reconhecer elementos da narrativa; produzir texto com organização narrativa; analisar, após a escuta, o foco narrativo.

Sugestão de estratégias: comparação de textos organizados com base na tipologia narrativa; análise de textos dos colegas, fazendo intervenções quanto a sua organização do foco narrativo e os possíveis efeitos de sentido dessa escolha.

Sugestão de recursos: Caderno do Professor; livro didático.

Sugestão de avaliação: produção de síntese de elementos da narrativa; escrita de narrativa; escuta de narrativas para análise do foco narrativo.

Fonte: Caderno do Professor de Língua Portuguesa, volume 1, 6º ano – Situação de Aprendizagem 1 (SÃO PAULO, 2014, p. 9).

As atividades da SA são baseadas em um texto gerador, como introdução de uma situação-problema. Por meio de sua leitura e análise textual encerram-se, em sua maioria, com produções escritas. Sendo assim, toda SA traz seções de atividades que são organizadas com o objetivo de contemplar os conteúdos de leitura, produção escrita, oralidade e aspectos gramaticais da língua, tais como sugeridos na PCLP.

Essas atividades são estruturadas em seções com distintas finalidades e que se repetem nos cadernos em todos os anos e volumes, mas sem uma sequência fixa, ou seja, nem todas as SA possuem todas essas seções e/ou seguem essa mesma ordem: 1) Para começo de conversa – apresenta notas sobre determinado conteúdo que será desenvolvido; 2) Leitura e Análise de texto – propõe exercícios a partir de um texto; 3) Pesquisa Individual e 4) Pesquisa em Grupo – são termos ou expressões que aparecem nas SA que o aluno deve buscar em dicionários, livros e meios digitais os seus conceitos e as suas explicações; 5) Para Saber Mais – referências de livros, filmes e textos para ampliar os conhecimentos; 6) Você Aprendeu? Apresenta exercícios que retomam os conceitos das SA; 7) Lição de Casa – atividades e exercícios que retomam os conceitos das SA; e 8) Aprendendo a Aprender – aborda uma análise de leituras de livros sobre o gênero trabalhado na SA.

A seção “Para começo de conversa” está presente em algumas SA e inicia-se geralmente com uma reflexão ou curiosidade sobre os conteúdos que serão desenvolvidos. Como, por exemplo, a atividade do volume 1 do 6º ano.

Figura 2 - Exemplo da seção “Para começo de conversa”

Para começo de conversa

Noite na taverna é o nome de um livro de contos escrito há mais de cem anos. Ele foi adaptado para crianças e jovens de hoje. No tempo em que o original foi escrito, a palavra *taverna* indicava um tipo de bar onde amigos podiam se reunir à noite. Na época, as cidades não eram bem iluminadas.

Com base no título do livro e na explicação anterior, discutam em grupo, sob orientação do professor, que tipos de conto vocês acham que o leitor encontrará nele.

Fonte: Caderno do Aluno de Língua Portuguesa, volume 1, 6º ano – Situação de Aprendizagem 6 (SÃO PAULO, 2014, p. 47).

Trata-se de uma atividade prévia à SA como um todo. É uma atividade de preparação para explicar as atividades que vêm a seguir. Sobretudo, é uma abertura sobre o assunto, tipologia e/ou gênero textual a ser abordados na SA.

Quanto à “Leitura e Análise de texto”, está presente em todas as SA e em algumas delas até aparece mais de uma vez. Nessa seção, um texto ou mais aparece seguido de perguntas de compreensão leitora de acordo com as habilidades de leitura descritas da SA.

Figura 3 - Exemplo da seção “Leitura e Análise de Texto”



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1
QUEM CONTA A HISTÓRIA?

 **Leitura e análise de texto**

Texto A

A cigarra e a formiga

A cigarra, tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito desprovida quando o vento frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de mosca ou verme.
Ela foi chorar de fome na casa de sua vizinha, a formiga, suplicando que lhe emprestasse algum grão para sobreviver até a próxima estação.

– Eu lhe pagarei, disse a cigarra, antes de agosto, palavra de animal, tudinho e com juros.
A formiga não costuma emprestar, eis o seu menor defeito.

– O que você fazia no verão? – disse ela à cigarra.
– Eu cantava; por favor, não fique irritada.
– Você cantava? Então já sei: agora dance!

LA FONTAINE. Fábula traduzida do original francês e adaptada especialmente para o São Paulo faz escola. Disponível em: <http://www.memodata.com/2004/fr/fables_de_la_fontaine>. Acesso em: 17 maio 2013.

Fonte: Caderno do Aluno de Língua Portuguesa, volume 1, 6º ano – Situação de Aprendizagem 1 (SÃO PAULO, 2014, p. 5).

Figura 4 - Exemplo de perguntas da seção “Leitura e Análise de Texto”

3. Analise o texto *A cigarra e a formiga* de acordo com as indicações a seguir, lembrando os conceitos apresentados na atividade anterior:
- a) O foco narrativo está em primeira ou terceira pessoa?
-
- b) Quais são as personagens?
-

Fonte: Caderno do Aluno de Língua Portuguesa, volume 1, 6º ano – Situação de Aprendizagem 1 (SÃO PAULO, 2014, p. 6).

As perguntas, em sua maioria, requerem que o aluno identifique informações as quais estão na superfície no texto. São as perguntas que, segundo Marcuschi (2008), são do tipo “a cor do cavalo branco de Napoleão”, ou seja, autorrespondidas pela própria formulação; do tipo “cópia”, que exigem apenas a transcrição de frases ou palavras; ou do tipo “objetivas”, indagando sobre conteúdos objetivamente inscritos

no texto (o quê, quem, quando, como, onde etc.). Nestes casos, os alunos exercitam apenas a estratégia de identificar informações explícitas no texto.

Também há algumas perguntas que exigem a realização de “inferência”, uma leitura mais profunda sobre o contexto. São as perguntas que, segundo Marcuschi (2008), são do tipo “inferenciais”. Elas requerem do leitor uma ação reflexiva a qual envolve conhecimentos não apenas linguísticos, mas também conhecimento de mundo, da situação comunicacional, do gênero de texto, entre outros.

Observamos também que quase não há perguntas que exijam a “leitura interpretativa”, ou seja, que exijam procedimentos de leitura, segundo Ferrarezi e Carvalho (2017, p.112), que façam o aluno refletir, “ir além dos limites do texto”, adentrando o “campo de suas vivências para solucionar as questões”. Como nas perguntas “subjetivas”, de acordo com Marcuschi (2008), a justificativa tem um caráter externo ou do tipo “global”, ao levar em conta o texto como um todo e os aspectos extratextuais.

Observamos, assim, que as habilidades as quais mais se destacam nos cadernos do 6º ano, por exemplo, principalmente na seção de “Leitura e Análise de texto” são de “Localizar informações explícitas” como “quais são as personagens?”, ou de “Inferir informações implícitas” como em “o foco narrativo está em primeira ou terceira pessoa?”. Em ambas as questões, o que se espera é que o aluno reconheça no texto dois elementos da narrativa: personagens e foco narrativo, conforme pode ser verificado no exemplo da figura 4, retirado do CA do 6º ano.

Quanto às seções “Pesquisa Individual” e “Pesquisa em Grupo” é sugerido que os alunos procurem conceitos, termos e informações abordados na SA, em livros, dicionários ou até mesmo na internet. Os cadernos não oferecem muitas definições sobre os conteúdos, pois em suas orientações recomendam que o aluno (e o professor) busque essas informações, que discuta com os colegas e só posteriormente sistematizem os conceitos, partindo da ideia de que o aluno construa o significado em seus próprios termos. A figura a seguir exemplifica esse aspecto.

Figura 5 - Exemplo da seção “Pesquisa Individual”



PESQUISA INDIVIDUAL

1. Procure em um dicionário o sentido da palavra *narrativa*. Anote no espaço a seguir.

2. Em sala, você apresentará suas anotações a seus colegas e eles apresentarão as deles. Discutam e anotem a definição que o grupo considerar mais clara.

3. Os grupos apresentarão suas definições para toda a classe; o professor anotará as definições na lousa. Depois de discutirem as semelhanças e diferenças, vocês devem participar da construção de uma definição de *narrativa* que pareça mais clara para a maioria dos grupos.

Fonte: Caderno do Aluno de Língua Portuguesa, volume 1, 6º ano – Situação de Aprendizagem 1 (SÃO PAULO, 2014, p. 14).

Em “Para Saber Mais”, há indicações de filmes e livros que levam em conta as temáticas, tarefas ou textos trabalhados nas SA. Enquanto que nas seções “Você Aprendeu?” e “Lição de Casa”, são retomados os textos das seções anteriores e trazem questões as quais sistematizam o que foi abordado na SA. Por exemplo, a identificação de características do gênero estudado, como evidencia a questão da figura abaixo.

Figura 6 - Exemplo da seção “Você aprendeu?”

1. O texto *Um dia no aeroporto* é uma crônica narrativa, pois:
 - a) apresenta informações sobre um fato ocorrido no Brasil, em 1970.
 - b) argumenta com o leitor sobre a importância da aviação.
 - c) aborda um tema cotidiano para os habitantes de uma grande cidade nos dias atuais.
 - d) demonstra a opinião de seu autor sobre o tema *a crise aérea brasileira*.
 - e) descreve a situação atual dos aeroportos brasileiros.

Fonte: Caderno do Aluno de Língua Portuguesa, volume 1, 6º ano – Situação de Aprendizagem 11 (SÃO PAULO, 2014, p. 84).

A seção “Aprendendo a aprender” aparece uma única vez em todos os cadernos, apenas no volume 1 do 7º ano, com um exercício que leva os alunos a fazerem apontamentos sobre as características do gênero “Relato de experiência”, como evidencia o exemplo a seguir.

Figura 7 - Seção “Aprendendo a aprender”



APRENDENDO A APRENDER

A situação de comunicação do gênero “relato de experiência” supõe a existência de um autor que se apresenta como sujeito da experiência relatada, a qual mobiliza sentimentos revelados em seu modo de contá-la; de um ouvinte ou leitor interessado nessa experiência e de um espaço em que ela possa ser tornada pública.

2. Elabore um quadro organizativo, recuperando dos textos lidos informações gerais como título, nome do autor, veículo em que foi publicado, tema e gênero.

Textos	Título	Autor	Veículo em que foi publicado	Tema	Gênero
Texto 1					
Texto 2					

3. Agora, responda:
- a) Quais são as semelhanças entre os dois textos?

Fonte: Caderno do Aluno de Língua Portuguesa, volume 1, 7º ano – Situação de Aprendizagem 7 (SÃO PAULO, 2014, p. 53).

Há também os exercícios que aparecem nos cadernos dentro das seções anteriormente citadas. Como, por exemplo, exercícios de oralidade, produção escrita e estudo da língua (gramática e ortografia).

Em relação aos exercícios de oralidade, há orientações que envolvem roda de conversa, roda de leitura, apresentação e discussão de ideias. Em sua maioria, trazem roteiros de perguntas ou de temas que devem ser expostos pelos alunos e pelo professor.

Quanto aos exercícios de produção escrita, as propostas geralmente são de reescrita, reconto, de continuação da história, de escrita de textos recuperados pela memória, deixando pouco espaço para produções autorais. O exemplo a seguir evidencia um tipo de produção escrita solicitado aos alunos.

Figura 8 - Exemplo de proposta de produção escrita

Produção escrita

1. Em grupos, escolham um conto de fadas (por exemplo, *Branca de Neve* ou *Cinderela*) e discutam uma versão para ele. Depois, individualmente, cada um deve escrever, no caderno, uma versão para a história.
2. Circule todas as palavras que indicam a passagem do tempo na versão do conto de fadas que você escreveu e responda no caderno às questões a seguir:
 - a) Observe as palavras circuladas. Quanto tempo parece que durou a história? Explique.
 - b) A passagem do tempo ficou coerente com as coisas que aconteceram com a personagem? O tempo indicado foi suficiente para que tudo acontecesse? Explique.
 - c) Você usou tempo cronológico ou psicológico? Cite uma passagem que comprove sua afirmação.
 - d) Quais espaços aparecem em sua versão da história? Circule-os.
 - e) Escolha um parágrafo em que um dos espaços da história é mencionado. Reescreva-o, dando mais detalhes ao lugar, para que o leitor “entre mais no clima” do que está acontecendo.

Fonte: Caderno do Aluno de Língua Portuguesa, volume 1, 6º ano – Situação de Aprendizagem 3 (SÃO PAULO, 2014, p. 29).

Sendo assim, podemos verificar que as propostas de produção escrita dos cadernos não estão embasadas na ideia de Sequência Didática (SD) proposta pelos autores já mencionados, pesquisadores do Grupo de Genebra, Dolz e Schneuwly (2004). Para eles, a SD inicia-se por meio da apresentação de uma situação de comunicação, a ser considerada pelos aprendizes para a produção de textos autorais.

Os exercícios de estudo da língua, a gramática e a ortografia aparecem discretamente nos cadernos, pois em algumas SA há exercícios de fixação da gramática, em outras, de pesquisa conceitual, sobre a definição de determinado elemento linguístico ou ainda o mais comum é encontrar exercícios que solicitam a utilização do livro didático para a efetivação de exercícios de utilização da norma-padrão. Ou seja, não há esses exercícios nas SA, mas é solicitado ao professor que busque exercícios de fixação no livro didático para sua aplicação. Isso evidencia a perspectiva do ensino da gramática tradicional e da ortografia de forma descontextualizada, como no exemplo abaixo.

Figura 9 - Exemplo de proposta de exercício de ortografia

Anote os exercícios sobre ortografia do livro didático, ou de outra fonte, indicados pelo professor. Faça-os no caderno.

Fonte: Caderno do Aluno de Língua Portuguesa, volume 1, 6º ano – Situação de Aprendizagem 8 (SÃO PAULO, 2014, p. 70).

Diante disso, percebemos que os autores dos cadernos tentaram articular o material com a PCLP, contemplando as mesmas habilidades, como pode ser observado ao compararmos o quadro 4 e a figura 1, em que aparecem as mesmas habilidades. São elas: Inferir e Reconhecer elementos da narrativa e produzir texto com organização narrativa.

Da mesma forma como identificamos na PCLP, os cadernos também não seguem a ideia de progressão em espiral, tal como proposta por Dolz e Schneuwly (2004). Observamos certa progressão “intraciclo” Coll (1992), em que determinados conteúdos e habilidades de um determinado ano são retomados nos bimestres subsequentes em dimensões mais aprofundadas. No entanto, como cada ano é dedicado ao estudo de uma tipologia e dos gêneros que são constituídos predominantemente por essa tipologia, não observamos a progressão ano a ano, no modo “interciclo”.

Ressaltamos também o caráter bastante prescritivo dos cadernos, que acabam por não oferecer espaço para a autoria docente e discente. As SA são previamente definidas, com atividades também prontas que, diferentemente da proposta das SD, não possibilitam a diferenciação no ensino, uma vez que não permitem “ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Outro aspecto que merece destaque, no que se refere às SA prescritas nos cadernos, é que as atividades de leitura, produção escrita e análise linguística não são consideradas e trabalhadas de modo articulado, em torno dos gêneros de texto, tal como propõe Dolz e Schneuwly (2004), por meio do desenvolvimento de SD.

Pesquisadores da área de ensino e aprendizagem do português como língua materna, tais como Bunzen e Rojo (2005), Nascimento (2009), Aparício (2010), Gonçalves (2011), entre outros, defendem que, numa abordagem de ensino de língua materna, orientada pela concepção de linguagem como forma de interação (GERALDI, 1984), as práticas didáticas de leitura, produção escrita e conhecimentos

linguísticos são planejadas e trabalhadas de forma articulada, tendo o texto ou o gênero como categorias organizadoras dessas práticas.

Vale ressaltar que outras pesquisas que já analisaram o material do programa “São Paulo faz escola” também apontam o aspecto normalizador e prescritivo dos cadernos. Pereira (2011), por exemplo, aponta que a implementação do Currículo e dos cadernos padroniza a forma de pensar dos alunos e a prática do professor, e que isso acaba por desestimular ambos, sobretudo ao considerar que os conteúdos dos cadernos não mudaram desde 2009, quando foram implantados. Facco (2011), por sua vez, conclui que os cadernos podem ser considerados norteadores de um processo de transformação do ensino, mas que há a necessidade de ajustes em muitas atividades. Isso porque, segundo ele, mesmo diante de uma PCLP que tem a concepção de currículo por competências, não disciplinar-conteudista, os cadernos acabaram por oferecer sequências de conteúdos prescritivas muito similares à perspectiva de currículo dos Guias Curriculares do final dos anos 70.

De qualquer forma, acreditamos que as SA dos cadernos podem servir de referência ao professor de Língua Portuguesa. Contudo, outros recursos podem e devem ser utilizados, para que possamos organizar o ensino adequado da melhor forma possível às capacidades e necessidades dos aprendizes. Pensamos que duas alternativas podem contribuir para isso: a utilização da Plataforma Foco Aprendizagem (PFA), recentemente implementada pela SEE-SP e o dispositivo Sequência didática (SD), proposto pelos pesquisadores da Universidade de Genebra.

No capítulo a seguir, abordaremos mais especificamente os recursos da PFA, bem como com quais objetivos essa ferramenta é implementada pela SEE-SP, no âmbito da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional.

3 A POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE PROCESSOS E RESULTADOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE ESTADUAL PAULISTA: SARESP, AAP E PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM

Um dos objetivos de nossa pesquisa é descrever o uso, pelo professor de Língua Portuguesa, da Plataforma Foco Aprendizagem, uma ferramenta que sistematiza e disponibiliza informações sobre o desempenho dos alunos nas avaliações instituídas pela SEE-SP: SARESP e AAP. Tendo isso em vista, neste capítulo, inicialmente, discorreremos sobre essas duas avaliações, destacando os seus objetivos e intenções, no contexto da atual política de monitoramento e avaliação educacional do Estado de São Paulo. Na sequência, apresentamos a Plataforma, seus recursos e instrumentos de armazenamento e disponibilização de dados sobre os resultados educacionais. Por fim, trazemos os resultados de uma sondagem, junto a professores de Língua Portuguesa, para termos uma ideia se conhecem e utilizam a PFA e com qual finalidade.

Vale mencionar aqui que temos ciência das inúmeras críticas de pesquisadores da área da Educação (para citar algumas pesquisas mais atuais: CARVALHO, 2014; PINTO, 2016; PRADO, 2016), os quais têm apontado em relação ao caráter controlador e fiscalizador das avaliações externas, destacando que estas avaliações pouco contribuem para a construção da autonomia docente proclamada nos discursos oficiais. No caso do Estado de São Paulo, as críticas também recaem sobre o fato da utilização dos resultados das avaliações para o recebimento de bônus de mérito pela equipe escolar (PACCOLA, 2012).

Entretanto, ressaltamos que esse não é o foco nesta pesquisa, pois aqui buscamos compreender de que maneira os resultados das avaliações podem contribuir para reorientar e planejar a prática pedagógica. Acreditamos que as avaliações, mesmo que não sejam pensadas e utilizadas como instrumentos essencialmente formativos, oferecem um diagnóstico das habilidades e competências dos estudantes e, portanto, da qualidade da educação oferecida pelas escolas.

3.1 O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)

As políticas públicas de Educação Básica no Brasil, a partir dos anos 1990, marcadas pelos princípios educacionais, proclamados na Constituição de 1988, de gratuidade do ensino, igualdade de acesso e permanência na escola, garantia da qualidade, entre outros, contribuíram para a reorganização e a intensificação dos sistemas de avaliação em larga escala nos âmbitos federal, estadual e municipal.

No Estado de São Paulo, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) foi regulamentado pela Resolução da Secretaria da Educação, nº 27 de 29 de março de 1996, que dispõe sobre a necessidade de uma política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual, com o intuito de oferecer subsídios para orientar a política educacional da SEE-SP. Além disso, objetiva-se verificar o desempenho dos alunos da Educação Básica da rede estadual, com vistas à reconstrução da proposta pedagógica das escolas, articulando os resultados da avaliação com o planejamento escolar e o estabelecimento de metas. Também se manifesta como intenção o aprimoramento da formação dos educadores (SÃO PAULO, 1996).

O SARESP é aplicado aos alunos, atualmente (2019), do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio com questões referentes às áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Ao longo de suas edições, o SARESP foi sofrendo várias alterações até que, em 2007, com a Reforma Curricular do Estado de São Paulo, no contexto do projeto “São Paulo faz escola”, mudanças significativas ocorreram no sistema de avaliação paulista. Entre as mudanças, destacam-se: os itens das provas passaram a ser pré-testados, resultando em instrumentos com mais qualidade métrica; adequação das habilidades às do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/Prova Brasil), para a quarta e oitava séries e terceira série do Ensino Médio; e a escala do SAEB passou a ser utilizada para os resultados do SARESP (SÃO PAULO, 2009).

Vale lembrar também que, em 2007, a SEE-SP criou o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), que considera os resultados do SARESP nas provas de Língua Portuguesa e Matemática juntamente com o fluxo escolar, com o objetivo de fornecer um diagnóstico da qualidade de cada escola, indicando os aspectos em que se precisa avançar, bem como a evolução da

escola ano a ano. O índice também é considerado para calcular bônus dos educadores da rede estadual paulista. Tudo isso faz parte da política de monitoramento que a SEE-SP lançou em 2008, intitulada como Programa de Qualidade da Escola (PQE), com a principal finalidade de promover a melhoria da qualidade do ensino da rede estadual paulista e a equidade do sistema educacional paulista. Para cada escola, há o indicador de qualidade do ensino (IDESP), o qual é utilizado para o estabelecimento de metas e aprimoramento dessa qualidade.

Nesse mesmo período, em 2008, o SARESP passou a contar com uma base curricular comum a todos os alunos, culminando com a publicação, em 2009, das Matrizes de Referência para a Avaliação (SÃO PAULO, 2009). A partir de então, a SEE-SP busca vincular mais estreitamente o currículo e a avaliação, à medida que as matrizes foram elaboradas a partir das competências e habilidades apontadas nas propostas curriculares, por disciplina e por série. Nos termos do documento, “os conteúdos e as competências (formas de raciocinar e tomar decisões) correspondem, assim, às diferentes habilidades a serem consideradas nas respostas às diferentes questões ou tarefas das provas” (SÃO PAULO, 2009, p. 13).

Ocorre que os resultados da rede paulista obtidos após essas reformas não foram satisfatórios, como apontam os dados do IDESP⁴ no quadro a seguir.

Quadro 11 - IDESP da rede estadual paulista (2007-2010)

IDESP	Ensino		Ensino Médio
	Fundamental I	Fundamental II	
2007	3,23	2,54	1,14
2008	3,25	2,60	1,95
2009	3,86	2,84	1,98
2010	3,96	2,52	1,81

Fonte: elaboração da própria autora (2019), adaptado de dados do IDESP. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em: 11 dez. 2018.

Podemos observar que, em 2010, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os resultados foram menores em relação aos anos anteriores. Houve apenas um pequeno avanço nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁴ “Os níveis ideais a serem alcançados variam de acordo com o ciclo. Para o ciclo 1 – 1º ao 5º ano – as escolas terão de chegar ao índice 7. Para o ciclo 2 – 6º ao 9º ano – a meta é 6. Para o Ensino Médio, 5. O objetivo é que essas metas sejam alcançadas até 2030” (SÃO PAULO, 2014, p. 7).

No caso dos resultados de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, não é muito diferente. O quadro 13 abaixo evidencia os valores de referência para a definição dos níveis de desempenho dos alunos ao final de cada ciclo da Educação Básica.

Quadro 12 - Valores de referência na escala do SARESP de Língua Portuguesa

Nível	5º ano	9º ano	3ª série EM
Abaixo do básico	< 150	< 200	< 250
Básico	150 a < 200	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	200 a < 250	275 a < 325	300 a < 375
Avançado	≥ 250	≥ 325	≥ 375

Fonte: São Paulo (2014, p. 3).

O quadro evidencia que as notas obtidas pelos alunos são agrupadas em quatro níveis de desempenho, de acordo com as expectativas de aprendizagem da Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo.

- Os alunos considerados “abaixo do básico” apresentam domínio considerado insuficiente ao final do ciclo sobre os conteúdos, competências e habilidades solicitado no SARESP;
- Para os alunos que possuem nível “básico”, o desenvolvimento é parcial em relação conteúdos, competências e habilidades requeridos na prova para o ano/série em que se encontram;
- São considerados no nível “adequado” aqueles que atenderam na avaliação às expectativas quanto aos conteúdos, competências e habilidades requisitados para o ano/série escolar em que estão;
- Apenas são considerados nível “avançado” os alunos que superam as expectativas e dominam os conteúdos, competências e habilidades que vão além do solicitado para o ano/série em que estão.

Observemos o Quadro 14 a seguir, com os resultados do SARESP de Língua Portuguesa de 2007 a 2017.

Quadro 13 - Resultados de Língua Portuguesa no SARESP

SARESP	Ensino Fundamental anos iniciais	Ensino Fundamental – anos finais	Ensino Médio
2007	186,8	242,6	263,2
2008	180,0	231,7	272,5
2009	190,4	236,3	274,6
2010	190,4	229,2	265,7
2011	195,0	229,6	265,7
2012	197,6	227,8	268,4
2013	199,4	226,3	262,7
2014	203,7	231,7	265,7
2015	212,7	237,8	267,8
2016	218,6	237,4	273,0
2017	214,3	242,5	274,5

Fonte: Elaboração da própria autora, com base nos relatórios oficiais do SARESP.

Ao compararmos os quadros 13 e 14, percebemos que os resultados mostram que, nos três ciclos, até 2013, o desempenho dos alunos não passa do nível considerado “básico”, ou seja, os alunos atendem parcialmente os conteúdos, competências e habilidades ao final de cada ciclo. Apenas os anos iniciais conseguem atingir, a partir de 2014, o nível adequado. O Ensino Médio, embora continue no nível “básico”, e tenha avançado nos últimos três anos, não superou o seu maior índice, o alcançado em 2009. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o foco de nossa pesquisa, o melhor desempenho foi em 2007 e foi decaindo até 2013; de 2014 a 2017, houve uma melhora, mas também não ultrapassou o seu melhor índice, o de 2007. Só houve um avanço mais significativo nos anos iniciais, apesar de que em 2017 tenha abaixado em relação ao resultado de 2016.

Devemos considerar que apenas com a implantação das Matrizes de Referência para a Avaliação em 2009 o SARESP passou a ter como foco o Currículo Oficial. Em Língua Portuguesa, a avaliação passou, então, a basear-se na PCLP, em que, como já apontamos no capítulo 2, o texto é o foco principal do processo de ensino e aprendizagem. Assim, nas provas do SARESP, o texto de um gênero textual é a unidade de análise das questões propostas, as quais requerem para a resposta a mobilização de habilidades constantes da Matriz. As questões são elaboradas de

acordo com o nível de complexidade das séries/anos, e as questões relativas aos aspectos gramaticais são geralmente contextualizadas, ou seja, têm por referência o uso do elemento gramatical no texto. Entretanto, cabe destacar que o tipo de questões solicitadas no SARESP não aparece nos cadernos. De qualquer forma, os resultados podem sinalizar que, com um vínculo mais estreito da PCLP e do SARESP, os resultados melhoraram um pouco de 2014 para 2017, mas estão ainda muito longe de atingirem o nível considerado adequado.

Em síntese, os resultados das avaliações do SARESP sinalizam que, mesmo diante da implementação da nova versão do SARESP e de todas as ações do programa “São Paulo faz escola”, como a PCPL e os cadernos, como medidas da SEE-SP para reorganizar o ensino da rede paulista, ainda há a necessidade de um acompanhamento mais sistemático das competências e habilidades alcançadas e das que ainda necessitam ser melhoradas e desenvolvidas, evidenciando os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Um problema enfrentado pela SEE-SP é que os resultados das avaliações externas não vinham sendo considerados e discutidos suficientemente, na escola, para induzir estratégias de ensino voltadas ao desenvolvimento das habilidades e competências solicitadas nas avaliações. Bauer (2008), em sua pesquisa sobre o uso dos resultados do SARESP e a formação de professores, constatou que, embora supervisores de ensino e assistentes técnico-pedagógicos reconheçam a importância de se considerar os resultados das avaliações para a formação docente e reorientação pedagógica, seus depoimentos apontaram grande dificuldade das diretorias de ensino e equipes escolares ao se apropriar dos dados das avaliações, interpretá-los adequadamente, de forma a redirecionar e instrumentalizar as práticas pedagógicas em sala de aula. Outras pesquisas sobre o SARESP também apontam usos inadequados de seus resultados, como o treinamento dos alunos para a realização das provas do SARESP (SILVA, 2006) e a instauração de *rankings* e competições entre as escolas (RODRIGUES, 2011).

A própria SEE-SP, certamente reconhecendo esses problemas e dificuldades, em 2011, promoveu uma profunda reorganização de sua estrutura, atribuindo à Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) e à Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA) a tarefa de implementar a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) nas escolas da rede pública

estadual e, mais recentemente, em 2015, a Plataforma Foco Aprendizagem (PFA). Nos itens seguintes, trataremos mais detalhadamente desses dois projetos.

3.2 Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)

A Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) é uma ação da SEE-SP desenvolvida de modo colaborativo entre a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA) e a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), contando, também, com a contribuição de professores do núcleo pedagógico das Diretorias de Ensino.

A AAP, implantada na rede estadual desde 2011, é uma avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa e Matemática, inicialmente, a cada semestre, abrangendo o 6º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio e que, gradativamente, passou a ser realizada em todos os anos finais do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio, bimestralmente. Mais recentemente, a AAP passou a ser realizada também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulada ao Programa Ler e Escrever.

De acordo com documento da SEE-SP,

[...] essa ação, fundamentada no Currículo do estado de São Paulo, tem como objetivo fornecer indicadores qualitativos do processo de aprendizagem do educando, a partir de habilidades prescritas no currículo. Dialoga com as habilidades contidas no SARESP, SAEB, ENEM e tem se mostrado bem avaliada pelos educadores da rede estadual. Propõe o acompanhamento da aprendizagem das turmas e do aluno de forma individualizada, por meio de um instrumento de caráter diagnóstico. Objetiva apoiar e subsidiar os professores de Língua Portuguesa e de Matemática que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Rede Estadual de São Paulo, na elaboração de estratégias para reverter desempenhos insatisfatórios, inclusive em processos de recuperação (SÃO PAULO, 2014, p. 2).

Tendo isso em vista, e embasada até 2015 na Matriz de Avaliação do SARESP (SÃO PAULO, 2009), a AAP de Língua Portuguesa é composta por uma prova com questões de múltipla escolha (o número de questões varia a cada edição, situando-se geralmente entre 8 e 15 questões) e uma produção textual, abrangendo os conteúdos da PCLP e dos cadernos. As provas são elaboradas pelos órgãos centrais da SEE-SP e aplicadas pelos próprios professores em suas turmas, em datas pré-

determinadas, com o objetivo principal de acompanhar as aprendizagens e as dificuldades diagnosticadas.

As provas da AAP de Língua Portuguesa seguem modelo semelhante ao das outras avaliações externas, como Prova Brasil e SARESP. As propostas de produção textual correspondem ao que é apresentado na PCLP e nas Situações de Aprendizagem dos cadernos, tendo os gêneros e as tipologias textuais como base. Cabe ressaltar, porém, que a AAP manifesta um caráter muito mais formativo do que as avaliações externas, uma vez que seus resultados são trabalhados imediatamente após a sua realização. Diferentemente do SARESP, por exemplo, cujos resultados são conhecidos somente no ano posterior à sua realização.

Os resultados das AAP são inseridos no Sistema de Acompanhamento dos Resultados da Avaliação (SARA), que disponibiliza relatórios de percentual de acertos e de respostas indicadas pelos alunos, por questão. Trata-se de uma ferramenta da plataforma Secretaria Escolar Digital (SED) que, nos termos da SEE-SP,

[...] permite aos professores da Rede Estadual de ensino o uso da tecnologia para cadastrar as respostas dos alunos de modo a viabilizar a visualização, em tempo real, de resultados e análises comparativas e evolutivas da aprendizagem de seus alunos, otimizando assim o tempo destinado à organização dos dados e acelerando o processo de discussão, elaboração e implementação dos planos de intervenção pedagógica (SÃO PAULO, 2015, p. 1).

O que se espera, portanto, com a AAP é que se possibilite aos professores uma análise mais precisa do que o aluno já domina e do que ainda necessita aprender, identificando as defasagens específicas dos alunos e/ou turmas, para que possam planejar e desenvolver ações pedagógicas mais assertivas, aproximando-se de um ensino considerado personalizado ou “ensino sob medida” a fim de atender às necessidades individuais dos alunos, inclusive nos processos de recuperação. Tal personalização pode gerar diferenciação da forma de aprender na medida em que proporciona ao aluno um grau de dificuldades do que é aprendido. A ideia é oferecer a oportunidade de aprender de um modo que atenda às suas necessidades específicas (MILIBAND, 2006 p.24).

Para isso, a SEE-SP organizou diversos materiais de apoio ao professor como, por exemplo, os “Comentários e Recomendações Pedagógicas”, um subsídio aos docentes para análise das provas e habilidades solicitadas nas questões. Esse material traz cada uma das questões comentadas, indicando a habilidade solicitada,

bem como sugestões de intervenções didáticas e indicações de outros materiais e referências impressas ou disponíveis na *web* para consulta (SÃO PAULO, 2014).

Em seu processo de implementação, a AAP sofreu e ainda vem sofrendo transformações e ajustes. Uma alteração significativa ocorreu em 2016 quando a CGEB elaborou uma Matriz de Avaliação Processual (MAP) para todas as disciplinas. Assim, a partir da 11ª edição da AAP, as questões passaram a ter como referência as habilidades contidas na MAP. A esse respeito, o documento da MAP ressalta que,

[...] enquanto as Matrizes de Referência para Avaliação Processual, apresentadas neste documento, definem conteúdos e habilidades passíveis de serem avaliados por meio de prova objetiva em cada um dos bimestres, as Matrizes de Referência para o SARESP indicam as habilidades mais gerais associadas aos conteúdos estruturantes de cada componente curricular, e são base para a avaliação ao final de cada ciclo de sua aplicação (SÃO PAULO, 2016, p. 8).

A MAP de Língua Portuguesa apresenta cada ano subdividido em 4 bimestres, todos eles organizados em 3 partes: 1) conteúdos: são os mesmos contidos na PCLP e cadernos; 2) Situação de Aprendizagem/competências e habilidades: são as mesmas situações de aprendizagem dos cadernos, e são referenciadas pelo número que constam nos cadernos e as respectivas habilidades; 3) Avaliação Processual/habilidades: são elencadas as habilidades que serão consideradas na AAP, subdivididas em “aspectos textuais” e “aspectos linguísticos”. O quadro da MAP do 6º ano pode ser visualizado no anexo B.

Sendo assim, desde 2016 até o momento atual, as questões da AAP são elaboradas com base nessa Matriz e, para o melhor acompanhamento dos resultados das avaliações (SARESP e AAP), a SEE-SP criou a ferramenta Plataforma Foco Aprendizagem, da qual trataremos no item seguinte.

3.3 A Plataforma Foco Aprendizagem (PFA)

Em 2015, em um trabalho conjunto da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) e da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA), foi criado um portal intitulado Plataforma Foco Aprendizagem (PFA), com a principal finalidade de reforçar a relação entre currículo, avaliação e gestão da aprendizagem. A partir de 2016, além dos dados do SARESP, a plataforma passou a contar com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado

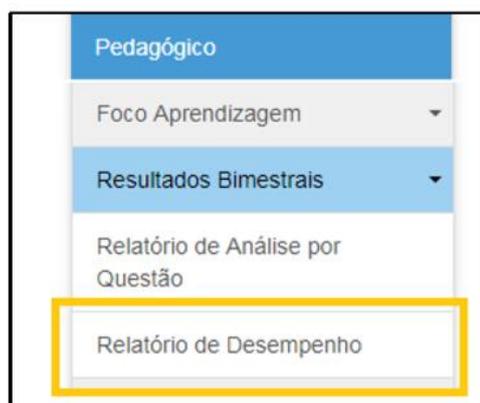
de São Paulo (IDESP), com os resultados das AAP e com materiais de apoio para os educadores.

Por meio dos recursos disponíveis na PFA, os professores da rede estadual de São Paulo passaram a ter acesso a dados das últimas edições do SARESP e AAP, por ano e turmas, por meio de gráficos e tabelas que indicam as potencialidades e as fragilidades nas habilidades de Língua Portuguesa e Matemática. A PFA é disponível para cada docente em exercício na rede no site da Secretaria Digital (<https://sed.educacao.sp.gov.br>), por meio de *login* e senha, sendo possível visualizar vários aspectos essenciais para a análise do professor. A PFA tem migrado para o sistema da SED, como um link na página da SED, mas ainda está dividida atualmente (2019) em dois portais: um para acesso aos dados do SARESP e IDESP disponível no *site* <http://focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br/dashboards> e outro como Resultados da AAP o link da SED denominado “Foco Aprendizagem”.

3.4 A caracterização da Plataforma Foco Aprendizagem⁵

Na SED, para iniciar a análise na PFA é necessário acessar no menu Pedagógico, Foco Aprendizagem, depois em Resultados Bimestrais e, por fim, em Relatório de Desempenho.

Figura 10 - Menu Pedagógico na SED



Fonte: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/04/2018-05-04-tutorial-foco-aprendizagem-devolutiva-aap-2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

⁵ As imagens que apresentamos neste item são de livre acesso na internet, em tutorial disponibilizado em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/04/2018-05-04-tutorial-foco-aprendizagem-devolutiva-aap-2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

Nessa parte, há seções para acesso ao Relatório de desempenho e Resultados de Análise por Questão. O relatório de desempenho exibe todas as séries/anos da escola com o desempenho em percentual da AAP em Língua Portuguesa e Matemática.

Figura 11 - Página de Relatório de desempenho (AAP)

Fonte: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/04/2018-05-04-tutorial-foco-aprendizagem-devolutiva-aap-2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

Figura 12 - Exemplo de Análise de desempenho⁶

Nome Escola	Desempenho Médio Língua Portuguesa														
	Anos Iniciais					Anos Finais				Ensino Médio			Anos Iniciais		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	1	2	3
[Redacted]	27,41%	47,26%	29,84%	47,98%	52,43%	67,86%	51,00%	54,86%	56,94%	40,18%	34,26%	38,64%	62,22%	69,40%	42,76%

Fonte: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/04/2018-05-04-tutorial-foco-aprendizagem-devolutiva-aap-2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

O que podemos observar nesse exemplo é que na disciplina de Língua Portuguesa o melhor desempenho dessa escola hipotética é das turmas de 6º ano do do ensino fundamental com 67,86%, e o pior desempenho do 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental com 27,41%. Mas também podemos fazer uma análise mais detalhada do ano/série.

⁶ Imagem meramente ilustrativa

Figura 13 - Exemplo de Análise de desempenho das turmas de 5º ano

Ano Letivo: 2018

Diretoria: [REDACTED]

Código Escola: [REDACTED]

Nome Escola: [REDACTED]

Mostrar 10 registros

Filtro

Descrição Turma	Participantes	Acertos	Percentual Acertos	Ver Acertos por Aluno
5º ANO A TARDE	23	189	45,65%	[Lupa]
5º ANO B TARDE	25	264	58,67%	[Lupa]
Total Geral	48	453	52,43%	[Lupa]

Registros 1 a 3 de 3

Anterior 1 Seguinte

Fonte: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/04/2018-05-04-tutorial-foco-aprendizagem-devolutiva-aap-2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

Na tela da figura 14, são exibidas as turmas da escola do respectivo ano/série, o número de participantes na prova, o número de acertos da turma e o percentual de acertos. Além disso, há no final o total da série/ano. Nesse caso, o professor tem duas turmas, e o que podemos observar é que o desempenho do 5º ano B (58,67%) foi melhor do que o 5º ano A (45,65%). Para observar dados individualizados, é preciso clicar na lupa. As figuras a seguir evidenciam os dados por aluno.

Figura 14 - Menu Avaliação de Aprendizagem em Processo – por Aluno

Ano Letivo: 2018

Diretoria: [REDACTED]

Código Escola: [REDACTED]

Nome Escola: [REDACTED]

Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA

Turma: 5º ANO A TARDE

Habilidade: SELECIONE...

Escolher Colunas Imprimir Gerar Excel Gerar PDF

Fonte: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/04/2018-05-04-tutorial-foco-aprendizagem-devolutiva-aap-2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

Figura 15 - Relatório Avaliação de Aprendizagem em Processo – por Aluno

Participação: 88,46 %	Total Consolidado:	75,00%	66,67%	83,33%	47,92%	60,42%	89,58%	89,58%	70,83%	20,83%	10,42%	10,42%	31,25%
Nome do Aluno	Acertos	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q 5	Q 6	Q 7	Q 8	Q 9	Q 10	Q 11	Q 12
		Médio	Fácil	Fácil	Médio	Médio	Fácil	Fácil	Fácil	Difícil	Difícil	Difícil	Difícil
	7	A ✓	A ✓	A ✓	B ✗	A ✓	A ✓	A ✓	A ✓	B ✗	C ✗	B ✗	A ✗
	12	A ✓	A ✓	A ✓	A ✓	A ✓	A ✓	A ✓	A ✓	A ✓	A ✓	A ✗	B ✗
	13	A ✓	A ✓	A ✓	A ✓	A ✓	A ✓	A ✓	A ✓	B ✗	A ✓	B ✗	B ✗
	11	A ✓	A ✓	A ✓	B ✗	A ✓	A ✓	A ✓	A ✓	A ✓	C ✗	A ✗	C ✓
	5	A ✓	A ✓	B ✗	A ✓	C ✗	B ✗	A ✓	A ✓	B ✗	C ✗	A ✗	B ✗

Fonte: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/04/2018-05-04-tutorial-foco-aprendizagem-devolutiva-aap-2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

Nessa página da figura 15, podemos fazer dois tipos de análise: das questões com mais erros ou acertos e nível de dificuldade. Com esses dados, o professor pode organizar os agrupamentos produtivos, buscando agrupar alunos com domínios diferenciados nas habilidades.

Podemos observar ainda, na figura 15, que as questões de nível fácil (6 e 7) foram as que tiveram mais acertos (89,58%) e as questões de nível difícil (10 e 11) foram as que tiveram mais erros (10,42%).

Para montarmos os agrupamentos produtivos (duplas, trios...) podemos tomar como referência os erros e acertos individuais, por exemplo, o aluno 1 errou a questão 4, mas o aluno 4 acertou. O aluno 4 errou a questão 3, mas o aluno 1 errou. Assim, assim, os alunos 1 e 4 poderiam formar uma dupla produtiva. Outra informação que pode ajudar é o número de acertos por aluno indicado na segunda coluna.

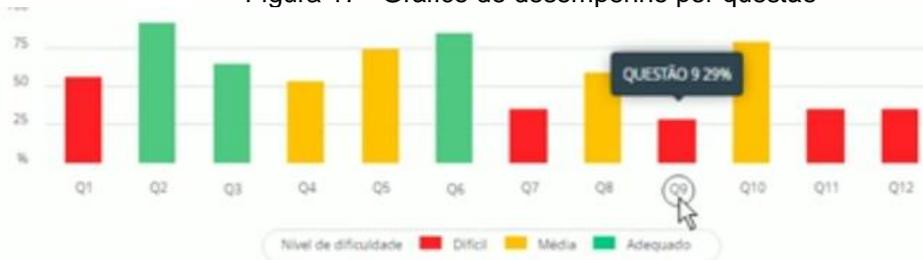
No Relatório de Análise por Questão são disponibilizados os filtros para alterar entre ano/série, turmas, disciplinas e bimestres, como ilustra a figura 16.

Figura 16 - Menu Análise de Questões

Fonte: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/04/2018-05-04-tutorial-foco-aprendizagem-devolutiva-aap-2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

Na análise por questão, podem-se observar os percentuais obtidos em cada questão pela turma ou ano/série avaliado. Também há as visualizações das questões por gráfico e índice de acertos. Os percentuais de acertos por questão são disponibilizados no formato de gráfico de colunas e em escala de cores, correspondente às dificuldades. Além disso, são exibidas as questões com seu grau de dificuldade (fácil – verde; média – amarela; difícil – vermelha), calculadas em função dos percentuais de acertos na rede estadual, como pode ser observado na figura abaixo.

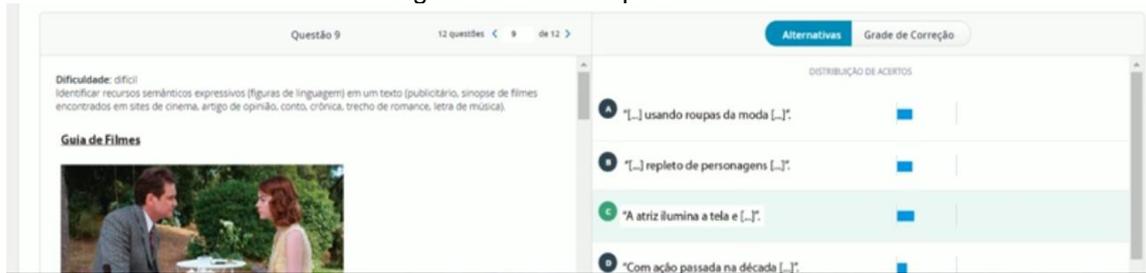
Figura 17 - Gráfico de desempenho por questão



Fonte: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/04/2018-05-04-tutorial-foco-aprendizagem-devolutiva-aap-2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

Ao clicar em uma determinada questão é possível visualizar o texto as alternativas e a grade de correção.

Figura 18 - Análise por Questão



Fonte: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/04/2018-05-04-tutorial-foco-aprendizagem-devolutiva-aap-2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

A figura 18 mostra que a questão 9, uma questão de nível difícil, em que apenas 29% de uma turma acertou. A Figura 19 mostra, do lado direito, o texto de referência, a questão, o número da questão e a habilidade que deve ser mobilizada para responder à questão; do lado esquerdo, há as alternativas e o percentual de respostas das turmas para cada alternativa. O exemplo mostra que apenas a letra "D" foi pouco escolhida pelos alunos dessa turma. A partir de tais informações, cabe ao professor verificar e analisar o porquê dos alunos terem assinalado tal alternativa incorreta, o contribuirá para que o professor faça um diagnóstico da turma de como estão resolvendo a questão e mobilizando a habilidade, para criar meios de intervir.

Já para a análise dos resultados do SARESP, na SED há um link que leva para a PFA antiga em que se encontram os dados do SARESP e do IDESP, como mostra a figura 19.

Figura 19 - Página Foco Aprendizagem



Fonte: http://homologa.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/Tutorial_Foco_Aprendizagem.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

O “SARESP aberto” traz o Mapa de Habilidades, com informações sobre o grau de domínio que os alunos de determinada turma do ano vigente possuem em relação às habilidades previstas, mas não traz as questões e as alternativas, o que impossibilita uma análise mais aprofundada. A figura 20 a seguir mostra a página de acesso aos mapas das turmas e a figura 21 o mapa de habilidades por turma.

Figura 20 - Página de acesso ao Mapa de Habilidades por turmas e ano de realização do SARESP na PFA



Fonte: http://homologa.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/Tutorial_Foco_Aprendizagem.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

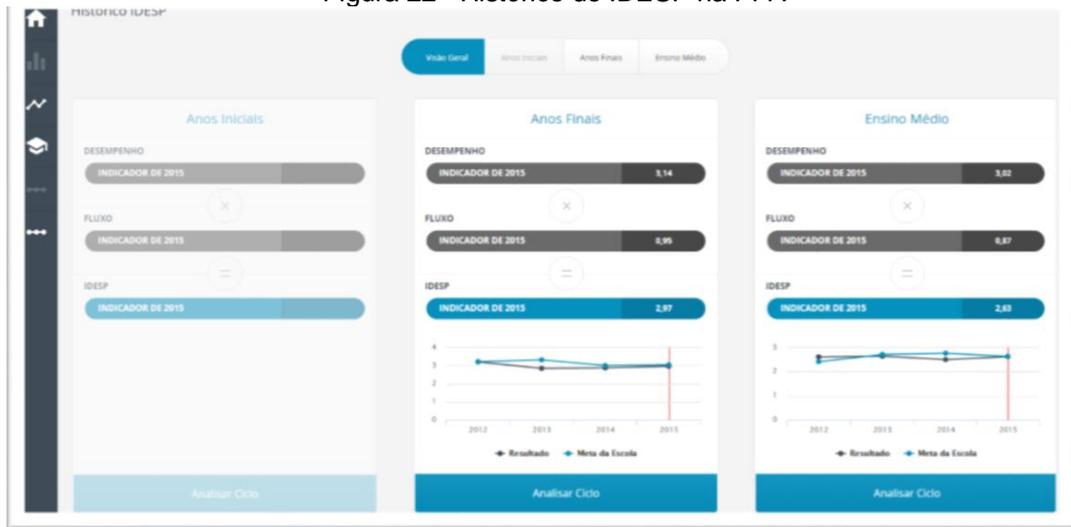
Figura 21 - Mapa de Habilidades por turmas e grau de domínio por habilidade do SARESP



Fonte: http://homologa.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/Tutorial_Foco_Aprendizagem.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

Os Resultados Anuais é uma ferramenta com dois recursos para as escolas analisarem o IDESP e o item “Simulador”. O item referente ao IDESP mostra a nota da escola no geral, a nota da prova e o fluxo (cálculo entre alunos matriculados, abandono e reprovações) de cada ano e cada ciclo, como mostra a figura 22.

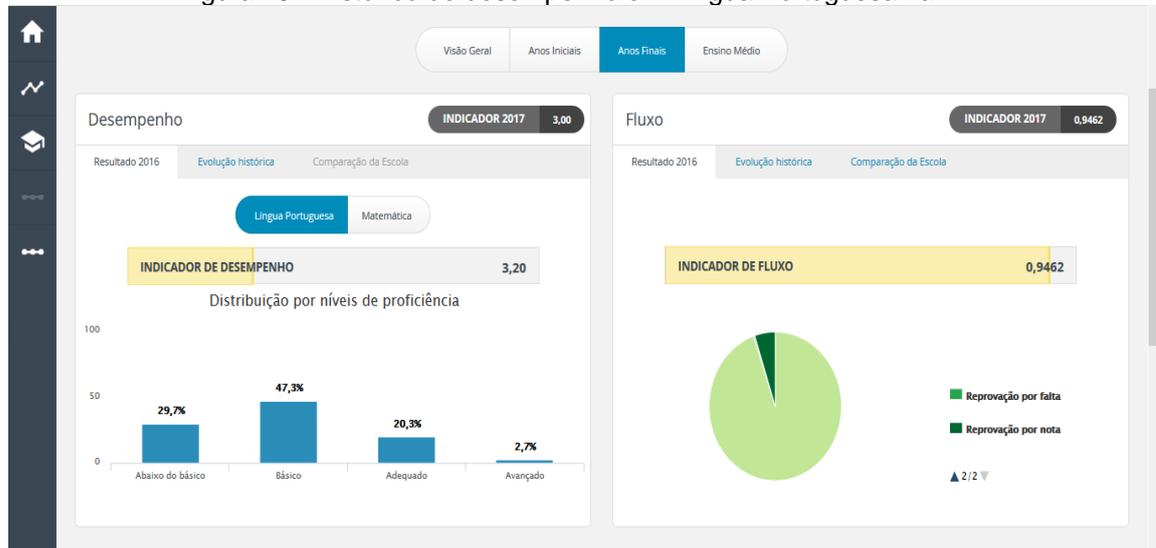
Figura 22 - Histórico do IDESP na PFA



Fonte: http://homologa.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/Tutorial_Foco_Aprendizagem.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

Também é possível observar esse histórico por disciplina (Língua Portuguesa ou Matemática), conforme a figura a seguir.

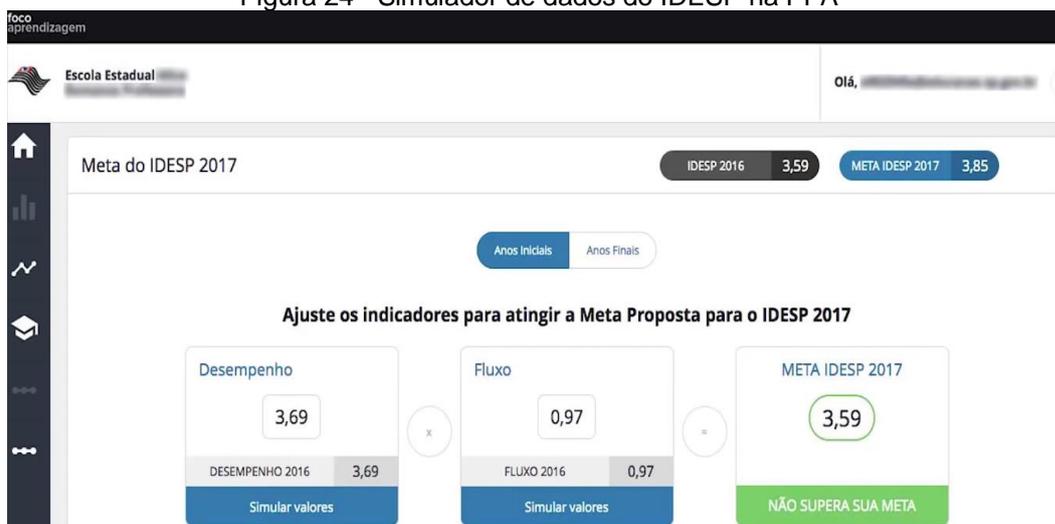
Figura 23 - Histórico de desempenho em Língua Portuguesa na PFA



Fonte: http://homologa.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/Tutorial_Foco_Aprendizagem.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

O item Simulador tem como a finalidade analisar por ciclo os dados para identificar quais serão os números para um bom desempenho e o fluxo que atinja as metas do IDESP do ano em progressão. A figura a seguir mostra a página do Simulador.

Figura 24 - Simulador de dados do IDESP na PFA



Fonte: http://homologa.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/Tutorial_Foco_Aprendizagem.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

Na seção “Recursos e Materiais” estão disponíveis os materiais que podem auxiliar o professor na prática na sala de aula, acompanhamento e avaliação, como: Matrizes de Referência para a Avaliação do Documento Básico, Matrizes de Avaliação Processual (MAP) e Protocolos de Acompanhamento. Além disso, existe um *link* para Atividades no portal do Currículo + (disponível até o momento – 2019 - para Matemática, Ensino Fundamental – anos finais).

Figura 25 - Seção “Recursos e Materiais” na PFA



Fonte: http://homologa.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/Tutorial_Foco_Aprendizagem.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

A seção “Construção Conjunta” será um espaço para que os professores possam compartilhar relatos de sua prática por meio de vídeos (espaço ainda em desenvolvimento), conforme mostra a figura abaixo.

Figura 26 - Seção Construção Conjunta na PFA



Fonte: <http://focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br/dashboards>. Acesso em: 11 jul. 2018.

A Plataforma Foco Aprendizagem tornou-se, então, uma ferramenta educacional que oferece uma visualização de informações sistematizadas em dados dos resultados das avaliações SARESP e AAP sobre o que apontam as aprendizagens dos alunos. Assim, torna-se possível que o professor obtenha informações e identifique as competências e as habilidades que devem ser priorizadas para o planejamento e realização das intervenções.

3.5 O uso da Plataforma Foco Aprendizagem pelos professores e suas percepções

Para termos uma ideia sobre o conhecimento e uso da PFA por professores de Língua Portuguesa da rede estadual, elaboramos e aplicamos um questionário semiestruturado contendo 11 perguntas (Apêndice A) aos professores de Língua Portuguesa da Diretoria de Ensino da rede estadual de São Paulo, à qual está jurisdicionada a escola em que atuo e onde foi realizada a pesquisa.

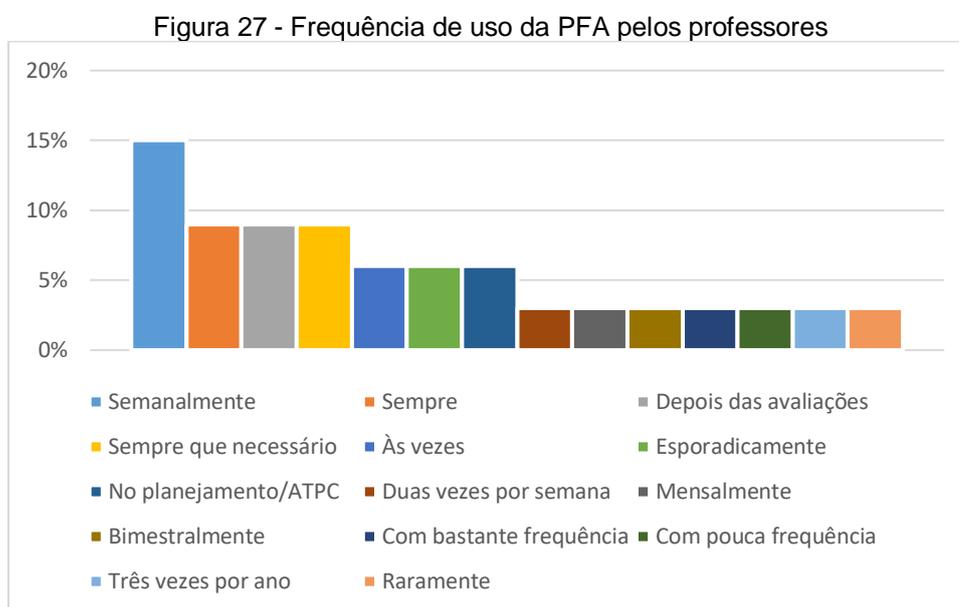
De março a maio de 2018, foi encaminhado o link de acesso ao questionário para ser respondido *online* pelos professores. Foram 32 respondentes de em média

250 professores de Língua Portuguesa inscritos na referida Diretoria de Ensino, a maioria com mais de 20 anos atuação na rede estadual.

Os professores afirmaram que usam os documentos oficiais da SEE, mas também dizem usar outros materiais para planejarem e desenvolverem as suas aulas.

Em média, 94% dos professores já ouviu falar sobre a PFA, e 92% afirmam já terem usado esse recurso; outros 6% afirmam que não usaram a ferramenta por falta de informação e 3% por não terem sentido a necessidade.

Quanto à frequência sobre o uso da PFA, as respostas foram bem diversificadas, conforme mostra o gráfico a seguir.

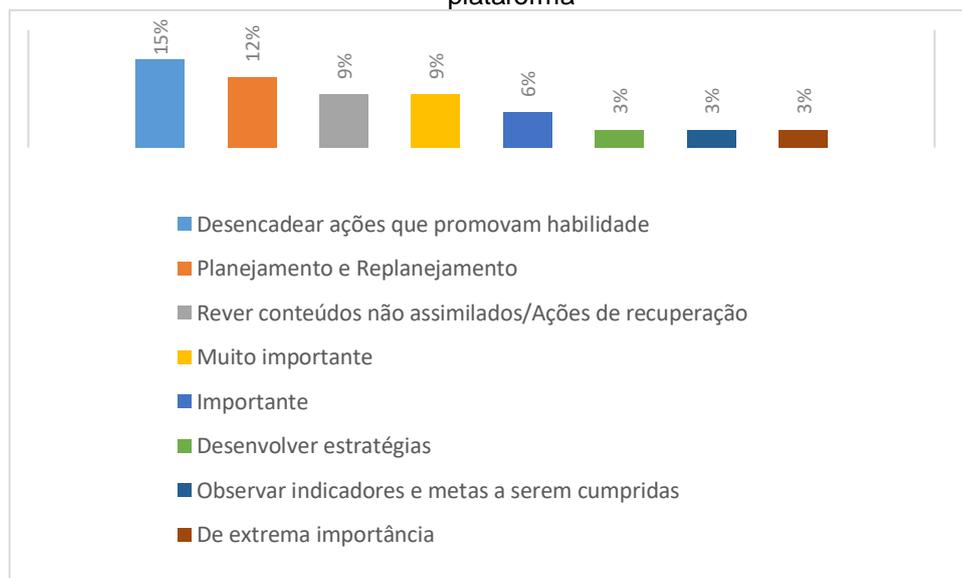


Fonte: Elaborado pela autora

Os que afirmaram fazer pouco uso da ferramenta atribuem o fato à falta de tempo para manuseá-la. A maioria (63%) menciona que faz uso da PFA para analisar e elaborar posteriormente algum tipo de intervenção, seja para elaborar planos/implementar novas ações, buscar exercícios, ideias e outros materiais, acompanhamento do desempenho dos alunos (habilidades/dificuldades) ou pesquisar os resultados das AAP. Além disso, dizem que a PFA contribui para nortear a prática no ensino da Língua Portuguesa em: planejamento de conteúdos e exercícios diversificados, diagnóstico e acompanhamento dos desempenhos das turmas, avaliação e reavaliação do percurso pedagógico, verificação de habilidades em defasagem.

Apenas 40% dos docentes dizem conhecer o desempenho dos alunos nas habilidades apresentadas pela PFA. Quanto à importância desse conhecimento, os professores indicam, principalmente, o desencadeamento de ações que promovam habilidades e o planejamento e replanejamento. O gráfico a seguir mostra a importância que os professores da pesquisa dão em conhecer o desempenho dos alunos nas habilidades apresentadas pela plataforma.

Figura 28 - Importância em conhecer o desempenho dos alunos nas habilidades apresentadas pela plataforma



Fonte: Elaborado pela autora

Quanto aos problemas enfrentados pelos professores para o uso da PFA, foram apresentados os seguintes aspectos:

- Falta de computadores na escola acessíveis;
- Falta de tempo na escola para a discussão e organização dos dados;
- Falta de Cursos Semipresenciais;
- A atualização dos dados/resultados deveria ser disponibilizada mais rapidamente;
- A Plataforma deveria ser mais divulgada para os professores.

Em síntese, as informações obtidas com o questionário deixam evidente que os professores conhecem a PFA e que, para eles, é um instrumento de extrema importância, pois afirmam que usam com frequência. Contudo, nenhum professor fez referência ao (re)planejamento de forma a uma personificação no ensino, no sentido de atender às necessidades mais individuais dos alunos.

O questionário foi apenas uma sondagem para verificar informações sobre o uso da PFA na Rede Estadual de Ensino, no entanto, não podemos aferir como tais professores usam a ferramenta, se, de fato, é um instrumento que auxilia e orienta a prática ou se está sendo usada apenas por se tratar de uma exigência das Diretorias de Ensino. Ou ainda, se a PFA constitui-se, de fato, para um redirecionamento da prática que contribui com melhores resultados ou funciona apenas um expositor de resultados.

Acreditamos que a PFA pode contribuir com o trabalho do professor, pois, de forma mais eficaz, permite a visualização e o monitoramento dos resultados coletivos e individuais dos alunos, como as nossas análises vão evidenciar mais adiante, pois no capítulo seguinte, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa: os procedimentos, os sujeitos e o contexto da pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa. Inicialmente, discorremos sobre o método e os procedimentos metodológicos adotados para atender aos objetivos do trabalho. Na sequência, caracterizamos o contexto e os participantes da pesquisa.

4.1 O método da pesquisa

Nossa pesquisa, desenvolvida no âmbito de um Mestrado Profissional, tem o caráter de pesquisa aplicada, caracterizada por Gatti (2014) como pesquisa engajada, à medida que a realidade empírica é o ponto de partida e o ponto de chegada da investigação. Esse tipo de pesquisa, segundo a autora, problematiza situações/impasses socioeducacionais concretos, com vistas a evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas. Dessa forma, por meio de teorizações de fontes diversas para ampliar as compreensões ou explicações, as pesquisas aplicadas/engajadas propõem outras óticas explicativas, criando alternativas práticas de superação de problemas (GATTI, 2014).

A presente pesquisa nasceu de razões empíricas, ou seja, de uma experiência vivenciada pela pesquisadora, no ensino da Língua Portuguesa na rede estadual paulista, contexto em que surge o problema da pesquisa: de que modo a Plataforma Foco Aprendizagem pode contribuir para o trabalho do professor de Língua Portuguesa e para o desempenho dos alunos nas habilidades de Língua Portuguesa?

Para responder tal questão, optamos pela abordagem de pesquisa intervencionista, realizada pela própria professora pesquisadora. Nos termos de Ponte (2002, p.11),

A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente. E, para além dos professores envolvidos, também as instituições educativas a que eles pertencem podem se beneficiar fortemente pelo facto dos seus membros se envolverem neste tipo de actividade, reformulando as suas formas de trabalho, a sua cultura institucional, o seu relacionamento com o exterior e até os seus próprios objectivos.

Considerando que, para a realização desta pesquisa foi essencial a geração de dados em sala de aula, em que o professor fez uso da PFA, planejou e realizou as intervenções e acompanhou o desempenho dos seus alunos, o tipo de pesquisa intervencionista, sobre a própria prática, mostrou-se mais apropriado. O objetivo nesse tipo de estudo é vincular a teoria com a prática, estudando o objeto em sua prática cotidiana, sobretudo, com o intuito de gerar “mudança ou transformação de situações, condições ou contextos” (GATTI, 2008, p. 9) e conseqüentemente gerar contribuições teóricas relevantes.

A pesquisa intervencionista, diferentemente de outras abordagens, não está relacionada diretamente à causa ou efeito. Porém, considera, como afirma Romagnoli (2014, p. 46), “a implicação do pesquisador, a complexidade e a indissociabilidade da produção de conhecimento da atuação/intervenção”. Embora controlar as variáveis não seja tão importante nesse tipo de pesquisa, não significa que não se exija um rigor metodológico, uma vez que é essencial que o pesquisador apresente embasamento teórico e científico, descrevendo e analisando detalhadamente todos os procedimentos da pesquisa.

Por isso, empregamos para o desenvolvimento desta pesquisa os pressupostos da pesquisa de intervenção que, de acordo com Damiani *et al.* (2013, p. 62), “envolve planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos”. Logo, nossa pesquisa foi organizada em dois momentos: o da intervenção pedagógica (método de ensino) e o da avaliação/análise da intervenção (método de pesquisa propriamente dito).

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, pois os dados da intervenção estão registrados e descritos detalhadamente e as análises desses dados, fundamentadas no referencial teórico adequado e investigação documental, produzem explicações plausíveis sobre os efeitos da intervenção.

4.2 Os procedimentos metodológicos da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa, estabelecemos os seguintes procedimentos metodológicos.

- Levantamento e análise de diversos documentos e materiais publicados e/ou divulgados pela SEE-SP, relacionados ao projeto “São Paulo faz escola”: Proposta Curricular, cadernos, Matriz de Avaliação Processual, SARESP, AAP

e PFA. O objetivo desse procedimento foi compreender as orientações e diretrizes da rede estadual paulista, bem como as concepções de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, subjacentes aos programas, currículo e avaliações da SEE-SP implementados a partir de 2008 na rede estadual paulista.

- Levantamento na PFA dos dados de desempenho dos alunos do 6º ano, participantes da pesquisa, na avaliação de Língua Portuguesa do SARESP do 5º ano. Esses dados nos ajudaram a diagnosticar as aprendizagens e dificuldades dos alunos do 6º ano para elaborarmos o planejamento e a realização da primeira intervenção em sala de aula.
- Levantamento na PFA dos dados de desempenho dos alunos em quatro avaliações de Língua Portuguesa ao longo do ano letivo de 2018 (AAP diagnóstica; AAP 1º. bimestre; AAP 2º. bimestre, AAP 3º. bimestre) para planejamento e realização das intervenções. Identificamos as dificuldades específicas dos alunos das três turmas em cada AAP e, com base nesses dados, planejamos e realizamos intervenções para melhorar as aprendizagens e o desempenho dos alunos.

Elaboramos a Figura 29 abaixo para melhor visualização desse ciclo, que estamos chamando de análise-intervenção.



Fonte: elaboração da própria autora (2019).

Todo esse processo foi gravado em áudio e posteriormente transcrito, de forma a procedermos à análise do conjunto de dados. Com isso, apontamos as possíveis contribuições da PFA no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

4.3 Caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa

4.3.1 A escola

Nossa pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual, instituída em 1962, localizada em um bairro do ABC paulista, a 40 km de distância de São Paulo. Atualmente, a escola oferece os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tanto na modalidade regular quanto na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A escola possui em média 760 alunos, que são moradores do próprio bairro ou de bairros circunvizinhos. Desses alunos, 290 frequentam os anos finais do Ensino Fundamental, 305 alunos frequentam o Ensino Médio e 165 alunos frequentam a Educação de Jovens e Adultos.

A comunidade a qual frequenta a escola é de classe média baixa, e a escola é o único meio de encontro entre os jovens, pois é uma escola um pouco distante do centro da cidade, não havendo meios de recreação, parques ou qualquer outro ponto de encontro. A escola geralmente promove festas, projetos e atividades extras, para que os alunos possam ter a oportunidade de momentos de lazer.

A instituição atende os três períodos: de manhã, das 7h às 12h20, ocorrem as aulas do Ensino Médio; à tarde, das 13h às 18h20, atende-se os anos finais do Ensino Fundamental; o período noturno, das 19h às 22h50, refere-se à Educação de Jovens e Adultos.

A escola possui nove salas de aula. Há uma sala para a coordenação e uma para os professores. Possui também uma sala para a direção, uma para a secretaria, uma sala de vídeo, um laboratório de informática e uma quadra de esportes.

Apresenta um refeitório, uma cozinha e uma dispensa. Possui também dois banheiros destinados para os alunos e um para professores e funcionários. Além disso, esta escola dispõe de um *datashow*, mapas, globos, livros didáticos e paradidáticos, jogos, material dourado, entre outros recursos. Não há uma biblioteca

estruturada, apenas uma espécie de almoxarifado para o armazenamento e empréstimo dos livros.

A equipe gestora é composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora. A diretora é formada em Ciências Biológicas e Pedagogia e possui Mestrado em Biotecnologia na área de Educação, tem 33 anos de magistério e apenas 1 ano de experiência em gestão. A vice-diretora é formada em Letras e Pedagogia e também tem apenas 1 ano na gestão. A carga horária de trabalho de ambas é de 40 horas semanais.

A coordenadora é graduada em Educação Física e possui 40 horas de trabalho na instituição. Ela afirma que sua carga horária tenta atender a necessidade da escola, pois fornece assistência aos três períodos. Em relação a seu tempo de serviço, ela afirma que tem experiência na função de coordenadora há 4 anos e possui 13 anos de magistério.

O corpo docente é formado em média por 40 professores, todos licenciados em suas respectivas disciplinas. A escola, de acordo o seu Projeto Político-Pedagógico, tem como proposta pedagógica orientar suas ações em busca da efetivação de seus objetivos, por meio de um currículo que valorize a interação constante entre seus membros, entre a escola e a família.

As famílias são constantemente convidadas a participar de forma efetiva dos diversos momentos da construção do conhecimento. Coparticipam também das decisões que definirão os rumos da escola, mas poucos acabam por participar.

Os documentos oficiais da escola, fundamentados na LDB nº 9.394/1996, seguem as orientações do projeto “São Paulo faz escola” e dos PCN. Sendo assim, como princípio da escola, o foco do trabalho pedagógico é o desenvolvimento de competências e habilidades previstas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico da escola, o objetivo geral da instituição é oferecer um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos. O intuito é formar cidadãos críticos e participantes, capazes de agir e transformar a sociedade.

O corpo discente dispõe de um alto número de frequência nas avaliações externas: SARESP e AAP. Entretanto, em 2017, o IDESP nos anos finais do Ensino Fundamental foi de 2,84, bem abaixo da meta de 3,21. No Ensino Médio, o IDESP foi de 2,45, também abaixo da meta de 2,82. Os indicadores do IDESP apontam que nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tanto em Língua Portuguesa

quanto em Matemática, os alunos permanecem nos níveis abaixo do “básico”, entre os anos de 2012 a 2017.

4.3.2 As turmas

Os participantes da pesquisa são os alunos das três turmas de 6º ano da escola em que a pesquisadora atua como professora. A escolha dessa série é por termos condições de considerar o rendimento desses alunos no SARESP, quando cursavam o 5º ano, o que pode nos fornecer mais elementos para acompanhamento do aproveitamento das turmas.

4.3.2.1 Turma A

A turma A é composta por 32 alunos, 17 meninos e 15 meninas, entre 11 e 13 anos. Todos são considerados alfabetizados e produtores de texto, ou seja, leem, escrevem e são capazes de escrever textos com ideias próprias e com coerência, mesmo que com dificuldades de coesão na escrita e fora das convenções ortográficas.

De modo geral, os alunos são interessados, atentos e participativos. Ainda assim, há alunos menos participativos e um pouco tímidos. Não têm o hábito de ler com frequência, mas afirmam que gostam. São criativos e gostam de contar histórias, principalmente ficcionais.

Sobre a sua procedência, a maioria veio de outra escola estadual e está habituada às provas das AAP e ao SARESP.

As famílias não são muito participativas, pois há pouca presença dos responsáveis nas reuniões e muitas vezes, quando é necessário conversar com eles sobre os alunos, poucos são localizados.

4.3.2.2 Turma B

A turma B é composta por 32 alunos, 16 meninos e 16 meninas, com idade entre 10 e 12. Apenas uma aluna ainda não está totalmente alfabetizada, encontrando-se no nível de escrita silábica, com valor sonoro convencional em transição para o nível alfabético. A turma B é uma sala muito falante e ansiosa, conseqüentemente muito participativa e produtiva.

Há apenas 2 alunos menos participativos e um pouco tímidos. A turma adora ler e constantemente os alunos alugam livros da escola emprestados. São muito criativos e gostam de contar histórias, principalmente pessoais.

A maioria vem de uma escola municipal e está habituada apenas com as provas do SARESP, de forma que as AAP têm sido uma novidade para eles.

As famílias dos alunos dessa turma são muito participativas. A presença dos responsáveis nas reuniões e nas conversas sobre os alunos é muito frequente, e muitos vão até a escola mesmo sem serem chamados para saber dos seus desempenhos.

4.3.2.3 Turma C

A turma C é composta por 29 alunos, 15 meninos e 14 meninas, com idade entre 11 e 14. Apenas uma aluna não está completamente alfabetizada, situando-se no nível de escrita silábico sem valor sonoro convencional.

Os alunos dessa turma são menos agitados e mais interessados na aula, contudo demonstram mais dificuldades relacionadas à leitura e à escrita. Não têm o hábito de ler com frequência, afirmam que não gostam muito de ler. São calmos e gostam de ouvir histórias.

A maioria vem de outra escola estadual. Eles estão habituados às provas das AAP e ao SARESP.

Assim como os alunos da turma A, suas famílias não são muito participativas. Há pouca presença dos responsáveis nas reuniões e muitas vezes, quando é necessário conversar com eles sobre os alunos, poucos são localizados.

4.3.3 A professora do 6º ano

Sou professora da rede estadual há 4 anos, na mesma instituição, e posso dizer que nesse pouco tempo muita coisa já mudou. Depois que ingressei no Mestrado Profissional percebi muitos equívocos que cometia em sala de aula, embora eu sempre gostasse de “inovar”, muitas vezes acabava deixando tudo muito simplificado e pronto, não dava a chance de os alunos mostrarem o que pensavam e, quando eu

os permitia, acabava antecipando as respostas ou corrigindo-os sem deixá-los refletir sobre as situações.

Por ter vivenciado a monitoria na área da informática, sempre gostei de tecnologia, achava que se incluísse tais recursos “resolveria todos os problemas” e que as aulas seriam mais dinâmicas. Todavia, com o tempo, percebi que de nada ajudava essas ferramentas se as aulas ainda eram tradicionais.

Isso porque mesmo com toda a teoria que aprendemos na universidade, na Graduação, acabamos por reproduzir os modelos vivenciados e observados. E meus modelos eram tradicionais, e de certa forma estavam enraizados em mim.

E o novo é assustador, parece que não vai dar certo. É mais fácil ficar com o que já vimos, observamos e vivenciamos. Pois, assim foi durante o meu primeiro e segundo ano de docência: eu seguia rigorosamente as orientações, estratégias e métodos do CP sem refletir se os alunos realmente estavam aprendendo. No meu terceiro ano de docência, quando vi o primeiro resultado na PFA, ficou claro que algo não estava dando certo e que era necessária alguma mudança.

Hoje, em minha rotina proponho deveres de casa uma a duas vezes na semana, e verifico as atividades de sala e de casa diariamente. Busco desenvolver atividades em grupo em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas e interajam de forma que um possa auxiliar o outro em suas dificuldades.

Não solicito que os alunos copiem textos e atividades de livros didáticos ou da lousa, geralmente as atividades são de textos e exercícios do CA (muitas vezes adaptadas); ou ainda de textos e atividades em reprografias.

Reservo momentos para debatermos as opiniões dos alunos e para desenvolverem argumentos sobre o tema em questão ou até mesmo sobre a dinâmica na sala de aula. Contudo, o auxílio individualizado aos alunos é uma das tarefas mais difíceis, devido à quantidade de alunos por sala – 33 alunos em média, o tempo da aula – 50 minutos cada, e as demais rotinas da sala.

As atividades mais recorrentes durante as aulas tornaram-se a leitura e a compreensão de texto, tanto verbais quanto não verbais. E diversas produções textuais não só coletivas como também individuais, autorais e adaptações.

Quanto à avaliação, passei a desenvolver uma avaliação mais formativa e a aplicar a avaliação somativa com menor frequência e a avaliar a participação e o desempenho dos alunos nas atividades realizadas em sala de aula de forma mais apurada.

5 O PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM E AS INTERVENÇÕES

No presente capítulo, apresentamos as análises dos resultados do rendimento dos alunos das três turmas de 6º. ano que acompanhamos ao longo do ano de 2018. Apresentamos também uma descrição e análise de todo o processo das duas intervenções que realizamos, por meio do dispositivo da sequência didática de gêneros textuais, tendo em vista os resultados das avaliações e das produções textuais dos alunos que fizeram parte das sequências didáticas. Para as análises, recorreremos aos dados fornecidos pela PFA, bem como ao referencial teórico e metodológico considerado neste trabalho, em relação ao ensino da Língua Portuguesa, em especial na rede estadual paulista.

5.1 Os dados iniciais de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa: SARESP, AAP Avaliação Diagnóstica e AAP do primeiro bimestre

Por meio da PFA, primeiramente, realizamos o levantamento dos dados de desempenho das três turmas de alunos do 6º ano, de forma global, na avaliação de Língua Portuguesa do SARESP do 5º ano. Na sequência, analisamos o desempenho das três turmas na AAP Diagnóstica, também chamada de Avaliação de Entrada, é uma avaliação feita no início do ano letivo, considerando as habilidades do ano anterior. Em nosso caso, a AAP Diagnóstica realizada pelos alunos do 6º. ano tinha por referência as habilidades do 5º. ano. Posteriormente, fizemos o levantamento da AAP do 1º bimestre, mas dessa vez essas informações referem-se ao 6º ano. A análise dos dados de desempenho dos alunos do 6º.ano, nessas três avaliações, forneceu elementos para planejarmos a primeira intervenção junto às três turmas de 6º. ano participantes desta pesquisa, conforme apresentamos nos subitens a seguir.

5.1.1 Análise do desempenho em habilidades do 5º ano do SARESP

Os dados fornecidos pela PFA sobre a avaliação do SARESP, realizada em novembro de 2017 pelos alunos quando cursavam o 5º ano em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mostram o grau de domínio dos alunos nas habilidades da Matriz de Referência do SARESP (Anexo B) correspondente a esse

nível de ensino. Conseguimos identificar na PFA os resultados dos 91 alunos que frequentaram as três turmas de 6º. que acompanhamos ao longo do ano de 2018.

A avaliação de Língua Portuguesa do SARESP/2017 do 5º ano foi composta por 24 questões diferentes para cada aluno, pois as provas são diferentes para cada aluno, considerando as 40 habilidades dispostas na Matriz de Referência. (Anexo G) Vale destacar que não tivemos acesso às provas do SARESP/2017, pois não há exemplares nas escolas e também não estão disponíveis na WEB. Mas, com base nas edições anteriores e na Matriz de Referência, sabemos que todas as questões são propostas a partir de um texto base, abrangendo gêneros diversos: contos tradicionais, lendas, mitos, fábulas, novelas, letras de música, poemas, história em quadrinhos, curiosidades, cartazes informativos e textos de instrucionais.

As 40 habilidades de Língua Portuguesa da Matriz de Referência do SARESP/5º. ano estão subdivididas em 6 temas: Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; Reconstrução dos sentidos do texto; Reconstrução da textualidade; Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos; Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita; Compreensão de textos literários.

Ao consultarmos a PFA, listamos as habilidades em que os alunos apresentaram maior defasagem, ou seja, com desempenho abaixo de 60%, conforme o Quadro 15 a seguir.

Quadro 14 - Habilidades em defasagem SARESP/2017

Tema	Habilidades	Percentual
Reconstrução dos sentidos do texto.	H09 - Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, lugar ou pessoa, em um texto.	45%
	H07 - Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.	52%

Compreensão de textos literários.	H35 - Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora), em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição.	46%
	H40 - Inferir o efeito de humor produzido em um texto literário pelo uso intencional de palavras ou expressões.	56%
	H38 - Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto literário, com base em sua compreensão global.	57%

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos, então, que os alunos apresentaram maior dificuldade com as habilidades referentes aos temas “Reconstrução dos sentidos do texto” (H7 e H9) e “Compreensão de textos literários” (H35, H38 e H40). Todas essas habilidades referem-se à compreensão leitora, predominantemente de textos literários, indicando que os alunos têm dificuldade de identificar tanto informações explícitas quanto implícitas nos textos.

As habilidades H09 e H07 são muito elementares e que requerem que o leitor encontre o que consta na superfície do texto e identifique uma informação, dentre outras expressas. Por isso, os alunos deveriam ter se saído melhor nesse tipo de questão, pois consiste em voltar ao texto e “encontrar” uma informação textual expressa no texto. Carvalho (2014) afirma que essa não é uma estratégia de leitura que exige operações mais complexas, mas que é bastante necessária, pois alguns textos, como as listas, exigem a busca pontual de informações.

As habilidades H35, H38 e H40 requerem que o aluno perceba o sentido global de um texto ou o sentido contextual de uma palavra ou expressão. A habilidade H35 requer do leitor a compreensão do sentido produzido pelo uso de figuras de linguagem. A habilidade H38 consiste na identificação de efeitos de ironia e humor em textos, do que depende a inferência pelo leitor. E a habilidade H40 exige que o leitor relacione as informações do texto, normalmente presentes em sua superfície, com seus conhecimentos prévios e construam o sentido global do texto. Para Carvalho (2014), essas habilidades necessitam que o aluno faça relações entre as pistas textuais, a partir de informações dadas no texto, e outros conhecimentos não dados

no texto, o que exige do leitor operações mais complexas que envolvem vários aspectos como conhecimentos de mundo do leitor, do gênero textual, das formas de textualização.

5.1.2 Análise do desempenho em habilidades do 5º ano da AAP Diagnóstica

A AAP Diagnóstica, a 18ª. edição da AAP, foi realizada pelos alunos (três turmas) que ingressaram no 6º ano, em fevereiro de 2018. Nessa avaliação, as habilidades foram referentes à Matriz de Avaliação Processual do 5º ano.

A prova da AAP Diagnóstica (Anexo C) foi composta por oito questões. Sendo quatro consideradas de nível fácil, duas de nível médio e duas de nível difícil, contemplando seis habilidades referentes ao 5º ano. Os gêneros dos textos base das questões foram: fábula, tirinha, anedota, notícia e crônica narrativa.

Com base nos dados fornecidos pela PFA sobre o resultado da AAP Diagnóstica das três turmas do 6º. ano⁷, elaboramos o quadro 16 a seguir.

Quadro 15 - Desempenho na AAP Diagnóstica

Habilidades	Questão	Nível	Gênero textual	%
Reconhecer marcas linguísticas em um texto do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe.	Q2	Médio	Fábula	64
	Q8	Difícil	Crônica Narrativa	65
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto por meio de elementos de referência.	Q4	Difícil	Anedota	65
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.	Q1	Fácil	Fábula	79
	Q5	Médio	Tirinha/Fábula	80
Reconhecer o efeito de sentido produzido pela exploração de recursos gráficos (pontuação e outras notações) em um texto.	Q7	Fácil	Crônica Narrativa	85

⁷ Como não temos por objetivo comparar o desempenho dos alunos por turma, apresentamos os dados considerando o total de alunos das três turmas.

Localizar informação explícita em um texto.	Q6	Fácil	Notícia	90
Estabelecer relações de causa e consequência, entre partes e/ou elementos de um texto.	Q3	Fácil	Fábula	92

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da PFA

Como podemos observar no quadro 18 acima, os alunos apresentam desempenho mais baixo (64% e 65 %) em duas habilidades, solicitadas em duas questões de nível difícil e uma questão de nível médio.

Uma dessas habilidades é “Reconhecer marcas linguísticas em um texto do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe”, a qual se refere ao eixo da prática de análise linguística contextualizada, demandando do aluno o reconhecimento do uso de recursos linguísticos e gramaticais na construção do texto para veicular determinadas significações e efeitos de sentido pretendidos pelo autor do texto. A questão 2 a seguir, transcrita da 18ª. edição da AAP, evidencia como essa habilidade foi solicitada na prova.

Leia o texto e responda às questões 01, 02 e 03.

Era um cachorro bravo, famoso cão de guarda que um dia amanheceu mudo. Mudo e triste. Ele que era o cachorro que latia mais forte no bairro, o maior terror dos ladrões da noite, a maior segurança da cidade. Pois amanheceu mudinho e não latia mais. Seu dono ficou tristíssimo. Levou-o ao veterinário, ele examinou, examinou, examinou e não conseguiu descobrir o mistério da mudez do cachorrão. E disse: - Isso é caso para um analista de cachorro! E levaram o cãozão para o analista de cães. Ele examinou, examinou e disse: - Mole. O tratamento para o seu cão é muito simples.

O senhor deixa ele lá no quintal. Quando for meia-noite, o senhor chega na porta da cozinha e grita bem alto o nome de um ladrão conhecido. O senhor verá que ele será novamente despertado para a luta. Perfeito. O dono foi pra casa e, quando foi meia-noite, foi lá pra porta da cozinha e berrou o nome de um ladrão. [...] Pois bem: o cara gritou o nome e o cachorro deu um latido. O cara ficou na maior felicidade e gritou de novo. O cachorro deu vários latidos. O cara se empolgou e gritou de novo. O cachorro deu um uivo lancinante² e caiu morto. No dia seguinte, o cara voltou ao analista canino pra reclamar: - Meu cachorro morreu. - Não é possível! - É... é verdade que ele deu uns latidos antes, mas morreu. - Me diga – falou o analista –, que ladrão o senhor falou? E o cara disse o nome do ladrão. Aí o analista falou:

- Ah, meu amigo, mas o senhor exagerou. Isso não é dose pra cachorro. É DOSE PRA LEÃO!

2 Lancinante – doloroso, sofrido.

CAMPEDELLI, S. Y; ABDALA JR., B. Literatura Comentada Ziraldo. 1. ed. São Paulo: Abril Educação, 1982, p. 78, 79. (adaptado)

Questão 02

No trecho “O senhor verá que ele será novamente despertado para a luta”, a expressão grifada significa:

- (A) acordar para dar um uivo lancinante.
- (B) conseguir dar ao menos um latido.

- (C) ser capaz de lutar contra a morte.
(D) voltar a ser um cachorro bravo.

Nesse caso, o que se pretende é que o aluno interprete a expressão “despertado para a luta”, relacionando as informações anteriores do texto, de que o cachorro “Era um cachorro bravo, famoso cão de guarda. [...] o cachorro que latia mais forte no bairro, o maior terror dos ladrões da noite, a maior segurança da cidade [...]”, ao desejo do dono de que seu animal voltasse a ser como antes.

Dentre os 91 alunos, 60 acertaram essa questão e 31 erraram. Dentre os que erraram, 12 alunos optaram pela alternativa “C”, 11 pela alternativa “B” e 8 pela alternativa “A”.

Com relação à alternativa “C”, no texto O “despertar para a luta” implica em voltar ao que era, revigorar-se, fazer jus ao título de “famoso cão de guarda”, mas tudo indica que a palavra “luta” foi interpretada pelos alunos de que era uma “luta” para sobreviver.

Com relação à alternativa “B”, os alunos possivelmente entenderam o latido do cachorro, uma das primeiras manifestações do animal, como sendo o despertar para a luta, ou seja, os alunos prenderam-se apenas uma parte do texto e não ao contexto geral.

Com relação à alternativa “A”, os alunos relacionaram diretamente “despertar” com “acordar” que, de fato, são termos sinônimos, porém não nesse contexto.

Como podemos concluir, a maioria dos alunos que erraram a questão não consideraram o contexto, isto é, não relacionaram todas as informações explícitas e implícitas do texto.

Com relação à outra habilidade em que os alunos não apresentaram bom desempenho (65%), “Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto por meio de elementos de referenciação”, observamos que a dificuldade está na identificação da relação entre um elemento do texto e seu referente, como podemos observar na questão 4, transcrita a seguir, da 18ª. edição da AAP.

DOSE PARA LEÃO

DOSE PARA LEÃO: O termo tem o mesmo significado de dose para cavalo e dose para elefante. Nos anos 60 do século passado, corria essa anedota que pode ter sido a origem da expressão: Por um desses acasos (comuns nas anedotas de salão), morreram ao mesmo tempo o leão e o tigre de um circo. O diretor do circo, desesperado por ter perdido duas de suas principais atrações, resolveu recorrer a um artifício: contratou dois mendigos para vestirem as peles dos animais mortos e fingirem-

se de feras. Feito o acordo, os mendigos ocuparam suas respectivas jaulas e o circo seguiu em caravana⁵ até a próxima cidade, onde deveria se apresentar. Mas eis que são barrados, na entrada, por um cordão sanitário⁶. Naquele município, todo e qualquer animal, para entrar na cidade, teria que antes ser vacinado. Com que o dono do circo concordou. Quando o veterinário aproximou-se do “tigre” com uma seringa do tamanho de uma garrafa e uma agulha do tamanho de um prego, “o tigre” protestou: “Ei! Isso não é dose pra tigre; isso é dose pra leão!”

5 Caravana – grupo de viajantes. 6 Cordão sanitário – grupo responsável pelo controle da saúde.

Disponível em: <<http://historiadoriso.com.br/ditados-girias/dose-para-leao.html>>. Acesso em: 26 de novembro de 2017. (adaptado)

Questão 04

Segundo o texto, no trecho “[...] isso é dose pra leão!”, a palavra grifada se refere ao tamanho

- (A) do cavalo e do elefante.
- (B) do circo e da caravana.
- (C) da seringa e da agulha.**
- (D) do tigre e do leão.

A questão requer que o aluno identifique o referente do pronome “isso”. Para tal, é preciso ter o conhecimento de que o termo “isso” está retomando alguma informação que já foi dita no texto e identificar qual é essa informação no trecho: “Quando o veterinário se aproximou do ‘tigre’ com uma seringa do tamanho de uma garrafa e uma agulha do tamanho de um prego, ‘o tigre’ protestou: “Ei! Isso não é dose pra tigre; isso é dose pra leão! ”. Cabe ao leitor também reconhecer que o sentido do termo “dose” está relacionado ao tamanho da seringa e da agulha. Trata-se, portanto, de uma questão de nível difícil que requer do aluno operações cognitivas complexas que, no dizer de Koch e Elias (2006, p. 125), envolvem

[...] não somente o saber construído linguisticamente pelo próprio texto e os conteúdos inferenciais que podem ser calculados a partir dos elementos nele presentes (conhecimentos lexicais, enciclopédicos e culturais e aos lugares-comuns de uma dada sociedade), como também os saberes, opiniões e juízos mobilizados no momento da interação autor-texto-leitor. apenas as relações entre informações explícitas no texto, mas também conhecimentos prévios do leitor.

Dentre 93 alunos, 32 erraram a questão. Dentre os que erraram, a maioria (22 alunos) optou pela letra “D”, não conseguindo identificar o que o termo “isso” retoma. Tudo indica que se prenderam às palavras-chave do texto “tigre” e “leão” e, por isso, não reconheceram a relação entre “isso” [é dose pra leão] com “seringa” e “agulha”.

Em síntese, verificamos que as dificuldades apresentadas pelos alunos no SARESP e na AAP Diagnóstica são, sobretudo, referentes à compreensão leitora e à contextualização de conteúdos gramaticais em textos de diferentes gêneros escritos. Esses são indícios da necessidade de, na intervenção, desenvolver um trabalho que contemple tais aspectos.

5.1.3 Análise do desempenho em habilidades do 6º ano na AAP do 1º bimestre

A prova da AAP do 1º bimestre, a 19ª. edição (Anexo D), foi realizada pelos alunos do 6º ano em maio de 2018, tendo por referência a Matriz de Aprendizagem em Processual do 6º ano (1º bimestre).

A avaliação foi composta por doze questões (quatro consideradas de nível fácil, quatro de nível médio e quatro de nível difícil), contemplando seis habilidades, sendo duas questões, a maioria de níveis diferentes, para cada habilidade. Os gêneros dos textos base das questões foram: trecho de romance, lenda, piada e conto.

Com base nos dados fornecidos pela PFA sobre o resultado da AAP – 1º. bimestre, nas três turmas do 6º. ano, elaboramos o quadro 17 a seguir.

Quadro 16 - Desempenho na AAP – 1º. bimestre

Habilidades	Questão	Nível	Gênero	%
Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo do texto.	Q06	Médio	Verbete	58%
	Q11	Médio	Conto	66%
Identificar relações entre segmentos de um texto a partir de substituição por: forma pronominal, substantivo e sinonímia.	Q08	Fácil	Verbete	68%
	Q04	Difícil	Trecho de Romance	49%
Reconhecer aspectos linguísticos (pontuação) em funcionamento em um texto	Q01	Fácil	Trecho de Romance/Piada	70%
	Q02	Médio	Piada	75%
Identificar aspectos linguísticos (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) em funcionamento em um texto	Q09	Médio	Trecho de Romance	75%
	Q12	Difícil	Conto	17%
Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto	Q07	Fácil	Verbete	76%
	Q10	Difícil	Conto	49%
Estabelecer relações entre textos verbais e/ou textos não verbais.	Q05	Fácil	Verbete	86%
	Q03	Difícil	Trecho de Romance	17%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da PFA

Como podemos observar no quadro 19, em geral, os alunos tiveram um bom desempenho (entre 68% e 86%) em todas as questões de nível fácil, na maioria das habilidades solicitadas na prova.

O mesmo ocorre com as habilidades de nível médio, em que os alunos tiveram desempenho entre 66% e 75%, com exceção da questão 6 (58%), cuja habilidade é “Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo do texto”. Ao analisarmos a questão, percebemos que tal fato pode ser explicado porque a questão se refere a apenas um dos dois textos, sobre a mesma temática – o lobisomem -, considerados para responder as questões 5, 6, 7 e 8. Isso pode ter sido um dos fatores que confundiram os alunos, levando-os ao erro, como podemos verificar na questão 6, transcrita seguir.

Um ser fantástico²
Samir Curi Meserani

O lobisomem é um ser fantástico e assustador que, como o nome indica, é meio lobo, meio homem. Durante os dias da semana é um homem comum, magro, alto, de pele macilenta³, com um olhar melancólico. Normalmente afável⁴ e calmo, de uma hora para outra pode tornar-se irritadiço. De vez em quando dá longos suspiros, como se fossem uivos silenciosos. E às sextas-feiras, precisamente à meia-noite, esse homem se transforma. Adquire características de lobo: as orelhas crescem, surgem pelos espessos no rosto e no corpo, a boca se escancara mostrando dentes afilados⁵. As mãos mais parecem patas ou garras. Torna-se então perigoso para outros animais, sobretudo para o homem. [...] Sexta-feira, da meia-noite às duas da manhã, o lobisomem sai numa corrida barulhenta e atropelada para percorrer sete cemitérios, ou sete outeiros⁶, ou sete encruzilhadas, ou sete vilas. Nas vilas, sítios e fazendas por onde passa, os moradores rezam e atizam os cães para persegui-lo, para afugentá-lo. Perto das casas, plantam arruda e alecrim. Percorridos os sete lugares, ele retorna ao local de partida, onde há uma umburana⁷, árvore frondosa na qual esconde sua roupa, e volta à forma humana.... Diz a lenda que o lobisomem é filho homem que nasce depois de sete filhas mulheres e só começa a se transformar depois dos treze anos de idade. Trata-se de uma sina⁸, de um triste destino. Mas que pode ser “curado”, desencantado. Para tanto, basta um ferimento, ainda que pequeno, que sangue, ou um tiro de bala untada em vela que ardeu numa missa.

2 Título excepcionalmente criado para essa atividade. 3 Macilento – Adj. 1. Magro e pálido; descarnado. 2. Amortecido, quebrado, mortiço. (Cf. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 1243). 4 Afável – Adj. 1. Delicado no trato [...]. 2. Agradável, aprazível. 3. Benévolo, bondoso. 5 Afilado - Adj. Delicado, fino, adelgado. (Cf. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 61). 6 Outeiro – S.m. Pequeno monte. (Cf. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 1458). 7 Umbrana / imburana - S.f. Bras. Bot. Pequena árvore da caatinga, muito esgalhada, da família das burseráceas, [...]. (Cf. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 1073). 8 Sina – S.f. Sorte, destino, fado, fadário. (Cf. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 1849).

MESERANI, Samir Curi. Os Incríveis Seres Fantásticos. 2. ed. São Paulo: FTD, 1995. p. 23-24. (adaptado)

O lobisomem
Samir Curi Meserani

Contam que em Lambari, perto de Porto Marins, um casal teve um filho homem depois de já ter sete filhas mulheres. O menino estava predestinado a ser um lobisomem. Seus pais rezavam todas as noites para que esse destino não se cumprisse. Mas, na noite em que fez treze anos, ele saiu correndo até uma umburana⁹, em frente de sua casa, estrebuchou e virou um lobisomem. Já estava pronto para percorrer sete vilas, quando viu uma algazarra. Eram seus colegas de classe que estavam vindo para fazer-lhe uma festa de aniversário, de surpresa. Quando viram a fera, saíram em disparada. Menos

uma menina de nome Mariza, que, além de não acreditar em lobisomem, usava óculos por ser muito míope¹⁰. Na correria, um colega derrubou seus óculos no chão. Sem enxergar direito, Mariza foi em frente, carregando o bolo de aniversário e uma faca para cortá-lo. O lobisomem avançou. Mariza, vendo sem nitidez um vulto que avançava sobre o bolo, cutucou-o com a faca, pensando que fosse um convidado guloso. Gritou: — Sai pra lá e espera! Primeiro o aniversariante! Ao cutucar com a faca, feriu a pata do lobisomem, que começou a sangrar. E a fera, na mesma hora, transformou-se novamente no menino, que se apressou a cortar o bolo. Enquanto isso, a turma voltava para cantar o “Parabéns a você”. O menino cresceu normal e nunca mais se transformou em lobisomem. [...]

9 Ver nota 7. 10 Míope – Adj. Que sofre de miopia. Miopia - S.f. estreiteza de visão. (Cf. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 1336).

MESERANI, Samir Curi. Os Incríveis Seres Fantásticos. 2. ed. São Paulo: FTD, 1995. p. 24. (adaptado)

Questão 06

O Texto I informa que o lobisomem

- (A) volta a ser homem, às sextas-feiras, à meia-noite, depois de um ferimento.
- (B) é muito perigoso para os outros animais, porém não faz mal aos homens.
- (C) é o primeiro filho de um casal e depois dele nascem sete mulheres.
- (D) pode ser desencantado com um pequeno ferimento, mas que sangue.**

Como podemos observar, as alternativas contêm palavras e ideias que estão presentes nos textos I e II. Mas, ao consultarmos a PFA, verificamos que a maioria dos alunos que erraram essa questão assinalou a alternativa “A”, que contém duas informações do texto I: o dia da semana e horário que o homem se transforma em lobisomem e de que forma o lobisomem volta a ser homem. De fato, de acordo com o texto I, o lobisomem volta a ser homem depois de um ferimento, mas a alternativa diz que, às sextas-feiras, à meia noite, o homem torna-se lobisomem e não o contrário. Tudo indica que os alunos não atentaram para esse cruzamento de informações apresentado na alternativa “A”. De acordo com o texto, o lobisomem volta a ser homem depois de um ferimento, mas não às sextas-feiras, à meia noite. Esse é o dia e horário que o homem se transforma em lobisomem.

Já o menor desempenho dos alunos é verificado nas quatro questões de nível “difícil”, sendo que o pior resultado (17%) está nas habilidades: “Estabelecer relações entre textos verbais e/ou textos não verbais” (questão 3) e “Identificar aspectos linguísticos (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) em funcionamento em um texto” (questão 12).

No caso da questão 3, o que se espera do aluno é que interprete e relacione dois textos verbais: um trecho de romance e uma piada. Cabe ao leitor, portanto, associar ambos os textos e compreender suas relações e especificidades.

No entanto, tudo indica que o alto índice de erro nessa questão ocorreu pela necessidade de conhecimento prévio do aluno do conceito de “números primos”, para

a compreensão adequada dos textos, como podemos verificar a seguir na transcrição dos textos base e da questão 3.

Leia os Textos I e II e responda às questões 01, 02, 03 e 04.

Texto I

A solidão dos números primos¹

[...]

Mattia tinha estudado que entre os números primos existem alguns ainda mais especiais. Os matemáticos os chamam de primos gêmeos: são casais de números primos que estão lado a lado, ou melhor, quase vizinhos, porque entre eles há um número par, que os impede de tocar-se verdadeiramente. [...]

Mattia achava que ele e Alice eram assim, dois primos gêmeos sós e perdidos, próximos, mas não o bastante para se tocar de verdade.

[...]

GIORDANO, Paolo. A solidão dos números primos. Tradução Y. A. Figueiredo. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. p. 125.

Texto II

Final infeliz

Após um longo relacionamento com o número 5, o 7 anuncia:

- Amor, tenho uma coisa trágica para te contar:
- O que é, meu bem?
- Somos primos.

CÁLCULO MATEMÁTICA PARA TODOS. São Paulo: Segmento, Ano 4, Número 45, p. 66, out. 2014.

¹ Alguns números naturais que têm a característica de só serem divisíveis por 1 e por eles próprios são denominados números primos. Cf: <goo.gl/6XgmaU>. Acesso em: 29 de janeiro de 2018.

Questão 03

O Texto I e o Texto II têm em comum o fato de as personagens

- (A) serem números.
- (B) serem parentes.
- (C) viverem um grande amor.
- (D) precisarem ficar separadas.**

Essa questão exige que o leitor mobilize duas habilidades: Estabelecer a relação entre os dois textos e inferir informações implícitas. Para chegar aos sentidos implícitos, o leitor deve relacionar a separação das personagens aos números primos gêmeos que são sempre separados por apenas um número par, como no caso de 11 e 13 ou 5 e 7. Sem estabelecer essa relação, o leitor poderá indicar a letra “A” ou a “B”, porque entenderá apenas parte do texto. Provavelmente, foi isso que ocorreu, pois, com base nos dados da PFA, verificamos que a maioria dos alunos que erraram a questão 3 (51%) assinalou a alternativa “A” e 24% a alternativa “B”.

A outra questão (12) com baixo índice de acerto (17%) requer uma habilidade que envolve a análise linguística. Nesse caso, é importante que o leitor

saiba identificar a função dos termos no texto como nomear, qualificar, indicar uma ação ou ainda uma circunstância (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio). Trata-se de uma questão que envolve não apenas o conhecimento da classe gramatical de uma palavra, mas também a compreensão da função do termo no texto. Vejamos a questão transcrita a seguir.

Leia o texto e responda às questões 10, 11 e 12.

O príncipe Cavalinho

Jesuína Pereira Magalhães Igaporã, Bahia

Houve, em outros tempos, uma rainha cujo maior sonho era ter um filho, tarefa que parecia impossível. Por causa disto invejava até os animais que procriavam; passava horas e horas admirando um potrinho, que pastava em frente ao palácio. Deve ter proferido alguma blasfêmia¹⁴ ao meio-dia, porque, de uma hora para outra, apareceu de bucho. Até o rei, seu marido, estranhou no início, mas também ficou alegre com a novidade; mas quando o filho do casal nasceu, teve início a maldição: ele trouxe a sina¹⁵ de ora ser príncipe, ora um cavalo. [...]. No reino vizinho vivia um rei, pai de três filhas, cada uma mais bonita que a outra. Por acaso, a filha mais velha avistou o príncipe Cavalinho e se apaixonou por ele. O rapaz, sabendo, correspondeu e foi pedir a sua mão. O rei, que conhecia o encanto, não queria nem ouvir falar em tal casamento e chamava a atenção da moça: — Minha filha, não está certo você se casar com alguém que numa hora é gente e na outra é cavalo. O que as pessoas vão dizer? Mas tanto a moça insistiu que não houve jeito e o rei teve de dar o consentimento. Na noite de núpcias, o príncipe, encarando a moça, perguntou: — Você casou com um homem ou com um cavalo? Ao que ela respondeu: — Com um cavalo! — na mesma hora o príncipe virou um cavalo e deu uma patada na cabeça da moça que já caiu morta. A família da princesa quase morreu de tristeza. Contudo, tempos depois, a filha do meio também caiu de amores pelo príncipe Cavalinho e foi pedir permissão ao pai. O rei se desesperou, pois perdera uma filha, mas a moça tinha opinião firme e sua vontade prevaleceu sobre a do pai. Consultaram, então, o príncipe Cavalinho, que concordou, e o casamento foi feito. Na noite de núpcias, ele repetiu a mesma pergunta: — Você casou com um homem ou com um cavalo? A moça deu a mesma resposta e o príncipe se transformou imediatamente num cavalo e deu-lhe uma patada tão forte que ela já caiu pronta. Novamente os pais ficaram muito tristes; mas tristeza mesmo eles sentiram quando a filha mais nova os procurou para dizer que queria também casar com o príncipe Cavalinho.

— Você endoidou, minha filha? — gritou o rei. — Eu já perdi duas filhas e não vou perder mais uma!

Mas a moça amou, depois esperneou e fez uns alaridos tamanhos que a solução foi o rei consentir no seu casamento com o malfadado príncipe. Mas sentenciou:

— Minha filha, você vai morrer como suas irmãs!

Ao que ela respondeu:

— Se for esse o meu destino, meu pai... — e o casamento se realizou.

Na noite de núpcias, o príncipe Cavalinho repetiu a pergunta feita às irmãs da princesa:

— Você casou com um homem ou com um cavalo?

— Com um homem — respondeu a moça, para a alegria do príncipe. A partir daquele momento, foi quebrada a maldição e os dois viveram felizes os anos em que Deus os conservou na terra.

¹⁴ Blasfêmia: Palavra ou afirmação que insulta ou ofende alguém ou algo digno de respeito. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=d897>>. Acesso em 09 de janeiro de 2017.

¹⁵ Ver nota no 10.

Questão 12

A palavra “já”, que se encontra destacada no texto, é um

- (A) verbo e indica uma ação realizada.
- (B) advérbio e indica demarcação de tempo.**
- (C) substantivo e nomeia um sentimento.
- (D) adjetivo e indica qualidade de um sentimento.

A questão pede que o aluno identifique a classe gramatical do termo “já” e qual a função desse termo no texto. Analisando as alternativas, podemos verificar que, mesmo que o leitor não soubesse a classe gramatical do termo “já”, mas reconhecesse o sentido que ele estabelece no texto, conseguiria acertar a questão.

As questões de nível difícil demandam outras duas habilidades: “Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto” (questão 10) e “Identificar relações entre segmentos de um texto a partir de substituição por: forma pronominal, substantivo e sinonímia” (questão 4).

A questão 10 utiliza o mesmo texto da questão 12 (O príncipe cavalinho), requer do leitor a o reconhecimento de indicações do tempo na narrativa, como podemos verificar na transcrição a seguir.

Questão 10

A expressão “na noite de núpcias”, na história, indica

- (A) o lugar onde ocorreu as ações vividas pelas personagens.
- (B) o tempo em que ocorreu uma ação vivida pelas personagens.**
- (C) a caracterização do momento da maldição da personagem.
- (D) uma comparação feita para caracterizar uma personagem.

Nessa questão, 51% dos alunos erraram. A maioria dos que erraram optou pela alternativa “A”, provavelmente, pelo desconhecimento da palavra “núpcias”, pois quando corrigimos essa AAP juntamente com os alunos, nas três turmas, muitos perguntaram sobre o significado desse termo. Por outro lado, a própria palavra “noite”, bastante comum em textos narrativos, não foi reconhecida pelos alunos como uma expressão indicativa do tempo em que ocorre uma ação vivida pelas personagens.

Já a questão 4, referente ao texto “Solidão dos números primos”, solicita a identificação da coesão por substituição, no caso, pelo pronome oblíquo “os”, ou seja,

a questão requer que o leitor compreenda a que se refere tal pronome no trecho: “Os matemáticos os chamam de primos gêmeos...”, para isso é necessário fazer mais de uma leitura.

Questão 04

“Os matemáticos os chamam de primos gêmeos...”. O termo destacado, do trecho do Texto I, está substituindo as palavras:

(A) Mattia e Alice.

(B) Números primos.

(C) Dois primos próximos.

(D) Casais de números primos

Nessa questão, também 51% dos alunos erraram. A maioria dos que erraram optou pela alternativa “A”, provavelmente, porque realizaram uma leitura bastante superficial do texto, não conseguindo reconhecer adequadamente as relações coesivas do texto e acabaram indicando os dois personagens do texto como os referentes do pronome oblíquo “os”.

Além da análise do desempenho dos alunos nessa AAP do 1º. bimestre, verificamos que os gêneros textuais contemplados na prova (trecho de romance, lenda, piada, conto, verbete) não correspondem exatamente aos gêneros trabalhados no Caderno do 1º. bimestre do 6º. ano (fábula, conto, trechos de narrativa maravilhosa) e tampouco aos propostos na PCLP (crônica narrativa; narrativa de enigma e letra de música). Embora todos esses gêneros sejam, em sua maioria, da ordem do narrar, há especificidades de cada um que necessitam ser estudadas em sala de aula nas práticas de leitura e produção de textos e análise linguística. Sendo assim, percebemos que, além de não haver diálogo entre a PCLP e os Cadernos, os conteúdos da AAP do 1º. bimestre também não estão articulados a esses materiais.

Por outro lado, percebemos nas atividades de correção da AAP, que realizamos coletivamente com os alunos em sala de aula, alguns alunos comentarem que já haviam estudado textos parecidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses conhecimentos prévios dos alunos sobre alguns gêneros contemplados nas AAP certamente contribuíram para o melhor desempenho dos alunos na avaliação do 1º. bimestre.

Em síntese, considerando as três avaliações (SARESP 5º. ano, AAP Diagnóstica e AAP 1º. bimestre), pudemos verificar que as dificuldades dos alunos

estão relacionadas a quatro categorias. Para melhor visualização, elaboramos o quadro a seguir.

Quadro 17 - Habilidades com menor desempenho pelos alunos nas três primeiras avaliações

Categoria	Conceito	Habilidades	Avaliação
Informações explícitas	Informações presentes na superfície do texto.	Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo do texto.	SARESP AAP Diagnóstica 19ª AAP
		Reconhecer os elementos da narrativa em um texto.	AAP Diagnóstica 19ª AAP
Inferência	Processo cognitivo de construção de sentidos, por meio da articulação de pistas linguísticas do texto, das características da situação comunicativa e de conhecimentos prévios do leitor.	Inferir informação implícita (opinião ou tema/assunto principal) em um texto.	SARESP AAP Diagnóstica
		Estabelecer relações entre textos verbais e/ou textos não verbais.	19ª AAP
		Inferir o efeito de humor produzido em um texto literário pelo uso intencional de palavras ou expressões.	SARESP
		Identificar recursos semânticos expressivos.	SARESP
		Reconhecer os elementos da narrativa em um texto.	AAP Diagnóstica 19ª AAP
Referenciação	Diversas formas de introdução no texto de novos elementos ou referentes.	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto por meio de elementos de referenciação.	AAP Diagnóstica 19ª AAP
Análise linguística/Gramática contextualizada	Análise e reflexão sobre a língua em contextos de uso, em textos orais ou escritos.	Reconhecer marcas linguísticas em um texto do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe.	AAP Diagnóstica 19ª AAP
		Identificar aspectos linguísticos em funcionamento em um texto.	AAP Diagnóstica 19ª AAP

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da PFA

Essas categorias e habilidades apresentadas no quadro 18 nos serviram de referência para planejarmos a intervenção realizada após as três primeiras avaliações.

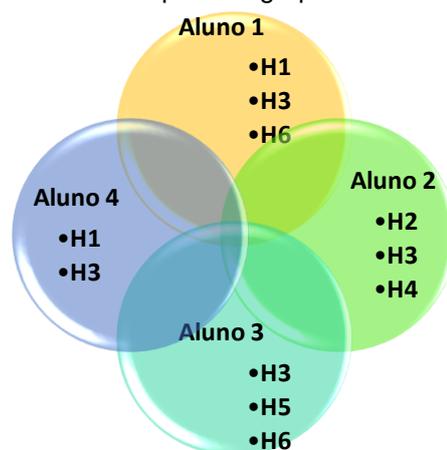
Outro recurso importante que utilizamos na intervenção foi a organização dos alunos em agrupamentos produtivos, isto é, organizamos a turma em grupos ou duplas de alunos que apresentavam o domínio de habilidades diferentes.

Os agrupamentos devem ter como base o conhecimento que os alunos já dominam e a partir disso ajustar a uma tarefa; pois o professor deve usar os agrupamentos produtivos para contribuir com o desenvolvimento dessas habilidades pois pode-se “agrupar alunos que já possuem maior domínio de leitura de um tipo de texto com aqueles que precisam se apropriar de suas características” (SÃO PAULO, 2019, p. 12).

Os agrupamentos são uma importante estratégia porque fornecem a troca mútua de informações entre os alunos, que oferecem contribuições e, numa atitude conjunta de colaboração, buscam realizar as atividades propostas da melhor maneira.

Para agrupar os alunos, o professor deve consultar seus registros de sondagem e atividades trabalhadas em sala de aula. Por isso, para a montagem dos agrupamentos, extraímos dados da PFA, que oferece o desempenho por aluno em cada uma das habilidades contempladas nas provas AAP Diagnóstica e AAP do 1º bimestre. A PFA oferece essas informações referentes às questões e ao domínio dos alunos em cada habilidade, conforme a Figura 30.

Figura 30 - Exemplo de Agrupamento Produtivo



Fonte: Elaborado pela autora

Vale lembrar que a sala de aula é sempre um ambiente heterogêneo (com alunos em diferentes níveis de aprendizagens e conhecimentos) e não homogênea (todos os alunos com o mesmo nível de aprendizagem e conhecimentos), desta forma,

o professor não é único transmissor de conhecimentos que o aluno tem, pois através da troca de informações e conhecimentos, eles acabam aprendendo uns com os outros conforme assim como na intersecção dos círculos da Figura 30.

5.2 A primeira intervenção

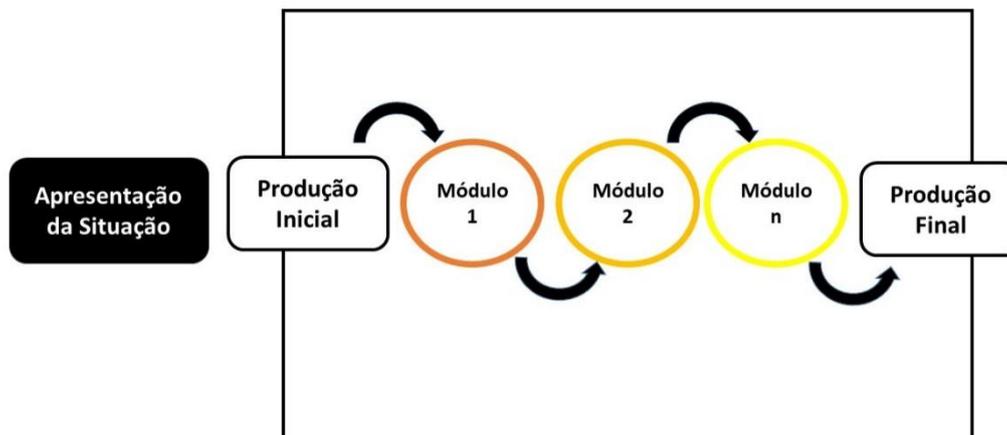
Para o planejamento e realização da primeira intervenção junto às três turmas de 6º. ano, considerando a análise dos resultados das três avaliações iniciais, conforme apresentados no item 5.1 e respectivos subitens, bem como a ideia de que, no ensino da língua portuguesa, as práticas de leitura, produção oral e escrita e de análise linguística devem ser realizadas em sala de aula de maneira integrada, por meio do estudo de textos autênticos que circulam socialmente, optamos por utilizar, o dispositivo da sequência didática de gêneros textuais (SD), proposto pelos pesquisadores da Universidade de Genebra (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004)

O trabalho com a SD, entendida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97), permite a criação, em sala de aula, de situações reais e concretas de produção e leitura de textos, com atenção para as situações de interação entre produtores e receptores, bem como aos recursos linguísticos utilizados na produção do texto, tendo em vista a situação comunicativa proposta. Nesse sentido, o trabalho com a SD permite ao professor promover, de forma integrada e contextualizada, as diferentes práticas de uso e reflexão sobre a língua portuguesa.

Além disso, o trabalho com a SD, por evidenciar as capacidades de linguagem dos alunos, permite uma diferenciação do ensino, favorecendo a elaboração de projetos (ZUCATELLI, 2017).

Por isso, seguimos o modelo proposto por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98), conforme a Figura 3.

Figura 31 - Esquema da SD



Fonte: Adaptado de Dolz; Noverraz; Schneuwly, (2004, p.83).

Dessa forma, conforme a Figura 31, a SD inicia-se com a apresentação da situação, em que planejamos com os alunos a tarefa que deverão realizar, isto é, a situação de comunicação, que envolve o gênero que será abordado, os objetivos da produção, a quem ela se dirige, como e onde vai circular.

Depois, os alunos realizam a produção inicial, que visa a uma avaliação diagnóstica de suas capacidades de linguagem. A partir dessa avaliação da produção inicial, é que planejamos e preparamos o desenvolvimento dos módulos da SD, cujas atividades devem desenvolver ou ampliar as capacidades de linguagem necessárias ao domínio do gênero em estudo. Por fim, os alunos fazem a produção final, colocando em prática os conhecimentos construídos ao longo da SD.

Com esses procedimentos da SD, a nosso ver, contemplamos as habilidades de língua portuguesa previstas pela SEE/SP, especialmente pela Matriz de Avaliação Processual do 6º. ano.

5.2.1 A construção do modelo didático do gênero Fábula

Para o desenvolvimento da SD na primeira intervenção, optamos pelo gênero “Fábula” por ser sugerido pela PCLP para o 6º ano e por ser um típico gênero narrativo que, com estrutura simples, permite o estudo e a compreensão dos elementos da narrativa e seus recursos. Além disso, quanto ao conteúdo, as fábulas podem conduzir os alunos a uma reflexão sobre os comportamentos humanos, e analisar problemas do cotidiano, pois as situações presentes nas fábulas são situações e aspectos da

vida apresentados de forma representativa e que pode fazer com que o leitor se identifique ao ler.

Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o primeiro passo para elaboração da SD é a construção do modelo didático do gênero, processo que exige do professor o domínio dos conteúdos que serão ensinados para melhor seleção de aspectos do gênero a ser trabalhado. Os autores apresentam três dimensões básicas desse modelo: 1) os saberes de referência a serem mobilizados pelo professor para trabalhar com um gênero, os quais darão a base para compreender o funcionamento de tal gênero; 2) a descrição dos diferentes componentes textuais específicos do gênero: situação de comunicação, conteúdos temáticos, modos de construção composicional e estilo; 3) capacidades de linguagem dos alunos identificadas e observadas nas diferentes situações de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Sendo assim, para planejarmos a SD do gênero Fábula, realizamos estudos na literatura a respeito desse gênero, consultamos estudos que já o investigaram e analisaram e realizamos a leitura de várias Fábulas, em diferentes fontes e estilos. Com essa tarefa, destacamos os conteúdos típicos do gênero, as diferentes formas de organização dos textos que pertencem a esse gênero e o estilo, características linguísticas e seus efeitos, escolhas lexicais, entre outros aspectos linguísticos e discursivos das Fábulas.

A partir desse estudo, elaboramos o quadro 19 a seguir, destacando aspectos principais sobre o gênero Fábula.

Quadro 18 - Características do Gênero Fábula

Autores	Finalidades	Meios modos de circulação	Conteúdos	Construção composicional	Estilo
<p>Esopo</p> <p>La Fontaine</p> <p>Fedro</p> <p>Sá de Miranda</p> <p>Diogo Bernardes</p> <p>Bocage</p> <p>Monteiro Lobato</p> <p>Pedro Bandeira</p> <p>Millôr Fernandes</p> <p>Entre outros...</p>	<p>Fornecer uma visão sobre os comportamentos e atitudes humanas.</p> <p>Envolver ensinamentos a serem apreendidos pelas pessoas.</p> <p>Promover reflexão sobre comportamentos, valores de épocas e sociedades diferentes.</p>	<p>Versões orais</p> <p>Versões escritas (livros)</p> <p>Vídeos e áudios</p> <p>Internet</p> <p>Reinventadas por outros autores.</p>	<p>Filosófico e moral</p> <p>Didático-moralista</p> <p>Estético</p> <p>Lúdico</p> <p>Religioso</p> <p>Ético</p> <p>Político</p>	<p>Narrativa curta ficcional</p> <p>Linguagem vista como ação social</p> <p>Processo de transmissão de saberes culturais</p> <p>Linguagem metafórica</p> <p>Moral apresentada no final da história ou implícita</p> <p>Personagens que são animais ou seres inanimados com comportamentos semelhantes aos dos seres humanos, geralmente em uma competição.</p>	<p>Predomínio da linguagem coloquial</p> <p>Um gênero cuja natureza é a oralidade</p> <p>Apresentada em Prosa ou Versos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Outro aspecto essencial no processo do planejamento da SD é a elaboração de uma grade de análise que forneça procedimentos mais claros e precisos para as avaliações das produções escritas dos alunos. Sendo assim, com base na proposta de

Dolz, Gagnon e Decândio (2010), elaboramos uma grade de análise do gênero Fábula, conforme o quadro a seguir.

Quadro 19 - Grade de Análise do Gênero “Fábula”

Contexto de Produção
a) Quem produz o texto? b) Para quem produz o texto? c) Qual é o objetivo da produção? d) Qual (is) o(s) meio(s)/forma(s) de Circulação/Suporte?
Conteúdos Temáticos
a) O conteúdo temático do texto é adequado ao gênero fábula? (conteúdo didático-moralista, ou estético, ou lúdico) b) Quais são as características das Personagens. São animais? c) Como apresenta os elementos tempo e espaço? d) O título condiz ao enredo? e) Há uma moral explícita ou implícita? f) Tratou de valores morais e sociais?
Planificação / Estrutura composicional do texto
a) Há relação em cada fato/episódio do texto? b) Como é organizada a estrutura interna do texto, (incluindo a ordem em que os fatos/episódios são apresentados)? c) O texto está bem estruturado em relação à organização do enredo da narrativa que se desenvolve em razão do estabelecimento de um problema (conflito) que envolve alguma competição entre as personagens com um desfecho crítico ou exemplar? d) Usa recursos adequados ao gênero? e) Aproxima-se do gênero fábula? f) Qual é o tempo verbal predominante? g) Qual é o tipo de narrador?
Textualização
a) Utiliza recursos coesivos adequados para estabelecer relação existente entre os fatos/episódios? b) Organiza o texto com composições gráficas apropriadas? c) Faz emprego adequado de parágrafos? d) Possui noções básicas de pontuação? e) Faz uso adequado do tipo de discurso (direto, indireto ou indireto livre)? f) Garante a coerência do texto? g) Utiliza conhecimentos gramaticais fundamentais para a organização do texto?
Estilo / Autoria
a) Apresenta traços próprios da escrita da fábula? b) Há produção / criação tanto de conteúdo temático quanto do texto, em si? c) Quais são as características da linguagem utilizada pelo autor?

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Dolz, Gagnon e Decândio (2010),

Após essa estruturação, demos início ao desenvolvimento da SD em sala de aula, seguindo as etapas desse dispositivo didático descritas nos subitens seguintes.

5.2.2 Apresentação da situação comunicativa

Mesmo já tendo planejado previamente que a SD seria com o gênero Fábula, construímos juntamente com os alunos a apresentação da situação de comunicação, sem antecipar que o gênero já estava definido, mas direcionando a discussão para que os alunos reconhecessem a Fábula como o gênero propício para a situação comunicativa que fomos construindo com eles.

Sendo assim, no primeiro momento, nas três turmas, iniciamos a discussão falando sobre a importância da leitura na vida das pessoas, com as seguintes perguntas: *O que escrever? Para quem escrever? Como devemos fazer para circular o texto?*

Os alunos, então, começaram a participar e nas três turmas esse processo foi muito parecido. Começamos pela discussão sobre o público alvo, antes mesmo de definir o gênero de texto. Vejamos a transcrição das falas desse momento em uma das turmas:

Professora: Esse ano nós teremos um projeto, esse projeto tem como objetivo fazer com que as pessoas leiam mais... E que elas tenham gosto pela leitura. Preciso da ajuda de vocês. Para quem poderíamos escrever?
Aluno 1: Acho que poderíamos escrever para outras salas...
Aluno 2: Na outra escola nós fizemos um livro, nós copiamos algumas histórias de terror e ilustramos, daí a professora fez um livro.
Professora: - E o que vocês acharam disso?
Aluno 2: Foi bem legal...
Professora: Como podemos incentivar que as pessoas leiam?
Aluno 3: Tem que ser desde bebê, acho que a gente podia escrever para mais novos
Professora: Aqui na escola vocês são os mais novos, o que acham de escrevermos para as escolas vizinhas, as que vocês vieram [diz os nomes]
Alunos: Pode ser. 'É...[manifestações positivas]
Professora: Então para que série seria?
Aluno 4: Para todas...
Aluno 2: Acho que tem que ser para os que já sabem ler um pouco.
Aluno 5: Nós podemos escrever a partir do 3º ano, eu acho...
Professora: Que tal 4º e 5º ano?
Alunos: É [manifestações positivas]

Posteriormente, anotamos na lousa a quem seria destinada a produção (alunos de 4º e 5º anos de outra escola) e começamos a construir a ideia de um de projeto, o qual intitulamos “+ Autores +Leitores” (Mais autores, mais leitores). Depois de definido o público, ficou mais fácil definir o gênero e qual seria o suporte de circulação das produções.

Professora: Mas o que nós podemos escrever?
Aluno 6: Acho que pode ser um mistério
Professora: Cada um fará o seu texto. Vocês serão autores [anota na lousa autores 6ºano]
 Temos que pensar que esses alunos são mais novos que vocês que tem que ser uma leitura fácil e mais próxima da idade deles.
Aluno 2: Então poderia ser uma história
Aluno 5: Uma aventura
Aluno 6: No 4º ano nós aprendemos fábulas, foi bem legal... E no final tem um negócio, uma frase... sabe?!
Aluno 2: Uma moral...
Aluno 6: Isso!
Professora: Então o que acham de fazermos fábulas?
Aluno 4: Não sei
Aluno 2: Eu gostei
Professora: Além disso, temos que pensar que como eles são mais novos eles teriam que aprender algo com a leitura...
Aluno 2: Mas se fizermos fábulas eles vão aprender por causa da moral...
Professora: Quem gostaria que escrevêssemos fábulas levanta a mão... [a maioria levanta a mão]
 Então faremos fábulas!
 Bom agora falta saber como mandaremos esses textos, para os alunos da outra escola?
Aluno 4: Numa folha, tipo carta
Aluno 5: É
Professora: Mas com as folhas soltas em carta não iria ficar muito organizado, né?!
Aluno 3: Pela internet, num site
Aluno 2: Acho que podíamos fazer um livro...um site eles têm que ter computador e internet... E o livro do ano passado foi bem legal!
Professora: Nossa... um livro... o que acham [alunos empolgados conversando entre si]
 Ok um livro, podemos até fazer uma tarde de autógrafos... O que acham?

Sendo assim, definimos o gênero e construímos a situação de comunicação de maneira conjunta aos alunos e com a finalidade de produzir textos autênticos para situações reais de comunicação, conforme descrevemos no quadro 21 abaixo.

Quadro 20 - Situação de Comunicação – SD de Fábula

Consigna da produção inicial
Produção escrita de fábulas para os alunos do 4º. e 5º. ano do Ensino Fundamental de duas escolas próximas.
Enunciador
Alunos do 6º ano dos anos finais.
Objetivo
Propiciar aos alunos do 4º. e 5º. ano uma leitura prazerosa dos textos e a apreciação do gênero Fábula.
Circulação da produção:
Produção de um livro de fábulas como suporte para divulgação dos textos.

Fonte: Elaborado pela autora

Após a elaboração da consigna, conversamos com os alunos para descobrir quais características do gênero fábula eles já conheciam, conforme ilustra o trecho a seguir.

Professora: Bom, ficou definido que vocês produziram fábulas para os alunos das escolas X e Y do 4º e 5º ano e que entregaram em um livro os textos. Agora eu preciso saber o que vocês sabem sobre fábulas...

Aluno 6: Nada

Aluno 2: Tem uma moral e os personagens são animais!

Professora: [anota a lousa] o que mais?

Aluno 3: Os animais falam...

Aluno 7: Tem aventura

Aluno 8: Tem humor

Aluno 5: Tem uma lição de vida

Aluno 4: Tem ilustrações, às vezes e tem Era uma vez...

Aluno 9: Tem finais bons e ruins

Aluno 2: Tem que ter começo, meio e fim... uma solução para algo que aconteceu na história

Aluno 1: Tem que ter título...

Professora: [anota tudo na lousa] ok...

Na aula seguinte:

Professora: Bom hoje vocês...Silêncio... irão fazer uma fábula, lembrem-se de que agora vocês são autores e vão criar a sua própria fábula. [entrega folha]

Aluno 6: Mas professora eu não sei o que é fábula... como eu vou fazer?

Professora: Não tem problema é por isso que vocês irão escrever eu quero ver o que vocês já sabem... Faz como você acha que é!

Aluno 6: Mas eu não sei o que é viu! [o aluno fica bravo]

Aluno 3: De caneta ou de Lápis?

Professora: Por enquanto é um rascunho pode ser à lápis!

Partimos, então, para a produção inicial, feita individualmente pelos alunos. Essa primeira produção funcionou como uma avaliação diagnóstica em que pudemos verificar quais as dificuldades e conhecimentos dos alunos para planejarmos as atividades a serem desenvolvidas nos módulos da SD, com a finalidade desenvolver e ampliar as habilidades de Língua Portuguesa.

5.2.3 A Produção Inicial

A produção inicial foi o momento de conhecer o que os alunos realmente sabiam na prática, pois suas produções são como uma “ferramenta fundadora do planejamento à medida que informam as capacidades linguísticas que os alunos já possuem”. (ZUCATELLI, 2017, p. 76-77)

Os alunos produziram a primeira versão da Fábula em duas aulas, alguns tiveram o cuidado de passar à caneta e isso levou um pouco mais do tempo planejado. Não houve diretrizes quanto ao número de linhas, se deveria ter título, ou moral. A proposta era que os alunos exercessem sua autoria, sem intervenções do professor. Muitos trocaram espontaneamente os textos entre os colegas para que esses os lessem.

Após esse processo, começamos a análise das produções, tendo por referência a grade de análise do gênero Fábula (Quadro 20). Esse resultado, juntamente com a análise do SARESP, da AAP Diagnóstica e AAP 1º bimestre, orientou-nos na construção das atividades modulares da SD.

No total, foram 91 produções iniciais, em sua maioria, histórias narrativas, escritas em terceira pessoa. Apenas duas produções aproximaram-se mais de relatos pessoais em primeira pessoa. Observamos também que apenas em 37 produções apareceu o conteúdo didático-moralista típico das Fábulas tradicionais.

Embora o conteúdo temático típico de Fábulas não tenha sido contemplado na maioria das produções, mais da metade dos alunos tinham conhecimento de que as fábulas podem ter uma moral. Dois alunos usaram a moral implícita na história, deixando subentendido o ensinamento da Fábula. Outros 57 alunos apresentaram uma espécie de moral ao final do texto, contudo, eram frases de efeito, ditos populares já bastante conhecidos e sem muita relação com a história. Apenas 10 produções apresentaram uma moral coerente com a narrativa criada.

Muitos alunos usaram personagens animais; outros usaram pessoas como personagens, mas apenas 33 produções utilizaram a personificação humana nas personagens, ou seja, personagens que são animais com comportamentos semelhantes aos dos seres humanos. Além disso, 30 usaram personagens que são figuras ficcionais (mágicas) como personagens, típicas dos contos de fadas ou maravilhosos.

Os diálogos apareceram na maior parte dos textos (60), mas 10 não sabiam usar o discurso direto adequadamente e apenas 1 usou o discurso indireto.

Quanto ao título, 25 não colocaram e 20 títulos não apresentam qualquer relação com o enredo. Embora na maioria o enredo tenha uma sequência de fatos bem alinhada, em 76 textos não há uma sequência dos fatos gerados por um conflito, não há o clímax ou até mesmo a resolução e um desfecho. Em 13 textos não houve uma sequência lógica coerente e 3 reproduziram parcialmente histórias já existentes.

Em síntese, podemos dizer que os textos da primeira produção pouco se aproximaram do gênero Fábula. Sendo assim, o que pudemos observar é que os alunos acabaram por produzir outros gêneros que eles já conheciam: conto, conto de fadas e relatos. Essa análise foi fundamental na estruturação e elaboração das atividades dos módulos.

5.2.4 Os Módulos

Com base, então, na análise da primeira produção e nos dados iniciais da avaliação (SARESP, AAP Diagnóstica e AAP 1º. bimestre), planejamos os módulos. Além disso, cada módulo foi pensado e estruturado com um objetivo específico tendo em vista as habilidades em defasagem ou que ainda necessitavam de um aprofundamento.

Desenvolvemos a SD em 38 aulas, dentre essas 38 aulas foram dedicadas aos 10 módulos. No quadro 22 a seguir, apresentamos resumidamente as atividades desenvolvidas em cada módulo e os respectivos objetivos.

Quadro 21 - SD de Fábulas

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES/MÓDULOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DOS MÓDULOS	Tempo
<p>Módulo 1 – Familiarização ao gênero: leitura de fábulas e análise de características Leitura e Comparação de fábulas diversas evidenciando e registrando similaridades na estrutura dos textos. Como por exemplo:</p> <ol style="list-style-type: none"> Qual é a extensão dos textos? Longa ou Curta? Justifique Comente sobre os títulos. Como é a sequência dessas histórias? Como são as personagens? Na sua opinião qual é o objetivo das fábulas? 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a estrutura do gênero Fábula e os elementos que compõem uma narrativa. Ler e interagir com uma coletânea de Fábulas selecionadas, sendo a leitura individual e em grupo. 	4 a 5 aulas
<p>Módulo 2 – Montando as personagens Reflexão sobre as características das personagens como seres personificados. Leitura e Análise da fábula “A cigarra e a formiga” de La Fontaine, como exemplificação de personalização das personagens. Assim, CIGARRA (Cantora/Vida tranquila) e FORMIGA (Trabalhadora/ Egoísta) Em grupos, leitura e análise de 3 fábulas, investigando os traços característicos das personagens, para posteriormente elaboração de uma lista de personagens típicos do gênero fábula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as personagens típicas do gênero bem como as suas características. Organizar uma lista de personagens, caracterizando-os de acordo com a natureza própria de cada um. 	2 a 3 aulas
<p>Módulo 3– O esquema das intrigas Leitura da fábula a “A rã e o escorpião” e aplicação de questionário com as seguintes perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> Como começa a história? Há um problema ou conflito na história? Qual? Há um obstáculo ou dificultador na história? Qual? Qual é o momento mais crítico na história? Como é que “acaba” o conflito? Como é o fim da história? <p>Depois de respondido o questionário, retomada da história e discussão dos conceitos da sequência dos fatos definindo (situação inicial, conflito gerador, aprofundamento do conflito, clímax, resolução e desfecho) Leitura e análise do enredo das fábulas Fábula “A cigarra e a formiga” de La Fontaine e A cigarra e as formigas- A formiga boa de Monteiro Lobato.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ler e compreender as fábulas, interagindo com o grupo e analisando a construção do enredo 	4 a 5 aulas
<p>Módulo 4 – O desafio de construir uma moral Pesquisa no dicionário do significado da palavra: Moral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a estrutura do gênero fábula mediante a apresentação da moral 	3 a 4 aulas

<p>Leitura e discussão da fábula “O Lobo e o Cordeiro” em duas versões (uma com a moral implícita e a outra com a moral explícita)</p> <p>Leitura de fábulas diversas sem a moral expressa para a construção de uma moral coletiva e comparação com a moral do texto original.</p> <p>Leitura da fábula “O Carreiro e o Papagaio” de Monteiro Lobato e desenvolvimento individual de uma moral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar a moral explícita e implícita de uma fábula 	
<p>Módulo 5 – Marcadores de tempo e espaço</p> <p>Leitura da fábula “O rato do mato e o rato da cidade” de forma fragmentada e solicitação da organização da história conforme a sequência dos fatos. Construção de uma lista dos espaços citados no texto.</p> <p>Leitura da fábula: “O Coveiro e o Bêbado” e preenchimento dos marcadores de tempo e espaço.</p> <p>Depois comparar ao texto original, construção de uma lista dos espaços citados no texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar marcas de lugar, tempo ou de época no enunciado de uma narrativa literária. 	3 aulas
<p>Módulo 6 – Os discursos</p> <p>Leitura da fábula “A cegonha e a Raposa” e reescrita do texto passando do discurso indireto para o discurso direto.</p> <p>Leitura da fábula “O leão, a vaca, a cabra e a ovelha” e reescrita do discurso direto para o discurso indireto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o enunciador do discurso direto, em um segmento de narrativa literária. • Fazer uso dos discursos direto e indireto. 	2 aulas
<p>Módulo 7 – O narrador: a voz das fábulas (narrativas)</p> <p>Leitura da fábula “A tartaruga e a lebre”. Reescrita da história contada pelo ponto de vista da tartaruga ou da lebre. Discussão sobre as versões escritas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer marcas do foco narrativo no enunciado de um texto literário. 	2 a 3 aulas
<p>Módulo 8 – Fábulas em forma de poema</p> <p>Leitura da fábula “A ferradura de ouro” de Pedro Bandeira.</p> <p>Discussão sobre a existência de fábulas em poemas.</p> <p>Construção de uma fábula em forma de poema.</p> <p>Leitura da “A cigarra e a formiga” em versões de poema e narrativa e comparação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as fábulas em forma de Poema • Associar o uso de determinados recursos gráficos, sonoros ou rítmicos ao tema de um poema. 	3 a 4 aulas
<p>Módulo 9 – Fábulas Modernas</p> <p>Leitura e Análise de características das fábulas “A cigarra e a formiga”, “A rã e o boi”, “O lobo e o cordeiro”, “O coveiro e o bêbado” nas versões modernas e comparação com as versões tradicionais.</p> <p>Discussão sobre a fábula moderna e sua caracterização após a análise feita pelos alunos, focalizando a ideia de que a principal característica é o contexto da atualidade e o cenário contemporâneo.</p> <p>Produção de uma fábula moderna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as fábulas em versões modernas 	3 a 4 aulas
<p>Módulo 10 – Fábulas e Fabulista</p> <p>Pesquisa em Grupo sobre alguns fabulistas, como: Esopo, La Fontaine, Monteiro Lobato, Pedro Bandeira, Fedro, Millôr, Bocage e Sá de Miranda.</p> <p>Leitura e discussão do texto “Você sabe de onde vêm as fábulas?”</p> <p>Apresentação da pesquisa em Grupo.</p> <p>Leitura e comparação de fábulas diversas, de diversos autores verificando os estilos de escrita de cada um e elaboração de uma lista com tais características.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o contexto histórico das Fábulas, por meio de leituras e pesquisas. 	4 a 5 aulas

Fonte: Elaborado pela autora

Os Módulos 1, 2, 3, 4 e 5 foram fundamentais não só para que os alunos compreendessem a composição e estruturação do gênero como também para que aprofundassem as habilidades que envolvem compreensão leitora como: 1) Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto; 2) Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo

do texto; 3) Inferir informação implícita (opinião ou tema/assunto principal) em um texto.

A habilidade “Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto” está presente em todos os módulos, mas principalmente nos Módulos 1,2,3,4,5 e 7, pois são atividades que têm como foco as características desses elementos, e levam o aluno “descobrir” detalhadamente os componentes de uma Fábula.

As habilidades “Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo do texto” e “Inferir informação implícita (opinião ou tema/assunto principal) em um texto” também estão presentes em todos os Módulos, mas em destaque nos Módulos 1 a 5; pois nesses módulos os alunos são levados a encontrar informações nos enredos e descrevê-las.

Os Módulos 3,4 e 9 focalizaram a habilidade “Estabelecer relações entre textos verbais”, com atividades que levaram os alunos a comparar textos escritos com versões distintas de uma mesma Fábula, como ocorreu em questões da AAP do 1º bimestre.

O Módulo 8 auxiliou a identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora), em segmentos de um poema, a partir da inferência de expressões ou trechos do poema, com destaque para a leitura e interpretação de uma Fábula estruturada em versos.

Além disso, o Módulo 8, juntamente com o 9, também contribuiu com a habilidade Inferir o efeito de humor produzido em um texto literário pelo uso intencional de palavras ou expressões, pois foram trabalhadas Fábulas que produzem efeito de humor como: “A ferradura de ouro” de Pedro Bandeira e a Fábula moderna “A cigarra e a formiga” de Millôr Fernandes.

A habilidade “Reconhecer marcas linguísticas em um texto do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe” foi contemplada nos módulos 6 e 7, pois os alunos realizaram atividades com textos narrativos em que tinham que transpor de um discurso a outro ou alterar o tipo de narrador. São atividades que requerem do aluno a mobilização de categorias gramaticais (verbos, pronomes, advérbios, etc) na adequação ao tipo de discurso ou de narrador. São, portanto, de atividades de análise linguística que contribuem para a reflexão sobre uso contextualizado de conteúdos gramaticais.

As habilidades “Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto por meio de elementos de referência” e “Identificar aspectos linguísticos (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) em funcionamento em um texto” não tiveram um módulo específico. No primeiro caso, apesar de não haver uma atividade específica, nas atividades realizadas oralmente exercitávamos com os alunos essa habilidade para que identificassem os referentes substituídos por pronomes, termos sinônimos, etc. No segundo caso, no Módulo 2, os alunos realizaram atividades com o uso de adjetivos caracterizando as personagens e, no Módulo 5, atividades de identificação dos advérbios de tempo e lugar.

Ao longo dos 10 Módulos, os alunos tiveram acesso a 38 textos do gênero Fábula, escritos em prosa e alguns em verso, com características tradicionais e algumas modernas, de seis fabulistas, conforme o acervo descrito no Apêndice B.

5.2.5 A Produção Final

Ao término dos módulos, fizemos uma autoavaliação com cada uma das turmas e elaboramos uma lista com as características do gênero Fábula coletivamente. O trecho transcrito a seguir ilustra esse processo.

Professora: Boa tarde, agora que nós aprendemos um pouco mais sobre as fábulas e os fabulistas. Eu quero saber o que vocês entenderam e iremos montar uma lista, que vocês copiaram no caderno! Então, vamos lá! Como são as fábulas?

Aluno 1: Tem animais que falam...

Aluno 2: Personalidade humana nos personagens

Professora: Ok! [Anota na lousa os apontamentos]

Aluno 3: Pode ou não ter moral, mas tem que ensinar algo

Aluno 2: Geralmente são poucas linhas

Aluno 4: Pode ser moderna

Aluno 2: Escrita em rimas ou parágrafos.

Aluno 5: Tem título

Professora: Ok! Agora vocês vão escrever a versão final do texto de vocês. Anotem no caderno as características, enquanto eu entrego para vocês o primeiro texto que vocês fizeram....

[Alguns minutos depois]

Professora: Pronto. Leiam o que vocês escreveram e vejam o que acham agora...

Aluno 2: A minha está horrível

Aluno 3: A minha tá estranha

Professora: Ok! Agora vocês vão escrever a versão final do texto de vocês.

Aluno 2: Pode mudar?

Professora: - Se você acha que não é uma fábula, que não ficou boa sim!

Aluno 3: Pode mudar tudo?

Professora: Sim!

Aluno 4: A minha tá boa num vo muda nada!

Professora: Tudo bem! Agora silêncio, para escreverem.

Entregamos novamente aos alunos a primeira produção para analisarem e realizaram a produção final, conforme o que aprenderam na sequência dos módulos. Após a produção final, os alunos ainda tiveram orientações para revisarem seus textos para finalmente digitá-los.

O que pudemos observar é que após essa sequência didática, os alunos avançaram na escrita, ampliando seus conhecimentos de uso da língua escrita, mais especificamente na escrita de textos do gênero Fábula. Comparando as produções iniciais com as produções finais, constatamos que o conteúdo didático-moralista típico das fábulas apareceu em 75 produções. Na produção inicial, esse conteúdo apareceu em apenas 37 textos.

Observamos também que a moral característica do final das fábulas também estava presente na maioria das produções finais: 61 alunos apresentaram moral explícita e coerente com o enredo da narrativa, 19 utilizaram o recurso da moral implícita na história, deixando subentendido o ensinamento da fábula. Trata-se de um avanço evidente, considerando que na primeira produção apenas 10 textos apresentaram uma moral coerente com a história narrada. Além disso, na produção inicial 34 textos não apresentaram moral (explícita ou implícita) e na produção final apenas 1 texto não apresentou essa característica típica do gênero Fábula.

Com relação às personagens, na produção final apenas 5 alunos usaram seres humanos, 80 alunos utilizaram o recurso da personificação, ou seja, personagens que são animais com comportamentos semelhantes aos dos seres humanos, enquanto que na produção inicial somente 33 alunos utilizaram tal recurso. Além disso, na produção final somente 1 aluno ainda utilizou figuras ficcionais mágicas como personagens, uma característica de outros gêneros narrativos, como contos de fadas, contos maravilhosos; ao passo que na produção inicial isso ocorreu em 30 produções.

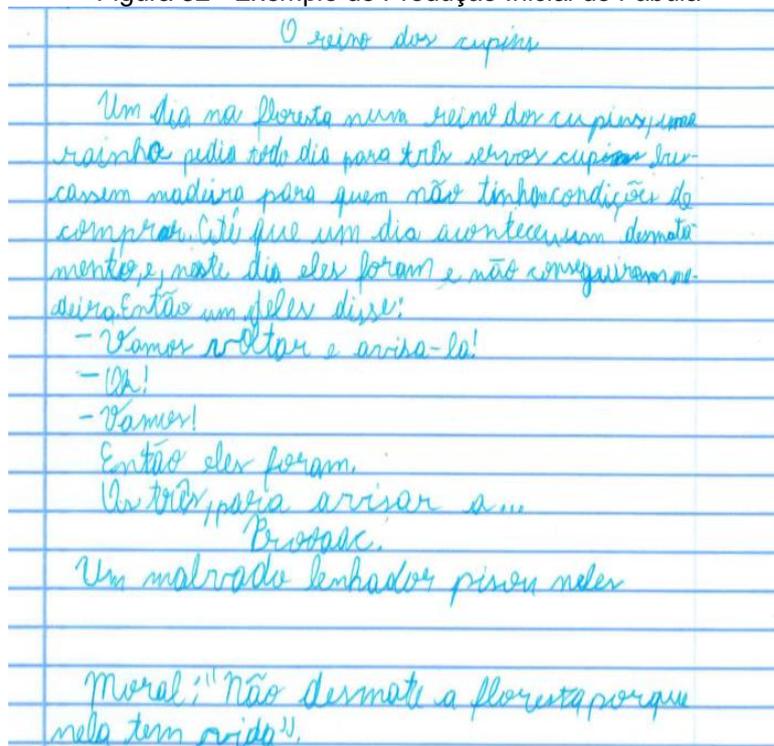
O enredo, a organização da narrativa passou a ter uma sequência lógica de fatos, desenvolvida a partir de um conflito gerador, apresentando clímax e resolução. Um fato interessante é que nenhum aluno reproduziu total ou parcialmente histórias já existentes, as produções foram 100% autorais.

Vale destacar ainda que a maioria deu um título à sua Fábula, coerente com o enredo da narrativa. O uso do discurso direto, típico de gêneros narrativos, também foi muito mais adequado nas produções finais.

Em suma, a maioria dos alunos (cerca de 95%) optou por mudarem os textos, em relação à primeira produção, percebendo que os textos iniciais não se adequavam

ao gênero Fábula, como evidenciado nas falas transcritas acima. Observamos, portanto, muitas mudanças e avanços nas capacidades de linguagem dos alunos. Para exemplificar, destacamos as produções inicial e final de um aluno que consideramos representativa do processo de aprendizagem propiciado pela SD.

Figura 32 - Exemplo de Produção Inicial de Fábula



Fonte: Registros recolhidos pela pesquisadora

Transcrição da produção inicial de Fábula

O reino dos Cupins

Um dia na floresta num reino de cupins, uma rainha pedia todo dia para três servos cupins buscassem a madeira para quem não tinha condições de comprar. Até que um dia aconteceu um desmatamento, neste dia eles foram e não conseguiram madeira. Então um deles disse:

- Vamos voltar e avisar-la!

- Oh!

- Vamos!

Então eles foram

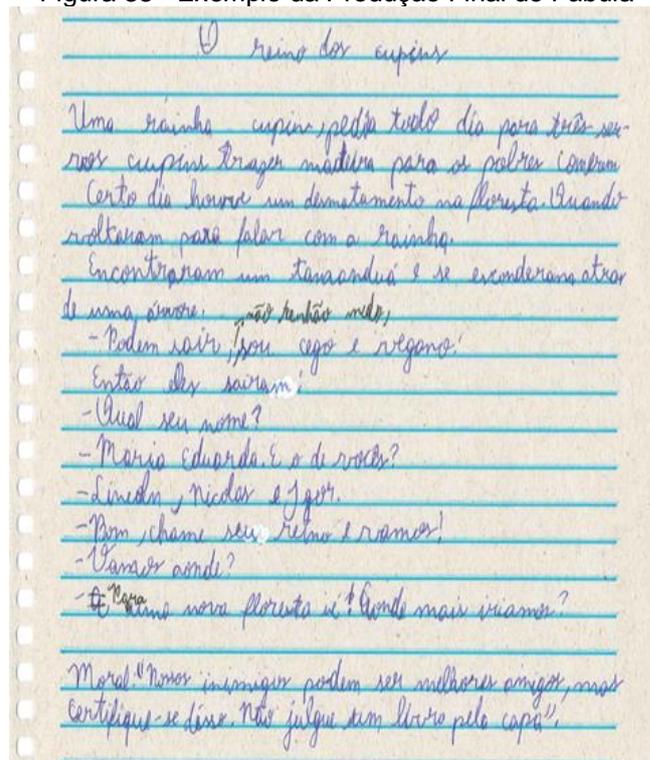
Os três, para avisar a...

Prooacc.

Um malvado lenhador pisou neles

Moral: "Não desmate a floresta porque nela tem vida"

Figura 33 - Exemplo da Produção Final de Fábula



Fonte: Registros recolhidos pela pesquisadora

Transcrição da produção final de Fábula

O reino dos Cupins

Uma rainha cupim, pedia todo dia para três servos cupins trazer madeira para os pobres cupins. Certo dia houve um desmatamento na floresta. Quando voltaram para falar com a rainha encontraram um tamanduá e se esconderam atrás de uma árvore.

- Podem sair, não tenham medo, sou cego e vegano.

Então eles saíram

- Qual seu nome?

- Maria Eduarda. E o de vocês?

- Lincoln, Nicolas e Igor.

- Bem chame seu reino e vamos!

- Vamos aonde?

- Para uma nova floresta ué! Aonde mais iríamos?

Moral: "Nossos inimigos podem ser melhores amigos, mas certifique-se disso. Não julgue um livro pela capa"

Ao compararmos a produção inicial com a produção final, percebemos que, na segunda versão, o aluno optou por manter a base do enredo, mas o que fica claro é que ele apresenta um conflito mais estruturado e uma sequência de ações mais coerente, buscando transmitir valores morais e sociais, de acordo com as características originais das Fábulas. A moral na produção inicial não tem uma relação direta com o enredo, mas na produção final a moral reflete melhor a temática do enredo. Além disso, O texto está melhor estruturado em relação à organização do

enredo da narrativa que se desenvolve em razão do estabelecimento de um problema e com um desfecho exemplar.

Após a revisão da escrita das produções finais, organizamos os textos e fizemos um concurso para a capa do livro de cada sala. Os alunos foram orientados a fazer, individualmente, um desenho que refletisse a ideia de suas próprias fábulas. Após essa atividade, fizemos uma votação para selecionar a melhor capa, cada sala votou na melhor capa da outra sala. Essa votação foi feita por meio apenas do desenho, sem a identificação da autoria. Com o resultado, publicamos as três coletâneas de fábulas por uma editora.

Figura 34 - Coletâneas de Fábulas



Fonte: Elaborado pela autora

As coletâneas foram apresentadas aos pais e à comunidade, em um evento de lançamento dos livros e tarde de autógrafos. Muito animados, os alunos ajudaram a organizar todo o evento, arrumar as salas e o pátio e a organizar um café para a recepção dos responsáveis e da comunidade. Outros professores auxiliaram também na organização dos livros e no momento dos autógrafos.

Posteriormente, os livros foram enviados para as duas escolas vizinhas e, nessa interlocução, os alunos do 4º e 5º anos leram os livros e criaram uma nova situação de comunicação: encaminharam cartas aos autores (os alunos dos 6º anos).

Durante um mês, os alunos das outras escolas ficaram com o material e as professoras produziram com os eles uma SD de Carta ao autor. Depois disso, entregaram as cartas em nossa escola. Para a leitura das cartas pelos autores das

Fábulas, organizamos um “pic nic” na quadra da escola. O trecho transcrito a seguir ilustra o entusiasmo dos alunos nesse momento.

Professora: Sentem... agora vamos ler algumas cartas... Quem quer ser o primeiro
Aluno 1: Eu.... [abre a carta] ... Olha tem um desenho da minha fábula!
 Querida escritora X {fala o nome e sorri} . Gostaria de parabenizar pela fábula do livro coletânea de fábulas. A tartaruga e o sapo. Gostei muito da fábula, principalmente do final que ri muito. Quero ler mais e mais fábulas, pois amei a criatividade de vocês. Espero ler mais de suas fábulas. Desejo a você muita felicidades, que você tire boas notas, leia sempre, estude que vocês conquista tudo o que quiser. Com carinho! Aluna Y [diz o nome]
Professora tem muitos erros de escrita nessa carta
Professora: Ta vendo a importância de escrever bem! Mas eles estão no 4º ano e assim como vocês estão aprendendo!
Aluno 2: Agora eu! [...]

Todo esse processo refletiu positivamente nos resultados da AAP do 2º bimestre, cuja análise apresentamos na seção seguinte.

5.3 Análise do desempenho em habilidades do 6º ano na AAP do 2º bimestre

Após a primeira SD, em agosto de 2018, os alunos realizaram a segunda AAP (20ª edição – Anexo E), com os conteúdos e as habilidades referentes ao segundo bimestre do 6º ano, tendo por referência a Matriz de Aprendizagem em Processual do 6º ano (2º bimestre).

A avaliação foi composta por doze questões (quatro consideradas de nível fácil, quatro de nível médio e quatro de nível difícil) contemplando seis habilidades, sendo duas questões, a maioria de níveis diferentes, para cada habilidade. Os gêneros dos textos base das questões foram: fábula, música, crônica e tirinha.

Sendo assim os resultados passam a ser:

Quadro 22 - Desempenho na AAP – 2º. bimestre

Habilidades	Questão	Nível	Gênero	%
Identificar o uso adequado dos modos verbais (Indicativo, Subjuntivo e Imperativo) em funcionamento no texto	Q08	Difícil	Música	48%
	Q11	Difícil	Música	47%

Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de conotação ou denotação em um texto	Q03	Médio	Música	43%
	Q10	Difícil	Música	49%
Inferir informação implícita (opinião ou tema/assunto principal) em um texto	Q01	Fácil	Fábula	68%
	Q07	Médio	Crônica	72%
Reconhecer traços característicos de um texto	Q02	Fácil	Música	80%
	Q09	Médio	Música	67%
Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto	Q06	Médio	Crônica	73%
	Q05	Difícil	Crônica	29%
Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo do texto.	Q04	Fácil	Crônica	81%
	Q12	Fácil	Tirinha	81%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da PFA

Como podemos observar no quadro 23, em geral, os alunos tiveram um bom desempenho (entre 68% e 81%) em todas as questões de nível fácil, na maioria das habilidades solicitadas na prova.

O mesmo ocorre com as habilidades de nível médio, em que os alunos tiveram desempenho entre 67% e 73%, com exceção da questão 3 (43%), cuja habilidade é “Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de conotação ou denotação em um texto”. Ao analisarmos a questão, percebemos que tal fato pode ser explicado porque a questão se refere a palavra “pena” que tem vários sentidos, e um deles é do verbo “penar”, que significa “sofrer”, “padecer”. Isso pode ter sido um fator que

confundi os alunos, levando-os ao erro, como podemos verificar na questão 3, transcrita seguir, da 20ª. versão da AAP.

Leia o texto e responda às questões 02 e 03.

Pena
O Teatro Mágico

O poeta pena quando cai o pano
E o pano cai
Um sorriso por ingresso
Falta assunto, falta acesso
Talento traduzido em cédula
E a cédula tronco é a cédula mãe solteira
O poeta pena quando cai o pano
E o pano cai
Acordes em oferta, cordel em promoção
A Prosa presa em papel de bala
Música rara em liquidação
E quando o nó cegar
Deixa desatar em nós
Solta a prosa presa
A Luz acesa
Lá se dorme um Sol em mim menor
Eu sinto que sei que sou um tanto bem maior (4x)
O palhaço pena quando cai o pano
E o pano cai
A porcentagem e o verso
rifa, tarifa e refrão
Talento provado em papel moeda
Poesia metamorfoseada em cifrão
O palhaço pena quando cai o pano
E o pano cai
Meu museu em obras, obras em leilão
Atalhos, retalhos, sobras
A matemática da arte em papel de pão
E quando o nó cegar
Deixa desatar em nós
Solta a prosa presa
A luz acesa
Já se abre um sol em mim maior
[Eu sinto que sei que sou um tanto bem maior] (4x)

Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/o-teatro-magico/408944/>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

Questão 03

No texto, o verso que passa ideia de sofrimento é:

- (A) “Acordes em oferta, cordel em promoção”.
- (B) “Eu sinto que sei que sou um tanto bem maior”.
- (C) “Já se abre um sol em mim maior”.
- (D) “O palhaço pena quando cai o pano”.**

Dentre os 33% dos alunos que erraram a questão, assinalaram a alternativa B. A palavra “sinto” nessa alternativa dá a ideia de sentimento, por isso possivelmente

os alunos associaram a ideia de sofrimento a esse termo e não reconheceram o sentido de pena = sofre, no verso da alternativa D.

Nas questões de nível difícil, os alunos tiveram uma média entre 29% e 49%. A habilidade com pior desempenho novamente foi: “Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto” (questão 05). Essa habilidade foi recorrente nas edições 19ª e 20ª e nos questionamos sobre, após o processo de intervenção em que trabalhamos intensamente com os elementos da narrativa, a habilidade não ter avançado e até mesmo retrocedido em 20%. Novamente recorremos a PFA para entender o que havia acontecido. Na segunda AAP, os gêneros textuais foram diferentes (Letra de Música, Crônica e Tirinha) e isso pode ter refletido no resultado. Observamos também que nessa AAP, o elemento da narrativa focalizado na questão é o “enredo”. Na AAP do 1º bimestre, o elemento da narrativa solicitado na questão de foi o “tempo”, um elemento mais fácil de ser identificado. E esse pode ser um outro aspecto que explica o baixo desempenho nessa habilidade na 2ª. AAP.

Leia o texto e responda às questões 04, 05, 06 e 07.

A BARATA

Luis Fernando Verissimo

Veio o maitre¹, chamado pelo garçom, e perguntou:

– Algum problema, cavalheiro?

– Problema, não. Barata.

– Pois não?

– Olhe.

O maitre olhou e viu a barata no meio da salada.

– Sim...

– “Sim” diz você. Eu digo não. Pedi uma salada nioise² que, até onde eu sei, não leva barata.

– Por favor, fique calmo.

– Eu estou calmo.

– Vamos trocar por outra salada.

– Eu não quero outra salada. Quero uma satisfação.

– Foi um acidente.

– “Acidente” diz você. Eu digo: não sei não. Acidente seria se uma barata perdida, separada da sua turma, entrasse na cozinha por engano e pousasse na minha salada. Mas não foi isso que aconteceu. Para começar, está barata está morta. Não duvido que o tempero da salada esteja de matar, duvido que tenha sido o causador da morte da barata.

Obviamente, a barata já estava morta antes de cair na salada. Não há sinais de violência em seu corpo, logo ela deve ter sido vítima de agentes químicos, usados numa matança generalizada de baratas e outros bichos dentro da sua cozinha. É impossível precisar quando isso se deu. Só uma autópsia da barata revelaria a hora exata da morte. A dedetização da cozinha pode estar ainda afetando os alimentos, não só adornando-os com insetos mortos como temperando-os com veneno invisível. Se isso for verdade, quero uma satisfação. Sou um cidadão. Conheço meus direitos. Isto é uma democracia.

– Vou chamar o gerente.

Veio o gerente, chamado pelo maitre, e disse que sim, a cozinha tinha sido dedetizada, mas um mês antes. Fora fechada para a operação. Não havia perigo de intoxicação dos alimentos, nem indício de que a barata na salada fosse resultado de uma dedetização recente.

– Então – sugeriu o cliente – ela demorou a morrer. Cambaleou, agonizante, pela cozinha durante um mês, até enxergar minha salada niçoise e escolher esta alface como sua mortalha. Eu vou botar a boca no mundo! Onde é que estamos?!

O gerente telefonou para o dono do restaurante que dali a pouco entrou pela porta pedindo desculpas e consideração. A dedetização da cozinha fora ordenada pela Secretaria Municipal de Saúde. Para confirmar isto, o dono do restaurante tinha trazido o secretário municipal da Saúde, que disse ter agido seguindo diretrizes do Ministério da Saúde. O ministro da Saúde foi convocado e, na chegada ao restaurante, se responsabilizou por tudo. Menos pela barata. A barata na salada não podia, cronologicamente, ser uma decorrência da dedetização. A não ser que alguém da cozinha a tivesse guardado, conservado no gelo e esperado a ocasião para...

O cliente interrompeu a especulação do ministro com um tapa na mesa e perguntou quem era o seu superior. O ministro suspirou e tirou seu telefone celular do bolso para convocar o presidente da República, que chegou em menos de meia hora, vestido a rigor. Deixara uma recepção no palácio para atender ao chamado.

– Que foi? – perguntou o presidente.

– Olhe.

O presidente olhou e viu a barata. Disse:

– E daí?

– A responsabilidade é sua.

O presidente concordou com a cabeça. Perguntou o que o outro queria.

– Uma satisfação.

O presidente pediu desculpas. O homem não aceitou. O presidente ofereceu uma indenização. O homem não quis. Chamaram o ministro do Exército. O general chegou e perguntou, como maitre:

– Algum problema, cavalheiro?

O homem apontou para a salada. O general olhou, disse “Oba, uma azeitona!”, pegou a barata e a engoliu. Depois, o homem foi preso e processado por fazer acusações falsas ao restaurante. Era uma democracia até certo ponto.

1 Maitre – “é uma palavra de origem francesa que originalmente significa ‘Mestre’. Em português é o nome dado ao responsável por agendar os clientes em restaurantes, coordenar quem vai servir qual mesa - garantindo máxima eficiência no atendimento e lidar com as reclamações dos clientes”. (Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ma%C3%A9tre>>. Acesso em: 10 abr. 2018).

2 Salada niçoise – salada francesa que contém alface, cebola, azeitona, pimentão, atum, ovo, vagem etc.

GULLAR, Ferreira; REGO, José Lins do; QUEIROZ, Raquel de; VERRISSIMO, Luis Fernando. A Barata. In: VERRISSIMO, Luis Fernando. O melhor da crônica brasileira. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007, p. 95

Questão 05

O narrador conta o caso de

- (A) um maitre que chamou o Ministro da Saúde para tentar resolver o problema criado pelo cliente.
- (B) uma barata que passeava pela cozinha do restaurante e foi parar na salada niçoise de um cliente.
- (C) uma azeitona que estava no meio das folhas de alface e foi confundida com uma barata morta.
- (D) um cliente de um restaurante que reclamou de uma salada niçoise e não teve um final feliz.**

Nessa questão, o texto para análise é uma crônica, um gênero com o qual os alunos ainda não tinham familiaridade, pois se trata de uma narrativa cujo enredo é mais complexo. No processo da correção da AAP, muitos alunos afirmaram não terem

entendido “se na salada havia realmente uma barata, ou se era apenas uma azeitona”. Ou seja, os alunos parecem não ter compreendido adequadamente o enredo da crônica, o elemento da narrativa focalizado na questão.

A maioria dos alunos (35%) optou pela letra “B”. Tal alternativa se aproxima do enredo, porque a barata é elemento essencial à narrativa, mas não é a história dela que está sendo contada e isso dificultou a interpretação. Pois, na verdade, o cliente reclamou, mas não teve um final feliz, com a chegada do general, a prova de que existia uma barata em sua salada niçoise foi eliminada. Sem prova, “o homem foi preso e processado por fazer acusações falsas ao restaurante”.

Por outro lado, houve melhora na habilidade “Localizar informação explícita em um texto”, também recorrente nas edições 19ª e 20ª da AAP. Enquanto nas duas questões referentes a essa habilidade, na primeira AAP, o desempenho foi entre 58% e 66%; na segunda AAP foi de 81%, o melhor desempenho dos alunos na 20ª. edição.

Em síntese, considerando agora a AAP do 2º bimestre, pudemos verificar que as dificuldades dos alunos estão centradas em apenas duas categorias, conforme evidencia o quadro a seguir.

Quadro 23 - Habilidades com menor desempenho pelos alunos nas AAP 2º bimestre

Categoria	Habilidades
Inferência	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de conotação ou denotação em um texto ✓ Reconhecer os elementos da narrativa em um texto
Análise linguística/Gramática contextualizada	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar o uso adequado dos modos verbais (Indicativo, Subjuntivo e Imperativo) em funcionamento no texto

Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos observar no quadro acima, os alunos avançaram em relação às dificuldades apresentadas anteriormente no quadro 18, que eram em 4 categorias. Com os resultados da 2ª. AAP, os alunos ainda apresentam dificuldades, mas em habilidades de apenas duas categorias: na realização de inferências e na análise linguística.

Tendo isso em vista e o fato de os alunos terem apresentado baixo desempenho em questões cujo texto base era uma crônica, optamos por planejar a segunda intervenção, com uma sequência didática para o trabalho com esse gênero textual.

Novamente, antes mesmo de iniciar a intervenção, com a ajuda da PFA, fizemos outra análise do desempenho individual de cada aluno, por habilidade, para montarmos novos agrupamentos produtivos, tomando por base a distribuição dos grupos da mesma forma que na Figura 30.

5.4 A segunda intervenção

Para a segunda intervenção, continuamos a utilizar o dispositivo da sequência didática de gêneros textuais (SD), proposto pelos pesquisadores da Universidade de Genebra (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), dessa vez uma SD do gênero Crônica.

Considerando as análises que fizemos com relação aos resultados da AAP do 2º bimestre, nessa SD buscamos enfatizar o trabalho com os recursos expressivos da língua e os elementos da narrativa, mantendo a articulação de atividades de leitura, produção textual e análise linguística.

5.4.1 A construção do modelo didático do gênero Crônica

Novamente, para planejarmos a SD de Crônica, realizamos estudos na literatura a respeito desse gênero, buscamos pesquisas que já o investigaram e analisaram e realizamos a leitura de várias Crônicas, inclusive tendo por referência o material utilizado pela rede estadual paulista, denominado “Escrevendo o Futuro”⁸, que segue as orientações do Grupo de Genebra, especialmente de Joaquim Dolz, um dos inspiradores desse programa.

Destacamos os conteúdos típicos do gênero, as diferentes formas de organização dos textos que pertencem a esse gênero e o estilo, características linguísticas e seus efeitos, escolhas lexicais, entre outros aspectos linguísticos e discursivos, mais especificamente das Crônicas Narrativas.

A palavra “crônica”, em sua origem, associa-se ao termo “Khrónos” (grego) e “Chronos” (latim) que significa “tempo”. Assim, para os romanos, a palavra “chronica” era utilizada para se referir aos textos que registravam acontecimentos históricos, na

⁸ Criado em 2002 pela Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, contribui para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país. Realiza a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, desenvolvida em parceria com o Ministério da Educação.

sequência em que iam ocorrendo. Nesse sentido, a palavra passou, então, a ser utilizada pelos europeus e também no Brasil, a partir do século XIX, no jornalismo, para registrar acontecimentos do cotidiano. Foi a época em que escritores renomados como José de Alencar e Machado de Assis escreviam crônicas para registrar fatos verídicos do dia a dia, imprimindo em seus textos jornalísticos um tom mais literário. Nos termos de Amaral (2008, p. 14),

A partir dessa época, os cronistas, além de fazerem o relato em ordem cronológica dos grandes acontecimentos históricos, também passaram a registrar a vida social, a política, os costumes e o cotidiano do seu tempo, publicando seus escritos em revistas, jornais e folhetins [...].

De acordo com essa autora, a crônica acabou se constituindo tanto como um gênero literário, quando os autores recriam os fatos da realidade e escrevem de um ponto de vista mais pessoal, buscando sensibilizar os leitores; quanto como um gênero jornalístico, quando os autores relatam o cotidiano de modo mais objetivo. De qualquer forma, as crônicas têm por característica a existência breve, na medida em que os textos permitem um diálogo mais próximo do cronista com os leitores, que podem ter vivido experiências semelhantes.

Assim, as crônicas vão se transformando no tempo, relacionando-se às transformações da sociedade, em todas as esferas sociais, assumindo diferentes nuances que vão desde o entretenimento, com um tom mais leve e humorístico, até à reflexão mais densa, convidando o leitor a refletir sobre a complexidade do mundo em que vivemos.

Uma característica dos cronistas brasileiros é a expressão de sentimentos e vivências típicos da diversidade cultural de nosso país. Por isso, no Brasil, a crônica possui muitos tons, pode ser próxima a um ensaio, pode ser narrativa, humorística, filosófica, política, esportiva, entre outros.

A crônica narrativa, o gênero que trabalhamos na segunda intervenção,

[...] capta um momento, um flagrante do dia a dia, o desfecho, embora possa ser conclusivo, nem sempre representa a resolução do conflito, e a imaginação do leitor é estimulada a tirar suas próprias conclusões. Os fatos cotidianos e as personagens descritas podem ser fictícias ou reais, embora nunca se espere da crônica a objetividade de uma notícia de jornal, de uma reportagem ou de um ensaio (CENPEC, 2016, p. 22).

Em síntese, as crônicas narrativas são textos curtos, narrados em primeira ou terceira pessoa, que relatam as ações de personagens num tempo atual e em espaço determinado, a linguagem é simples e direta, geralmente, fazendo uso de expressões

coloquiais, bem próximas da oralidade, muitas vezes, utilizam o humor para envolver e entreter os leitores.

A partir desse estudo, elaboramos o quadro 25 a seguir, destacando aspectos principais da Crônica Narrativa.

Quadro 24 - Características do gênero Crônica Narrativa

Autores	Finalidades	Meios/ modos de circulação	Conteúdos	Construção composicional	Estilo
Moacyr Scliar	Compartilhar e promover reflexões sobre os contrastes do mundo em que vivemos	Livros impressos e digitais	Fatos do cotidiano, geralmente colhidos no noticiário jornalístico.	Narrativa curta	Lírico
Luís Fernando Veríssimo				Marcas de subjetividade	
Rubem Braga	Entreter	Revistas e jornais	Preconceitos de diversas naturezas	Discurso na 1ª e 3ª pessoa	Irônico
Paulo Mendes Campos				Linguagem com duplo sentidos	
Machado de Assis	Retratar aspectos da vida social e cotidiana	Blogs	Episódios reais ou fictícios da vida cotidiana	Jogos de palavras	Poético
Lima Barreto				Conotações	
Clarice Lispector	Estabelecer aproximação entre o escritor e leitores	Web		Ironia	Humorístico
Pedro Bandeira			Linguagem próxima da oralidade	Policial	
Millôr Fernandes			Pontuação como recurso expressivo		Esportivo

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando a importância de conhecermos as dimensões ensináveis do gênero, elaboramos uma grade de análise das produções dos alunos, conforme o quadro a seguir.

Quadro 25 - Grade de Análise do Gênero “Crônica”

Contexto de Produção
<ul style="list-style-type: none"> a) Quem produz o texto? b) Para quem produz o texto? c) Qual é o objetivo da produção? d) Qual (is) o(s) meio(s)/forma(s) de circulação/suporte?
Conteúdos Temáticos
<ul style="list-style-type: none"> e) O conteúdo temático do texto é típico de crônica narrativa? f) O texto traz algum detalhe do cotidiano a partir de uma perspectiva pessoal e/ou inusitada do autor? g) As marcas de tempo e lugar que revelam fatos cotidianos estão presentes? h) O título condiz ao enredo? i) O autor se coloca diante do tema abordado?
Planificação / Estrutura composicional do texto
<ul style="list-style-type: none"> j) Há relação entre os fatos/episódios do texto? k) Como é organizada a estrutura interna do texto, (incluindo a ordem em que os fatos/episódios são apresentados)? <ul style="list-style-type: none"> l) Estão presentes as características da narrativa (personagem, cenário, tempo, elemento surpresa ou conflito e desfecho)? m) Usa recursos adequados ao gênero? n) Aproxima-se do gênero crônica? o) Utiliza os tempos verbais adequadamente? p) Utiliza uma linguagem simples, espontânea, quase uma conversa com o leitor típica das crônicas? q) Mantém o foco narrativo?
Textualização
<ul style="list-style-type: none"> r) Utiliza recursos coesivos adequados para estabelecer a relação existente entre os fatos/episódios? s) Organiza o texto com composições gráficas apropriadas? t) Faz emprego adequado de parágrafos? u) Possui noções básicas de pontuação? v) Faz uso adequado do tipo de discurso (direto, indireto ou indireto livre)? Faz uso de verbos de dizer? w) Garante a coerência do texto? x) Utiliza conhecimentos gramaticais fundamentais para a organização do texto?
Estilo / Autoria
<ul style="list-style-type: none"> y) Apresenta traços próprios da escrita da crônica? z) Há autoria/criação tanto de conteúdo temático, composição e estrutura do texto? aa) Utiliza os recursos linguísticos e discursivos com certa autonomia? (escolha de palavras, formas de organização...) bb) O autor se posiciona como alguém que quer surpreender/levar à reflexão o público para o qual escreve, com um olhar próprio e peculiar sobre algo cotidiano?

Fonte: Elaborado pela autora

Após o levantamento desses critérios, demos início ao desenvolvimento da SD em sala de aula, seguindo as etapas desse dispositivo didático descritas nos subitens seguintes.

5.4.2 Apresentação da situação comunicativa

No primeiro momento, retomamos com os alunos o processo da primeira intervenção e do sentimento de protagonismo e autoria que experienciaram. Sugerimos, então, que continuássemos com o projeto “+ Autores +Leitores” (Mais Autores Mais Leitores) e iniciamos uma nova discussão com os alunos, com as seguintes perguntas: *Como foi escrever um livro? O que poderíamos fazer agora? Autores criam textos somente para publicarem em livros? Quais outros meios de compartilhar com os leitores os textos que produzimos?*

Observemos a transcrição das falas de uma das turmas, nesse momento da apresentação da situação comunicativa.

Professora: E agora para quem vamos escrever? Lembrando que na outra vez vocês escreveram para alunos de outras escolas mais novos que vocês...

Aluno 1: Acho que poderíamos escrever para outras salas... Tipo mais velhos...

Aluno 2: Tem que ser diferente porque senão não tem graça...

Professora: - E o que vocês acham de escrever para pessoas de uma Universidade?

Aluno 2: Nossa...

Professora: Posso fazer uma ponte na comunicação entre vocês e a Universidade.... Com futuras professoras! O que acham de escrever para adultos?

Aluno 1: Pode ser

Alunos: Sim {manifestações positivas}

Aluno 4: Nossa... vai ser difícil

(...)

Professora: Já fizemos fábulas ...o que nós podemos escrever agora?

Aluno 4: Acho que pode... tem que ser diferente...

Professora: Sim e agora vocês escreverão para adultos... temos que pensar no que eles gostariam de ler...

Aluno 2: Então... poderia ser um romance...

Aluno 5: Ah não... muito chato

Aluno 2: Então escrevemos o quê? Porque não pode ser infantil

Aluno 1: Na apostila tem um texto que lemos semana passada era uma crônica se não me engano...

Aluno 5: Mas como é uma crônica?

Professora: -Então... gostariam de aprender e produzir crônicas?

Aluno 4: Não sei como é!

Professora: Lembra de que quando vocês fizeram a primeira fábula? Também não sabiam bem o que era...

Aluno 2: Verdade

Professora: Quem gostaria que aprendêssemos e escrevêssemos crônicas levanta a mão... [a maioria levanta a mão] Ok, como mandaremos esses textos, para a Universidade?

Aluno 6 Acho que pode ser por e-mail...

Professora: Como leríamos depois? Fariamos um e-mail coletivo?

Aluno 3: Acho que pela internet é uma boa, mas num site..
Professora: Que tal um blog? Uma página em que poderia ter os comentários dos leitores?
Aluno 2: Nós também poderíamos escrever uns para os outros..
Professora: Boa ideia!

Após essa discussão, anotamos na lousa a situação de comunicação, conforme descrevemos no quadro 27 a seguir.

Quadro 26 - Situação de Comunicação – Sequência didática de Crônica Narrativa

Consigna da produção inicial
Produção de um blog de crônicas para os alunos de Pedagogia de uma Universidade da região.
Enunciador
Alunos do 6º ano dos anos finais
Objetivos
Entreter e/ou levar o leitor a refletir sobre situações/fatos da vida cotidiana.
Circulação da produção:
Em um blog como suporte para divulgação das crônicas produzidas.

Fonte: Elaborado pela autora

Após a elaboração da consigna, fizemos uma lista com as características do gênero crônica, a partir do que os alunos já conheciam e, na sequência, demos início à primeira produção, como podemos observar no trecho a seguir.

Professora: Eu quero saber o que vocês sabem sobre crônicas...
 [Silêncio]
Aluno 2: Acho que eu tô errada... mas crônica tem humor
Professora: [anota a lousa] o que mais?
Aluno 3: Não tem moral, nem animais que falam...
Aluno 7: Tem mistério
Aluno 8: Tem começo, meio e fim
Aluno 4: Tem título
Aluno 9: Tem que ser uma história
Aluno 1: Tá difícil
Professora: [anota tudo na lousa] certo...
 (...)
Professora: Bom... agora vocês escreverão uma crônica. [entrega folha]
 [Silêncio]
Aluno 1: Tá muito difícil... Não sei o que fazer...
Professora: Não se preocupem se está certo ou errado. Façam como vocês acham que é!
Aluno 6: Não tenho a menor ideia!

Por meio da Primeira produção, pudemos fazer uma avaliação diagnóstica em que verificamos quais as dificuldades e conhecimentos dos alunos para planejarmos as atividades a serem desenvolvidas nos módulos da SD de Crônicas Narrativas.

5.4.3 A Produção Inicial

O que pudemos observar, na análise da primeira produção por 91 alunos, é que a maioria apresentou dificuldades na organização dos elementos da narrativa: apresentação das personagens e sequência de enredo. Não havia nos textos uma exploração clara de um conteúdo temático, embora alguns (12 alunos) tenham tematizado valores sociais (amizade, igualdade e confiança). Mas a maioria produziu apenas relatos ou textos que se aproximavam dos contos de fadas, usando figuras ficcionais mágicas ou animais como personagens. Em outras palavras, os textos não traziam algum detalhe ou fatos do cotidiano, a partir de uma perspectiva pessoal e/ou inusitada do autor, uma característica típica da crônica. A linguagem utilizada pelos alunos

Nos textos da primeira produção, a linguagem usada pelos alunos, embora tenha sido na maior parte informal, não contemplaram a finalidade e os leitores alvo, entretenendo-os ou levando-os a uma reflexão sobre assuntos cotidianos.

Em síntese, podemos dizer que nenhuma das produções iniciais aproximou-se do gênero, os alunos acabaram por produzir outros gêneros narrativos que eles já conheciam: conto, conto de fadas, relatos e fábulas. Essas informações foram fundamentais na elaboração dos módulos da SD.

5.4.4 Módulos

A SD de Crônica Narrativa foi desenvolvida em 24 aulas, contando com 6 módulos, os quais elaboramos com base nos resultados da AAP do 2º. bimestre e análise da primeira produção dos alunos. No quadro 30 a seguir, apresentamos resumidamente as atividades desenvolvidas em cada módulo e os respectivos objetivos.

Quadro 27 - Módulos da SD de Crônica Narrativa

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES/MÓDULOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS dos módulos	Tempo
<p>Módulo 1 – Familiarização com o gênero: leitura de crônicas de diferentes tipos e análise de suas características</p> <p>1) Apreciação: leitura da coletânea de Crônicas da Olimpíada de Língua Portuguesa</p> <p>2) Diálogo: discussão sobre os textos lidos e sobre o que lhes chamou a atenção em cada texto</p> <p>3) Análise preliminar: listagem pelos alunos das características dos textos lidos (identificação do que os textos têm em comum)</p> <p>4) Análise por meio de questionário</p> <p>Questões</p> <ol style="list-style-type: none"> Qual é a extensão dos textos? Longa ou curta? Por quê? Comente sobre os títulos dos textos lidos. Qual relação estabelecem com o enredo? Como são as personagens? Os espaços? E os tempos? Como é a sequência dessas histórias? Na sua opinião, qual é o objetivo das crônicas? Como você identificou o objetivo nos textos lidos? 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a estrutura do gênero crônica e os elementos que compõem uma narrativa. Ler e interagir com uma coletânea de crônicas selecionadas, sendo a leitura individual e em grupo. 	4 a 5 aulas
<p>Módulo 2 – Elementos da Narrativa</p> <p>Em duplas: Leitura e análise das crônicas narrativas: “Cobrança” de Moacyr Scliar e “Caso de um burro” de Machado de Assis.</p> <p>Roteiro de Perguntas</p> <ol style="list-style-type: none"> Qual é o foco narrativo? Quem são e como são as personagens? Qual é o enredo, como e onde vai se desenrolar a narrativa? Existe um elemento surpresa? Qual? Quais aspectos do texto levam os leitores à reflexão? Como é o desfecho da história? Aberto ou conclusivo? <p>Discussão coletiva das respostas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os elementos de uma narrativa em crônicas. 	2 a 3 aulas
<p>Módulo 3– O texto, o título e os tons da crônica narrativa em comparação a outros gêneros narrativos</p> <p>Leitura da fábula “A gansa dos ovos de ouro”, do conto de fadas “Chapeuzinho vermelho” e da lenda “Iara” para comparação com a crônica “O uso correto do papel higiênico” de João Ubaldo Ribeiro. Em grupo, os alunos discutiram e apresentaram:</p> <ol style="list-style-type: none"> Quais os gêneros dos textos? b) Como reconheceram os gêneros? No que os textos se diferem? No que se assemelham? 	<ul style="list-style-type: none"> Ler e compreender as a construção do texto e do título, bem como a intenção e os tons usados pelos autores. Identificar usos de sentido real e sentido figurado 	4 aulas

<p>Em duplas, os alunos realizaram a leitura das crônicas a seguir (sem o título) e criaram um título.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “O futebol e a matemática” – Moacyr Scliar - “A vingança das gravatas” – Moacyr Scliar - “A volta do filho pródigo” – Moacyr Scliar - “Uma carta ao pai” – Moacyr Scliar - “Casa de boneca” – Moacyr Scliar - “Namoro e futebol” – Moacyr Scliar - “Os Namorados da Filha” – Moacyr Scliar - “A Pedra da Bruxa” - Lya Luft - “O anão” - Lya Luft - “Os turistas secretos” - Moacyr Scliar - “O Trem Fantasma” - Moacyr Scliar - “A Bola” - Luiz Fernando Veríssimo - “O aniversário” - Lya Luft - “A mais pura verdade” - Arnaldo Jabor - “Mais que perdedores” – João Ubaldo Ribeiro <p>Coletivamente, leitura e discussão dos títulos e observação dos títulos originais das crônicas.</p> <p>1) Discussão sobre os tons das Crônicas: Lírico/ Irônico / Poético/ Humorístico/Policial/ Esportivo/Político.</p> <p>Em grupos de 4 a 5 alunos</p> <p>2) Leitura dos textos: “Cobrança” de Moacyr Scliar “A última crônica” de Fernando Sabino “Um caso de burro” de Machado de Assis “Peladas” de Armando Nogueira “O amor acaba” de Paulo Mendes Campos</p> <p>3) Análise dos textos, com base nos aspectos elencados no quadro:</p> <table border="1" data-bbox="240 1267 820 1400"> <thead> <tr> <th>Título</th> <th>Autor</th> <th>Cenário</th> <th>Situação do cotidiano retratada</th> <th>Tom</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Título	Autor	Cenário	Situação do cotidiano retratada	Tom							
Título	Autor	Cenário	Situação do cotidiano retratada	Tom								
<p>Módulo 4 – Fotos e fatos Coletivamente, os alunos observaram fotos referentes a:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) cachorro b) canguru c) desmatamento d) poluição e) jogo de futebol na praia f) surf g) pai e filho h) família na piscina i) asilo j) trânsito k) Cristo Redentor l) cachorro modelo m) palhaços <p>Cada aluno escolheu três imagens e produziu, oralmente, uma história.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre textos verbais e/ou textos não verbais. 	<p>3 aulas</p>										
<p>Módulo 5 – A Notícia torna-se uma Crônica Narrativa Coletivamente, os alunos apresentaram as seguintes notícias:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que as Crônicas surgem de uma Situação do cotidiano. 	<p>3 a 4 aulas</p>										

<p>Pane na CPTM causa transtornos a clientes das lojas do Brás Greve dos caminhoneiros: a cronologia dos 10 dias que pararam o Brasil Incêndio do Museu Nacional destrói acervo e sala de aula Após a apresentação, em grupos, os alunos foram solicitados a:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Discutir as diferenças entre notícia e crônica. b) Discutir a possibilidade de transformar em crônica as notícias <p>Em duplas, os alunos produziram uma crônica a partir de uma das notícias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar a crônica com a notícia, sob a perspectiva jornalística. • Fazer uso de modos e tempos verbais distintos. 	
<p>Módulo 6 – Crônicas e Cronistas Pesquisa em Grupo sobre alguns cronistas, como:</p> <p>Moacyr Scliar Cecília Meireles Rubem Braga Paulo Mendes Machado de Assis Lima Barreto Clarice Lispector</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura e discussão do texto “ O que é crônica? De Ivan Angelo <p>Em grupos, os alunos realizaram:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2) Apresentação da pesquisa 3) Comparação dos tons das crônicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o contexto histórico das Crônicas, por meio de leituras e pesquisas. 	4 a 5 aulas

Fonte: Elaborado pela autora

Como mencionamos no item 5.3, as maiores dificuldades dos alunos foram entre duas categorias: Inferência e Análise Linguística, sendo assim, produzimos módulos, criando atividades que propiciaram aos alunos situações de leitura com a realização de inferências, bem como atividades que demandaram a reflexão e o uso contextualizado de termos e/ou funções gramaticais. Além disso, não perdemos de vista os aspectos que os alunos apresentaram maiores dificuldades na produção inicial, apontadas no item 5.4.3.

Os Módulos 1, 2 e 3 foram fundamentais não só para que os alunos compreendessem a composição e estruturação do gênero como também para que aprofundassem as habilidades, principalmente: “Reconhecer os elementos da narrativa em um texto”.

Os Módulos 1 e 3 auxiliaram com a habilidade “Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de conotação ou denotação em um texto”, pois durante o processo de leitura, os alunos tinham que inferir os sentidos dos textos, sejam literais ou figurados; bem como a intenção do autor.

Os Módulos 2 e 4 têm o principal objetivo de melhorar a habilidade de “Reconhecer os elementos da narrativa”. O Módulo 2 contém atividades com foco nas características desses elementos, levando o aluno “identificar” detalhadamente os elementos de uma Crônica Narrativa e o Módulo 4 a construção e organização desses elementos.

No Módulo 5, os alunos desenvolveram produções em que tinham que fazer adaptações das características e do contexto de um gênero textual para outro, no caso transformaram uma notícia em uma crônica narrativa, isso contribuiu com as habilidades de Análise linguística/Gramática contextualizada, uma vez que os alunos trocaram os textos e fizeram correções quanto à ortografia e a aspectos gramaticais.

Ao longo dos 6 Módulos, os alunos tiveram acesso a 24 textos do gênero crônica com tons entre o Lírico, Irônico, Poético, Humorístico, Policial, Esportivo, Política, de doze cronistas brasileiros reconhecidos, conforme a lista do no Apêndice C.

5.4.5 A Produção Final

Ao término dos módulos, fizemos uma autoavaliação com cada uma das turmas e elaboramos, coletivamente, uma lista com as características do gênero crônica narrativa. O trecho a seguir ilustra esse momento.

Professora: Bom agora que nós aprendemos sobre crônicas. Vamos ver o que vocês entenderam.
Aluno 1: Tem que ser do cotidiano, da realidade...
Aluno 2: Eu percebi que as personagens não tem bem um nome, mas que são pessoas comuns
Professora: Ok! [Anota na lousa os apontamentos]
Aluno 3: Não tem moral, animais falantes ou magia...
Aluno 4: O autor faz comentários da vida
Aluno 5: Pode ter críticas
Aluno 2: São publicadas em jornais e revistas, ou sites...
Professora: - Ok! Agora vocês vão escrever a versão final do texto. Fiquem à vontade para mudar caso seja necessário!

Entregamos, então, novamente aos alunos a primeira produção para procederem à produção final, buscando considerar nessa nova versão o que aprenderam na sequência dos módulos.

Ao analisarmos o conjunto das produções finais dos alunos, constatamos que a maioria dos alunos imprimiu em seus textos um tom mais crítico e reflexivo, trazendo

temáticas sociais e fatos do cotidiano. Além disso, não apareceram textos próximos de conto de fadas ou fábula.

Quanto à estrutura e organização da narrativa, os textos estavam bem mais coerentes do que na primeira produção, bem próximos do que seja uma crônica narrativa, sendo que 100% produziu um texto autoral, sem marcas de reescrita de histórias já conhecidas.

A maioria dos alunos optou por mudar os textos, ao perceber que a primeira versão não se adequava ao gênero estudado. Para exemplificar, destacamos uma produção que consideramos representativa.

Figura 35 - Exemplo de Produção Inicial de Crônica Narrativa

A Casa mal assombrada

Era dia 3 de outubro de 1973 e a família Paim tinha acabado de se mudar para a casa da fábrica de bolachas.

Na primeira noite foi um horror, portas e janelas batiam, Chuveiros ligavam e desligavam. Na manhã seguinte Joyce a irmã mais nova achou uma portinha e resolveu entrar, lá ela viu um homem mechendo em varias maquinas e como gostava muito de tecnologia sabia que aquelas maquinas eram proibidas.

Então ela chamou a policia e a policia prendeu o homem e as maquinas e a família Paim ficou tranquila mas por precaução se mudaram para casa da frente.

Fonte: Registros recolhidos pela pesquisadora

Transcrição da produção inicial de Crônica Narrativa

A casa mal assombrada

Era dia 3 de outubro de 1973 e a família Paim tinha acabado de se mudar para a casa da fábrica de bolachas. Na primeira noite foi um horror. Portas e janelas batiam. Chuveiros ligavam e desligavam. Na manhã seguinte Joyce a irmã mais nova achou uma portinha e resolveu entrar. Lá ela viu um homem mechendo em varias maquinas e como gostava muito de tecnologia sabia que aquelas maquinas eram proibidas. Então ela chamou a policia e a policia prendeu o homem e as maquinas e a família Paim ficou tranquila mas por precaução se mudaram para casa da frente.

Figura 36 - Produção Final de Crônica Narrativa– Aluno 1

O amor pelas crônicas

Ela gosta de ler, já leu quase todos os livros da biblioteca, Alice no país das maravilhas, O concurso dos tênis fedorentos, Tristão Isolda, etc.

Um dia a professora de língua portuguesa leu na sala um tipo de texto chamado crônica. Depois ela achou um livro na biblioteca da escola com 1001 crônicas, ela não parou de ler até as crônicas acabarem todas.

Quando o livro acabou ela começou a pesquisar na internet e comprou uns 15 livros de crônicas.

Você já fez isso alguma vez?

Ela sim, e depois disso ela nunca mais parou de ler crônicas.

Fonte: Registros recolhidos pela pesquisadora

Transcrição da Produção final de Crônica Narrativa - Aluno 1:

O amor pelas crônicas

Ela gosta de ler, já leu quase todos os livros da biblioteca, Alice no país das maravilhas, O concurso dos tênis fedorentos, Tristão Isolda, etc.

Um dia a professora de língua portuguesa leu na sala um tipo de texto chamado crônica. Depois ela achou um livro na biblioteca da escola com 1001 crônicas, ela não parou de ler até as crônicas acabarem todas.

Quando o livro acabou ela começou a pesquisar na internet e comprou uns 15 livros de crônicas

Você já fez isso alguma vez?

Ela sim, e depois disso ela nunca mais parou de ler crônicas.

Na primeira versão, o aluno produziu um texto que se aproxima mais da narrativa de mistério ou de terror. Na produção final, o texto fala sobre as crônicas como nos textos lidos na SD – “A última crônica” de Fernando Sabino e “Sobre a crônica” de Ivan Ângelo. Além disso, o aluno usou um recurso muito utilizado nas crônicas: conversar com o leitor – “Você já fez isso alguma vez?”. O texto traz um detalhe do cotidiano, a partir de uma perspectiva pessoal. Na produção final, faz emprego adequado de parágrafos e se posiciona sobre a temática das leituras e produções das crônicas e leva o leitor à reflexão de que realmente é apaixonante ler Crônicas Narrativas.

Após a produção final, os alunos ainda tiveram orientações para revisarem seus textos para finalmente digitá-los. Após esse processo, organizamos os textos e criamos, coletivamente com as três salas, o layout do blog, resultado em um blog,

com um *link* (página) para cada uma das três coletâneas de crônicas, isto é, uma de cada turma.

Figura 37 - Blog– Coletâneas de Crônicas



Fonte: <https://dayanemartinsilva.wixsite.com/meusite>

Posteriormente, o blog foi disponibilizado para os alunos do curso de Pedagogia de uma Universidade da região. Os graduandos leram e interagiram com os alunos enviando, ao longo de um mês, posts e comentários sobre as crônicas publicadas.

Além disso, também houve interação entre os alunos das três turmas de 6º. ano, em que alunos de uma turma comentavam as produções de alunos das outras turmas. Os comentários foram lidos na sala e também foram impressos para que os alunos pudessem guardá-los, pois muitos não têm acesso à internet fora da escola. Todo esse processo também teve implicações positivas nos resultados da AAP do 3º bimestre, os quais apresentamos no item subsequente.

5.5 Análise do desempenho em habilidades do 6º ano na AAP do 3º bimestre

Em outubro de 2018, os alunos realizaram a terceira AAP (21ª edição – Anexo F), com os conteúdos e as habilidades referentes ao terceiro bimestre do 6º ano.

A avaliação, como sempre, foi composta por doze questões (quatro consideradas de nível fácil, quatro de nível médio e quatro de nível difícil) contemplando seis habilidades, sendo duas questões, a maioria de níveis diferentes,

para cada habilidade. Os gêneros dos textos base das questões foram: miniconto, conto, crônica e notícia.

Quadro 28 - Desempenho na AAP – 3º. bimestre

Habilidades	Q	Nível	Gênero	%
Identificar aspectos linguísticos (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) em funcionamento em um texto	Q12	Difícil	Notícia	38%
	Q05	Difícil	Notícia	40%
Estabelecer relações de causa e consequência, entre partes e/ou elementos de um texto	Q09	Médio	Conto	71%
	Q01	Médio	Crônica	65%
Reconhecer aspectos linguísticos (pontuação) em funcionamento em um texto	Q08	Fácil	Miniconto	72%
	Q11	Difícil	Notícia	37%
Inferir informação implícita (opinião ou tema/assunto principal) em um texto	Q07	Fácil	Miniconto	76%
	Q10	Difícil	Conto	60%
Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo do texto.	Q04	Fácil	Notícia	84%
	Q03	Médio	Crônica	63%
Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto	Q06	Fácil	Miniconto	89%
	Q02	Médio	Crônica	64%

Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados mostraram evolução em todos os níveis, pois nas questões de nível fácil, mais de 70% dos alunos dominam as quatro habilidades; de nível médio mais de 60%; e de nível difícil tiveram uma variação de 37% a 60%. Mesmo no nível difícil, que ainda tem um percentual baixo, houve evolução, pois se consideramos a habilidade “Identificar aspectos linguísticos (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) em funcionamento em um texto”, na AAP do 1º bimestre, o resultado foi de 17% no nível difícil e passou a ser entre 38% e 40% na AAP do 3º bimestre.

Já a habilidade “Reconhecer aspectos linguísticos (pontuação) em funcionamento em um texto” não podemos mensurar ao certo a evolução no nível difícil, uma vez que tal habilidade apareceu apenas em questão de nível difícil na AAP do 3º bimestre. Contudo, pelo que pudemos verificar nesse resultado, houve um

avanço, pois os alunos apresentaram dificuldades nas questões que envolviam aspectos linguísticos e pontuação em questões consideradas difíceis, essa mesma habilidade avançou 2% em relação a AAP do 1º bimestre em questão de nível fácil.

Na AAP 1º bimestre, identificamos as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos em quatro categorias: Informações explícitas, Inferência, Referenciação e Análise Linguística/Gramática contextualizada. Após a SD de Fábulas (primeira intervenção), a análise dos resultados da AAP 2º bimestre mostrou que as maiores dificuldades dos alunos residiam em apenas duas categorias: Inferência e Análise Linguística/Gramática contextualizada. Por fim, a análise dos resultados da AAP do 3º bimestre, realizada após a SD de Crônica narrativa (segunda intervenção), mostra que os alunos apresentaram maior dificuldade em habilidades de apenas uma categoria: Análise Linguística/Gramática contextualizada, como evidencia o quadro a seguir.

Quadro 29 - Habilidades com menor desempenho pelos alunos na AAP do 3º bimestre

Categoria	Habilidades
Análise linguística/Gramática contextualizada	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer aspectos linguísticos (pontuação) em funcionamento em um texto ✓ Identificar aspectos linguísticos (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) em funcionamento em um texto

Fonte: Elaborado pela autora

Outro ponto que pudemos identificar, ao analisar as questões da AAP do 3º bimestre, é que nas questões de nível difícil o gênero solicitado foi notícia, um gênero novo para os alunos. Não houve baixo desempenho nas questões de outros gêneros narrativos.

No quadro 31 a seguir, procuramos ilustrar os resultados das três AAP realizadas pelos alunos ao longo do ano e na sequência das duas intervenções que realizamos.

Quadro 30 - Desempenho nas três AAP

Habilidade	Nível	AAP 1º. Bim	AAP 2º. bim	AAP 3º. bim	Análise final
Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto	Fácil	76%	-----	89%	AVANÇOU
	Médio	-----	73%	73%	MANTEVE
	Difícil	49%	29%	-----	NÃO AVANÇOU

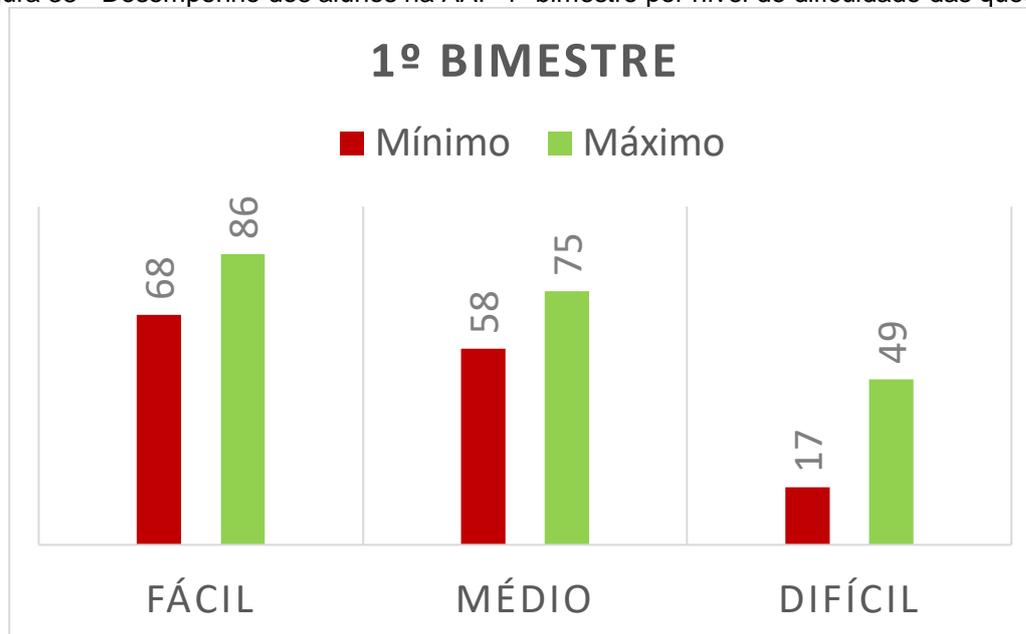
Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo do texto.	Fácil	-----	81%	84%	AVANÇOU
	Médio	62%	-----	63%	AVANÇOU
	Difícil	-----	-----	-----	-----
Estabelecer relações entre textos verbais e/ou textos não verbais.	Fácil	86%	-----	-----	-----
	Médio	-----	-----	-----	-----
	Difícil	17%	-----	-----	-----
Identificar aspectos linguísticos (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) em funcionamento em um texto	Fácil	-----	-----	-----	-----
	Médio	75%	-----	-----	-----
	Difícil	17%	-----	40%	AVANÇOU
Reconhecer aspectos linguísticos (pontuação) em funcionamento em um texto	Fácil	70%	-----	72%	AVANÇOU
	Médio	75%	-----	-----	-----
	Difícil	-----	-----	37%	-----
Identificar relações entre segmentos de um texto a partir de substituição por: forma pronominal, substantivo e sinonímia.	Fácil	68%	-----	-----	-----
	Médio	-----	-----	-----	-----
	Difícil	49%	-----	-----	-----
Inferir informação implícita (opinião ou tema/assunto principal) em um texto	Fácil	-----	68%	76%	AVANÇOU
	Médio	-----	72%	-----	-----
	Difícil	-----	-----	60%	-----
Reconhecer traços característicos de um texto	Fácil	-----	80%	-----	-----
	Médio	-----	67%	-----	-----
	Difícil	-----	-----	-----	-----
Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de conotação ou denotação em um texto	Fácil	-----	-----	-----	-----
	Médio	-----	43%	-----	-----
	Difícil	-----	49%	-----	-----
Identificar o uso adequado dos modos verbais (Indicativo, Subjuntivo e Imperativo) em funcionamento no texto	Fácil	-----	-----	-----	-----
	Médio	-----	-----	-----	-----
	Difícil	-----	48%	-----	-----
Estabelecer relações de causa e consequência, entre partes e/ou elementos de um texto	Fácil	-----	-----	-----	-----
	Médio	-----	-----	68%	-----
	Difícil	-----	-----	-----	-----

Fonte: Elaborado pela autora

O que ficou evidente é que, ao final do ano, os alunos melhoraram em várias habilidades que foram recorrentes como: Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto; Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo do texto; Inferir informação implícita (opinião ou tema/assunto principal) em um texto; Identificar aspectos linguísticos (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) em funcionamento em um texto; Reconhecer aspectos linguísticos (pontuação) em funcionamento em um texto.

Com base nos dados fornecidos pela PFA, elaboramos uma análise geral também quanto aos níveis de dificuldade das questões, pois como não é possível mostrar cada habilidade, as Figuras 38, 39 e 40 indicam o avanço no desempenho dos alunos nas questões de nível fácil, médio e difícil. Os pequenos círculos representam cada questão, em cada uma das AAP; cada cor representa os níveis das questões: verde corresponde ao nível fácil, amarelo médio e vermelho difícil. Vale lembrar que as provas têm quatro questões de cada nível, mas as habilidades não são as mesmas, O objetivo aqui é evidenciar o avanço dos alunos de acordo com os níveis das questões.

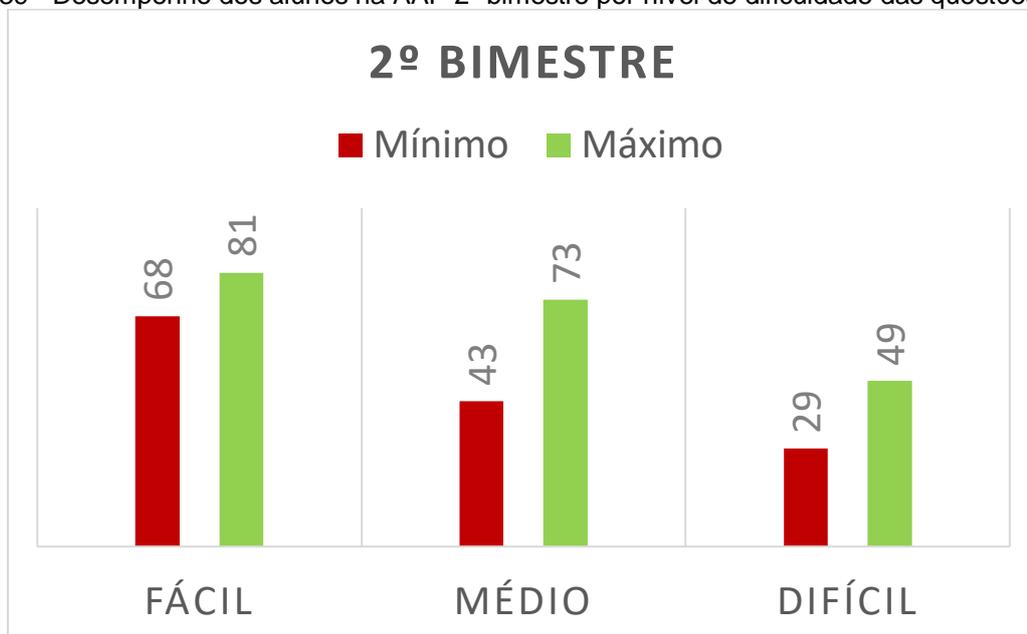
Figura 38 - Desempenho dos alunos na AAP 1º bimestre por nível de dificuldade das questões



Fonte: Elaborado pela autora

Na AAP do 1º bimestre, como podemos observar na Figura 38, os resultados mostram que a variação entre os níveis era de no mínimo 68% para as questões consideradas de nível fácil, 58% de nível médio e 17% de nível difícil.

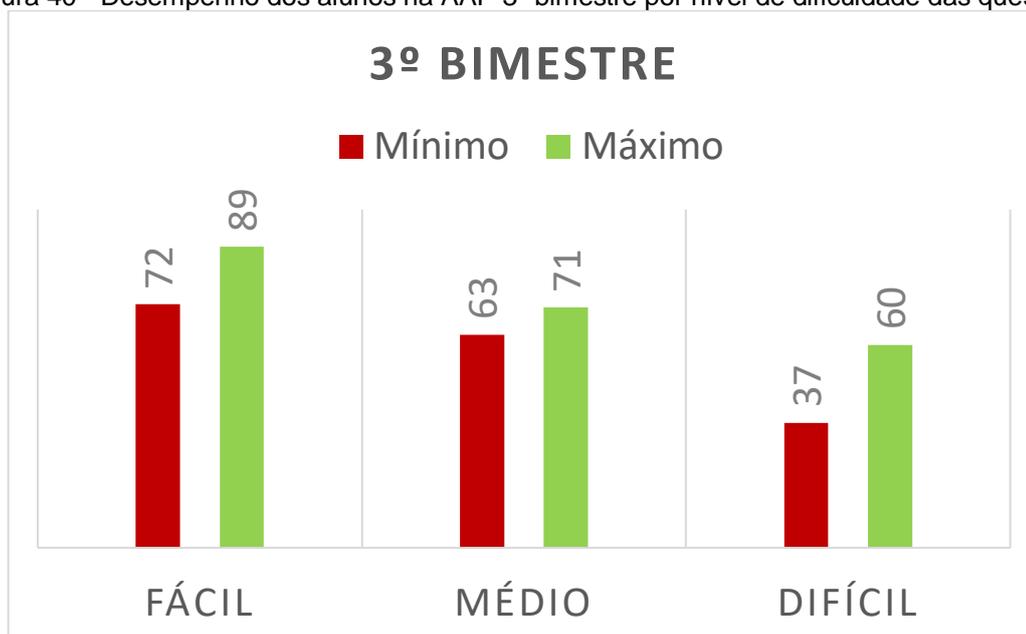
Figura 39 - Desempenho dos alunos na AAP 2º bimestre por nível de dificuldade das questões



Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à AAP do 2º bimestre, a PFA mostrou que as questões de nível fácil tiveram alcance mínimo de 68% (igual ao da avaliação do 1º bimestre), de nível médio 43% (menor que a avaliação do 1º bimestre em 17%) e de nível difícil 29% (maior do que a avaliação do 1º bimestre em 12%).

Figura 40 - Desempenho dos alunos na AAP 3º bimestre por nível de dificuldade das questões



Fonte: Elaborado pela autora

Em síntese, a AAP do 3º bimestre mostrou que em todos os níveis de questões houve um avanço, pois, o desempenho dos alunos em questões de nível fácil está entre 72% e 89%; nas de nível médio, entre 63% e 71%; e nas de nível difícil entre 37% e 60%. Houve evolução de 4% nas questões de nível fácil, 5% nas questões de nível médio e 20% nas de nível difícil.

Lembrando que, nas análises de desempenho das AAP do 1º bimestre e 2º bimestre, os alunos apresentaram maiores dificuldades justamente nas questões de nível difícil e, portanto, foram as habilidades que apresentaram menor percentual de desempenho. Esses dados foram fundamentais para elaborarmos as duas SDs, pois essas habilidades foram o foco principal das intervenções e, de fato, foi onde houve evolução mais significativa, como é possível verificar nos gráficos 37, 38 e 39. Com as demais habilidades, a proposta era de aprofundá-las, o que também ocorreu, conforme o percentual de evolução apontado no parágrafo acima.

Destacamos, contudo, que um problema é o fato de as AAP não permitirem um acompanhamento mais preciso do desempenho dos alunos, porque essas avaliações alternam muito as habilidades, parece não haver uma coerência e uma progressão entre uma AAP e outra. A nosso ver, é importante que as AAP variem os gêneros textuais para verificar a compreensão dos alunos em suas especificidades, mas a grande variação das habilidades dificulta o acompanhamento e monitoramento do desempenho dos alunos, comprometendo uma análise mais precisa desse processo.

Outro aspecto que cabe ser repensado pela política de avaliação da SEE/SP é sobre o fato de as AAP avaliarem alunos do programa de inclusão pela mesma prova padrão. Não há qualquer tipo de adequação desse instrumento que permita a utilização de outras formas ou recursos na elaboração das provas das AAP. Além disso, como foi possível constatar em nossas análises, as habilidades das AAP possuem nomenclaturas diferentes em relação às do SARESP, o que também dificulta uma análise mais precisa que relacione o desempenho dos alunos no SARESP e nas AAP, e acaba por prejudicar os diagnósticos e o planejamento das intervenções pelo professor.

Cabe ressaltar também que, ao verificarmos os gêneros de textos que apareceram nas três AAP do 6º. ano, nem todos são contemplados nos cadernos e nem mesmo na PCLP. Alguns exemplos são o verbete e a piada na AAP do 1º bimestre e a notícia na AAP do 3º bimestre, gêneros que não aparecem nos cadernos e nem na PCLP.

De qualquer forma, não podemos deixar de ressaltar a importância da PFA para o trabalho do professor de Língua Portuguesa, pois os resultados de nossa pesquisa evidenciaram a funcionalidade e as contribuições desse recurso para a interpretação das informações e tomada de decisões didático-pedagógicas para a melhoria das aprendizagens dos alunos. A plataforma, como evidenciamos nesta pesquisa, permite análise e acompanhamento individualizado dos alunos, o que torna muito mais assertivo e produtivo o trabalho do professor. Sem esse recurso, o acompanhamento individualizado do rendimento do aluno seria muito mais difícil, praticamente impossível, diante de tantas atribuições que o professor tem em seu dia a dia.

6 O PRODUTO

Como produto educacional, elaboramos um Caderno de Formação Docente sobre o uso da Plataforma Foco Aprendizagem, voltado ao professor de Língua Portuguesa, a fim de que sirva como referência não apenas para o trabalho dos docentes da rede estadual paulista, como também para docentes de outras redes que não possuem essa Plataforma, mas lidam, ou intencionam lidar, com dados educacionais fornecidos por outros meios.

Além disso, esse material oferece sugestões e dicas de como elaborar Sequências didáticas mais personalizadas, fazer agrupamentos produtivos e acompanhar resultados para o desenvolvimento de habilidades com base nas defasagens das turmas. Como exemplo, tomamos por base o percurso que realizamos na pesquisa, fornecendo aos professores de Língua Portuguesa as possibilidades de utilização do dispositivo SD do gênero textual "Fábula"; pois a SD é um dispositivo didático que permite um trabalho de articulação entre as práticas de leitura e produção de textos orais/escritos/multimodais e de análise linguística.

Dessa forma, esperamos contribuir para o desenvolvimento profissional docente do professor de Língua Portuguesa, com propostas para que possam interpretar dados educacionais, com a finalidade de planejar, implementar, monitorar, avaliar e replanejar ações mais efetivas em sala de aula.

O material está disponível em formato impresso e *Ebook* (disponível em: <http://www.encurtador.com.br/krQR3>)



Fonte: <http://www.encurtador.com.br/krQR3>

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal investigar possíveis contribuições do uso da Plataforma Foco Aprendizagem para a formação e o trabalho do professor de Língua Portuguesa e o melhor desempenho dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, na rede estadual paulista. Para atingir tal objetivo traçamos um percurso que articula a teoria e a prática docente.

Inicialmente, buscamos identificar e discutir as concepções de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que orientam a Proposta Curricular e os Cadernos e Avaliações da rede estadual paulista. Verificamos que as atuais concepções que orientam a PCLP não são as mesmas que articulam os Cadernos do Projeto “São Paulo faz escola”. Enquanto a PCLP, assim como os PCN, toma por base os estudos de Sequência Didática do Grupo da Universidade de Genebra, principalmente Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, os Cadernos não se embasam nessa proposta. Os Cadernos apresentam as Situações de Aprendizagem, uma sequência de atividades prontas que, embora estejam pautadas na ideia de desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, a metodologia utilizada é pautada em atividades prescritivas, muito similares ao que propõem os Guias Curriculares dos anos 70.

Entretanto, ressaltamos que as Situações de Aprendizagem dos Cadernos podem servir de referência ao professor de Língua Portuguesa, desde que sejam utilizados outros recursos didático-pedagógicos, para que possamos organizar o ensino adequado da melhor forma possível às capacidades e necessidades dos aprendizes. Neste trabalho, apresentamos duas alternativas: a utilização da Plataforma Foco Aprendizagem (PFA), recentemente implementada pela SEE-SP, e o dispositivo Sequência didática (SD), proposto pelos pesquisadores da Universidade de Genebra.

Mostramos que a SEE-SP tem criado diversas ações para a melhoria do ensino da rede paulista, embasando-se em metas e índices, que são obtidos por meio da política de resultados que mais parecem “uma colcha de retalhos”, mas que também tem pontos positivos. Dentre esses, destacamos a implantação da Plataforma Foco Aprendizagem, ferramenta que nos forneceu os dados que utilizamos para a análise e interpretação dos resultados de avaliação de desempenho discente, e

consequentemente para o planejamento e realização das intervenções, nas aulas de Língua Portuguesa, em turmas de 6º ano. Com isso, apontamos as possíveis contribuições da PFA no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Mostramos que, por meio da PFA, o professor pode fazer diagnósticos das dificuldades dos alunos e, a partir disso, planejar e realizar intervenções mais direcionadas para determinada turma, bem como agrupamentos produtivos tomando por base as habilidades já dominadas e as habilidades em defasagem.

Para as intervenções que realizamos, descritas e analisadas neste trabalho, optamos por fazer uso do dispositivo da SD proposto por Dolz e Schneuwly (2004), tendo como foco a Fábula e Crônica Narrativa.

Levantamos os resultados dos alunos na Plataforma, interpretamos tais resultados, analisando as provas das AAP, do 1º ao 3º bimestre. Essas análises nos levaram a identificar alguns pontos negativos na política de avaliação implantada pela SEE/SP, a saber: nem sempre as AAP dialogam com os Cadernos; a nomenclatura das habilidades das AAP é distinta das do SARESP; AAP desconsideram os alunos de inclusão; e não permitem um acompanhamento mais preciso do desempenho dos alunos, porque essas avaliações alternam muito as habilidades, não há coerência e progressão adequada entre uma AAP e outra, ao longo de um ano letivo.

Considerando que as AAP são base para a análise dos dados fornecidos pela PFA, é evidente que são necessárias diversas melhorias para facilitar a leitura do professor e a sua interpretação dos dados disponíveis na Plataforma.

Com a sondagem que realizamos com professores de Língua Portuguesa sobre o uso da PFA, identificamos que, embora já haja um curso na rede estadual de São Paulo sobre o uso da ferramenta; ainda são necessárias ações de formação docente para que toda essa articulação do Currículo da rede funcione de fato.

Com a análise dos resultados finais, verificamos que o uso da PFA, ao longo de um ano letivo, contribuiu para a melhora do desempenho dos alunos dos 6º anos em praticamente todas as habilidades. Com isso, pudemos constatar que a PFA auxilia o professor permitindo fazer diagnósticos e intervenções mais precisos. A PFA também contribui com o desenvolvimento profissional do professor, pois mostrou-se uma excelente fonte para a investigação e reflexão da/na própria prática. E como pudemos constatar, na evolução das turmas/alunos, ao fazermos uso dessa Plataforma, conseguimos planejar e realizar um ensino mais personalizado e os

alunos também tiveram muito mais oportunidade de acompanhar e ter consciência do seu processo de aprendizagem. O que corrobora as palavras de Moran (2019, p. 70): “A personalização encontra seu sentido mais profundo quando cada estudante se conhece melhor e amplia a percepção do próprio potencial em todas as dimensões”.

Com tudo isso, posso afirmar que, em meu processo de desenvolvimento profissional, a primeira mudança aconteceu quando iniciei esta pesquisa, pois foi quando me transformei de professora para professora-reflexiva, quando passei a observar a relação das dificuldades dos alunos especificamente, com estratégias diferenciadas, e motivá-los a ler diferentes livros como: fábulas, contos, crônicas e poesias, e com isso despertar o interesse deles pela leitura e pela escrita.

O segundo passo foi com o reconhecimento de o domínio da teoria interferiu no contexto da minha prática e, conseqüentemente, me ajudou a responder a pergunta desta pesquisa e certamente abrirá caminhos para muitas outras perguntas que irão surgir ao longo do meu desenvolvimento profissional docente.

Posso dizer que hoje (2019) passei por uma metamorfose de professora-reflexiva para a de professora-pesquisadora, com o objetivo profissional/pessoal/acadêmico de poder contribuir para a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Muita coisa mudou no decorrer desta pesquisa e a principal foi a minha visão sobre a sala de aula. Percebo agora que o foco não é a aula e nem mesmo o professor, mas o aluno e seu empoderamento como protagonista da aprendizagem.

Entendi que o mesmo ocorre com o professor, pois a socialização, o protagonismo, a criatividade e autoria docente são fundamentais para um ensino de qualidade. Com o uso e interpretação dos dados da Plataforma Foco Aprendizagem, aprendi que meu papel como professora de Língua Portuguesa é de criar situações reais de comunicação, planejar e articular atividades tomando como base os conhecimentos prévios e as habilidades já dominadas pelos alunos; mas, principalmente, aprendi que avaliar é um processo que envolve muito mais do que erros e acertos, é um processo que envolve interação com os alunos e avanços coletivos e individuais.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, H. O gênero textual crônica. **Revista na Ponta do Lápis**, ano IV, n.10, 2008.
- ANGELO, G. L. **Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, 2005.
- APARICIO, A. S. M. Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 883-907, 2010.
- APARICIO, A. S. M. **A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no estado de São Paulo**. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, 1999.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAUER, A. Uso dos resultados do SARESP e formação de professores: a visão dos níveis centrais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, set.-dez. 2008.
- BERGER Filho, R. **Currículo e competência**. Disponível em: www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/.../curriculo_e_competencias_cr.pdf. Acesso em: 11 jun. 2018
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1998.
- BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, V. B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005 (p. 73-117).
- CARVALHO, R. **Avaliação das provas de interpretação de texto com foco nas habilidades de leitura**. Trad. Regina Lúcia Peret Dell'Isola. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- CAVALCANTE, M. M *et al.* Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C. e LEITE, M. Q. (ors.) *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010 (225-261).
- CENPEC. **A ocasião faz o escritor**. Caderno do professor: orientações para produção de textos (Crônicas). Equipe de produção: Maria Aparecida Laginestra e Maria Imaculada Pereira. São Paulo: Cenpec, 2016. Coleção da Olimpíada.
- COLL, C. **Psicología y curriculum**. Barcelona: Papeles de Pedagogía, Paidós, 1992.

COSTA, T. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Rev Bras Educ.**, p. 52-62, 2005.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013.

DOLZ, J. M.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; CHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004 (p. 95-128).

DURAN, M. C. G. A CENP e as propostas curriculares para a rede pública de ensino do Estado de São Paulo. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 26. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012.

FACCO. E. R. **O ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio após PCNEM: propostas e práticas**. 2011. Tese (Doutorado) – Mackenzie. São Paulo, 2011.

FERRAREZI JUNIOR, C.; CARVALHO, R. S. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017 (v. 1).

FERREIRA, A. A. **Programa cultura é currículo: democracia cultural ou proselitismo**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão de Projetos Culturais e Eventos) – CELACC, ECA/USP, 2017.

FINI, M. I **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa**. São Paulo: SEE, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*, 1996, p. 85

GATTI, B. A. Pesquisa em ação: produção de conhecimentos e produção de sentidos como desafio. SEMINÁRIO: PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. **Anais...** São Leopoldo (Rio Grande do Sul): UNISINOS, 2008

GATTI, B. A. A pesquisa em Mestrados Profissionais. FOMPE – I FÓRUM DE MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO, 1. **Anais...** Salvador: UNEB, 2014.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M da; FIAD, R. S. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.

GATTI, B. A. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção**. Dourados: Editora UFGD, 2011.

IDESP – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2018.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. (Orgs.) **Coleção explorando o ensino** – Língua Portuguesa, Brasília: MEC, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. A. Anáfora Indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 53-101.

MILIBAND, D. **Choice and Voice in Personalised Learning**. In: Personalising Education. OECD, 2006, p. 24

MORAN, J. **Como transformar nossas escolas**: Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. Disponível em: www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf. Acesso em: 09 jan. 2019

NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

PACCOLA, R. **As representações da equipe escolar frente aos resultados do SARESP, quanto à leitura**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Marília, 2012.

PEREIRA, S. C. **A Proposta Curricular do estado de São Paulo e a sala de aula como espaço de transformação social**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo (USP), 2011.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, M. **A avaliação da aprendizagem em processo (AAP): SEE-SP (2011-2016): da proclamação à execução: estudo de caso do programa em uma escola**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144987>. Acesso em: 26 abril 2018.

PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM. **Homepage**. Disponível em: <http://focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 11 jul. 2018.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Ed.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002 (p. 5-28).

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PRADO, M. **Análise da matriz de competência em uma aplicação real**: avaliação da aprendizagem em processo de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Assis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/147101>. Acesso em: 26 abril 2017.

RODRIGUES, R. F. **Usos e repercussões de resultados do SARESP na opinião de professores da rede estadual paulista**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2011.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCN's. Campinas: Mercado de Letras, 2000 (p. 27-38).

ROJO, R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 2001 (p. 313-335).

ROMAGNOLI, R. C. (2014). O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicologia e Sociedade**, v. 26, n. 1, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822014000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 jul. 2018.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na empresa e na escola. Campinas: Papirus, 2002 (p. 69-102),

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Guias curriculares para o ensino de 1º grau**. São Paulo: CERHUPE, 1975.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Resolução nº 27, de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre a implantação do SARESP. São Paulo: SEE, 1996.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Matrizes de referência para a avaliação SARESP**: documento básico. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do estado de São Paulo**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio. São Paulo: SEE, 2011.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. **Relatório Pedagógico 2011**. – SARESP. Língua Portuguesa. São Paulo: SEE, 2012.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Qualidade na Escola** – Nota Técnica. São Paulo: SEE, 2014a.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. **Caderno do Professor**. (Língua Portuguesa 6º ano –V1). São Paulo: IMESP, 2014b.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. **Caderno do Aluno**. (Língua Portuguesa 6º ano –V1). São Paulo: IMESP, 2014c.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. **Caderno do Aluno**. (Língua Portuguesa 7º ano –V1). São Paulo: IMESP, 2014d.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. **Avaliação da Aprendizagem em Processo**. Comentários e recomendações pedagógicas. Subsídios para o Professor de Língua Portuguesa. 7º ano/2º semestre. São Paulo: SEE, 2014.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. Departamento de Avaliação Educacional. **Comunicado de 04 de agosto de 2015**. São Paulo, 2015 Disponível em: <<https://tinyurl.com/ya9hjt9m>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação **A organização dos alunos para as situações de recuperação das aprendizagens**: uma conversa sobre agrupamentos produtivos em sala de aula. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/183/repositorios/biblioteca/Agrupamentos%20produtivos.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019

SILVA, H. M. G. **Gestão educacional e sistemas de avaliação**: os pressupostos ideológicos do SARESP e a trajetória das avaliações aplicadas entre 1996 e 2005. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, 2006.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 6. ed. São Paulo: Ática. 1991.

SOARES, M. Prefácio. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português**: discurso e saberes. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (p. vii-xv)..

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ., 1998.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

ZUCATELLI, C. **Sequências didáticas e curadoria de informações nas mídias digitais: uma proposta para formação docente**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). São Caetano do Sul, 2017.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE O USO DA PLATAFORMA FOCO APRENDIZAGEM

1. Há quanto tempo atua na rede estadual de São Paulo no ensino de língua portuguesa?
DE 1 - 5 ANOS
DE 6 - 10 ANOS
DE 10 - 15 ANOS
DE 15 - 20 ANOS
MAIS DE 20 ANOS
2. **Você utiliza quais destes materiais para planejar e desenvolver suas aulas?**
Currículo Oficial do Estado de São Paulo
Matriz Curricular da Disciplina de Língua Portuguesa
Cadernos do Professor e do Aluno
Livro Didático
Não uso materiais da rede estadual
Outros... Qual?
3. **Você conhece ou já ouviu falar sobre a Plataforma Foco Aprendizagem?**
SIM
NÃO
Se respondeu "NÃO", já pode clicar em "Enviar" no final do questionário.
Se respondeu "SIM", continue respondendo as questões a seguir.
4. **Você já acessou a Plataforma Foco Aprendizagem?**
SIM
NÃO
5. **Se você não acessou foi porque...**
Se respondeu "NÃO", já pode clicar em "Enviar" no final do questionário.
Se respondeu "SIM", continue respondendo as questões a seguir.
6. **Com qual frequência você acessa a Plataforma Foco Aprendizagem?**
7. **Se você não usa ou faz pouco uso da plataforma, quais os fatores que dificultam o seu uso?**
8. **Você usa a plataforma com qual(is) finalidade(s)?**
9. **Em que medida a plataforma contribui para nortear a sua prática no ensino da língua portuguesa?**
10. **Para você, qual a importância em conhecer o desempenho dos alunos nas habilidades apresentadas pela plataforma?**
11. **Utilize este espaço para fazer outros comentários que considere importantes quanto à Plataforma Foco Aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa.**

Fonte: elaboração da própria autora (2018).

APÊNDICE B - ACERVO DO GÊNERO FÁBULA

Fábula	Autor	Estilo
A CEGONHA E A RAPOSA	Esopo	Prosa/tradicional
A CIGARRA E A FORMIGA	La Fontaine	Prosa/tradicional
A CIGARRA E A FORMIGA	La Fontaine	Poema
A CIGARRA E A FORMIGA	Millôr	Prosa/Moderna
A CIGARRA E A FORMIGA: A FORMIGA BOA	Monteiro Lobato	Prosa/tradicional
A CIGARRA E AS FORMIGAS	Esopo	Prosa/tradicional
A FERRADURA DE OURO	Pedro Bandeira	Poema
A FORMIGA E A POMBA	Esopo	Prosa/tradicional
A GANSA DOS OVOS DE OURO	Esopo	Prosa/tradicional
A RÃ E O ESCORPIÃO	Rubem Alves	Prosa/tradicional
A RÃ E O TOURO	Esopo	Prosa/tradicional
A RÃ E O TOURO	Millôr	Prosa/Moderna
A RAPOSA E AS UVAS	Esopo	Prosa/tradicional
A RAPOSA E O CORVO	Esopo	Prosa/tradicional
A TARTARUGA E A LEBRE	Esopo	Prosa/tradicional
AS ÁRVORES E O MACHADO	Esopo	Prosa/tradicional
LOBO E O BURRO	Esopo	Prosa/tradicional
O BURRO E O LEÃO	Esopo	Prosa/tradicional
O CÃO E O OSSO	Esopo	Prosa/tradicional
O CARREIRO E O PAPAGAIO	Monteiro Lobato	Prosa/tradicional
O CARVALHO E O CANIÇO	Esopo	Prosa/tradicional
O CORVO E O JARRO	Esopo	Prosa/tradicional
O COVEIRO E O BÊBADO	Millôr	Prosa/Moderna
O GALO E A PÉROLA	Esopo	Prosa/tradicional
O GALO E A RAPOSA	Esopo	Prosa/tradicional
O LEÃO E O JAVALI	Esopo	Prosa/tradicional
O LEÃO E O MOSQUITO	Esopo	Prosa/tradicional
O LEÃO E O RATINHO	Esopo	Prosa/tradicional
O LEÃO, A VACA, A CABRA E A OVELHA	Esopo	Prosa/tradicional
O LOBO E O CÃO	Esopo	Prosa/tradicional
O LOBO E O CORDEIRO	Esopo	Prosa/tradicional
O LOBO E O CORDEIRO	La Fontaine	Prosa/tradicional
O LOBO E O CORDEIRO	Millôr	Prosa/Moderna
O RATINHO, O GATO E O GALO	Esopo	Prosa/tradicional
O RATO DA CIDADE E O RATO DO CAMPO	Monteiro Lobato	Prosa/tradicional
O RATO DO MATO E O RATO DA CIDADE	Esopo	Prosa/tradicional
O VENTO E O SOL	Esopo	Prosa/tradicional
OS VIAJANTES E O URSO	Esopo	Prosa/tradicional

APÊNDICE C - ACERVO DO GÊNERO CRÔNICAS NARRATIVAS

Crônica	Autor
A Bola	Luiz Fernando Veríssimo
A mais pura verdade	Arnaldo Jabor
A Pedra da Bruxa	Lya Luft
A última crônica	Fernando Sabino
A vingança das gravatas	Moacyr Scliar
A volta do filho pródigo	Moacyr Scliar
Casa de boneca	Moacyr Scliar
Cobrança	Moacyr Scliar
Do Rock	Carlos Heitor Cony
Mais que perdedores	João Ubaldo Ribeiro
Namoro e futebol	Moacyr Scliar
O amor acaba	Paulo Mendes Campos
O anão	Lya Luft
O aniversário	Lya Luft
O futebol e a matemática	Moacyr Scliar
O Trem Fantasma	Moacyr Scliar
Os Namorados da Filha	Moacyr Scliar
Os turistas secretos	Moacyr Scliar
Pavão	Rubem Braga
Peladas	Armando Nogueira
Ser brotinho	Paulo Mendes Campos
Sobre a crônica	Ivan Ângelo
Um caso de burro	Machado de Assis

ANEXO A - REFERÊNCIAS DA PCLP

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOSI, Alfredo. O ser e o tempo da poesia. São Paulo: Cultrix, 1997.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Introdução à análise do discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa/ Ministério da Educação (anos finais do Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 2007. 152 p.

CANDIDO, Antonio. O estudo analítico do poema. São Paulo: Humanitas, 1996.

CARONE, Flávia de Barros. Morfossintaxe. São Paulo: Ática, 2004.

CARVALHO, Nely de. Publicidade: a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 2002.

COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria: literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

D'ONOFRIO, Salvatore. Teoria do texto: prolegômenos e teoria da narrativa. São Paulo: Ática, 2006.

DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Raquel. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ECO, Umberto. Ensaio sobre a literatura. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

JOUBE, Vincent. A leitura. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. O texto e a construção do sentido. São Paulo: Contexto, 2003.

LERNER, Délia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAAR, Wolfgang L. O que é política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 2006.

PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2010.

PEDRO, Emília Ribeiro (Org.). Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997.

PERRENOUD, Phillipe. Construir competências de ensino desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIZANI, Alicia Palacios. Compreensão da leitura e expressão da escrita. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SÃO PAULO (Estado). SEE-SP/CENP. Proposta Curricular : Ensino Médio/Ensino Fundamental (5a série a 8a série). São Paulo, 1981-1997.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. Teoria da literatura. Coimbra: Almedina, 2000.

VAN DIJK, Teun A. Ideología. Barcelona: Gedisa, 1999.

ANEXO B - MATRIZ DA AVALIAÇÃO PROCESSUAL (MAP) DO 6º ANO

6º ano – 1º bimestre	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
Conteúdos Traços característicos de textos narrativos <ul style="list-style-type: none"> • Enredo, personagem, foco narrativo, tempo, espaço • Estudos de gêneros textuais • Gêneros textuais narrativos e suas situações de comunicação Estudos linguísticos <ul style="list-style-type: none"> • Noção de tempo verbal, modo subjuntivo na narrativa, subjuntivo e os verbos regulares, articuladores temporais e espaciais • Substantivo, adjetivo, pronomes pessoais, formas de tratamento, verbo e advérbio • Sinônimos e antônimos • Uso dos "porquês" • Variedades linguísticas Leitura, escrita e oralidade Leitura, produção e escuta de textos narrativos em diferentes situações de comunicação <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de texto literário e não literário • Fruição • Situacionalidade • Coerência • Coesão • A importância do enunciado • Produção de síntese • Produção de ilustração Roda de leitura oral Roda de conversa	Competência/Habilidade Situação de Aprendizagem 1 – Quem conta a história? Habilidades: <ol style="list-style-type: none"> 1. Inferir elementos da narrativa. 2. Reconhecer elementos da narrativa. 3. Produzir texto com organização narrativa. 4. Analisar, após a escuta, o foco narrativo. Situação de Aprendizagem 2 – Criando uma personagem Habilidades: <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar personagem em narrativa escrita. 2. Resumir enredos. 3. Analisar mudança de caráter de personagem em obra cinematográfica. 4. Comparar a mesma personagem em narrativa e filme. 5. Criar perfil de personagem e enredo. Situação de Aprendizagem 3 – Ilustrando a história em dois momentos Habilidades: <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar passagem de tempo e mudança de espaço em narrativa escrita e em filme. 2. Comparar tempo e espaço em diferentes textos. 3. Reescrever narrativa. 4. Sistematizar os conceitos de tempo e espaço das narrativas. 5. Ilustrar narrativa. Situação de Aprendizagem 4 – Procurando textos narrativos na biblioteca Habilidades: <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar um texto narrativo em diferentes situações de comunicação. 2. Discutir a recepção de um texto com alto teor imaginativo. 3. Comparar a coerência ou incoerência de uma dada recepção textual. Situação de Aprendizagem 5 – Observando narrativas de um ponto de vista linguístico Habilidades: <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar narrativas do ponto de vista do emprego de conectivos e do Modo Subjuntivo. 2. Reescrever narrativa de modo a criar maior coesão textual. 3. Comparar situações de comunicação com base em texto narrativo. 4. Compreender aspectos linguísticos em funcionamento no texto. Situação de Aprendizagem 6 – Sistematização Habilidades: <ol style="list-style-type: none"> 1. Sistematizar os elementos da narrativa. 2. Reescrever uma narrativa, com mudança de um de seus elementos. 3. Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto. 	Aspectos Textuais <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance). • Localizar informação explícita em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance). • Inferir informação implícita (opinião ou tema/ assunto principal) em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance). • Estabelecer relações entre textos narrativos (conto, fábula, crônica, trecho de romance) e textos imagéticos. Aspectos Linguísticos <ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspectos linguísticos (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) em funcionamento em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance). • Reconhecer aspectos linguísticos (pontuação) em funcionamento em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance). • Identificar relações entre segmentos de um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance). • Identificar relações entre segmentos de um texto a partir de substituição por forma pronominal (pronomes pessoal, possessivo, demonstrativo), substantivo e sinônima. • Reconhecer aspectos linguísticos (verbos nos Modos Indicativo e Subjuntivo) em funcionamento em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance).

Fonte: São Paulo (2016, p. 16).

6º ano – 2º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem Competência/Habilidade	Avaliação Processual/Habilidades
<p>Estudo da narratividade em diferentes gêneros</p> <p>Gênero textual crônica narrativa</p> <p>Gênero textual letra de música</p> <p>Estudos linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempos e modos verbais, verbos modalizadores, locução verbal • Compreensão do sentido das palavras (em contexto de dicionário, em contexto de uso, na noção do radical das palavras etc.) • Questões ortográficas <p>Variiedades linguísticas</p> <p>Conteúdo de leitura, escrita e oralidade</p> <p>Leitura, produção e escuta de crônica narrativa, letra de música e outros gêneros em diferentes situações de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulação de hipóteses • Interpretação de textos literário e não literário • Etapas de elaboração e revisão da escrita • Paragrafação <p>Roda de leitura oral</p> <p>Roda de conversa</p>	<p>Situação de Aprendizagem 7 – Produzindo uma crônica</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer características do gênero "crônica narrativa". 2. Comparar narrativas em diferentes gêneros. 3. Distinguir tipologia narrativa de gêneros narrativos, identificando crônicas narrativas entre outros gêneros narrativos (crônica, contos – por exemplo, contos de fadas → fábulas e outros gêneros mais longos). 4. Ouvir textos narrativos. 5. Produzir rescreita de crônica narrativa. <p>Situação de Aprendizagem 8 – Contando uma história de um jeito diferente</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Retomar os elementos da narrativa. 2. Analisar textos produzidos em outras linguagens, como a fílmica e a musical, que apresentam traços de narrativa. 3. Reconhecer "traços" de elementos da narrativa em gêneros textuais não narrativos. 4. Analisar letras de música e trechos de filme, com o objetivo de destacar a narratividade. 5. Recontar narrativa por meio da produção de uma sequência de fotos. <p>Situação de Aprendizagem 9 – Veja essa canção</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer traços característicos do gênero "letra de música". 2. Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto. 3. Ouvir canções produzidas em diferentes estilos. 4. Analisar a norma-padrão em funcionamento no próprio texto. <p>Situação de Aprendizagem 10 – Escolhendo a trilha sonora</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar influência de trilha sonora na formação do sentido de um texto. 2. Ouvir leitura de narrativa acompanhada de trilha sonora. 3. Interpretar letra de música de maneira dramática. 4. Analisar o funcionamento da gramática no texto. <p>Situação de Aprendizagem 11 – Sistematização</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comparar crônica narrativa e outros gêneros narrativos. 2. Analisar narratividade em charge. 3. Reconhecer elementos conotativos em letra de música. 4. Produzir versão de letra de música. 5. Produzir crônica a partir de letra de música. 	<p>Aspectos Textuais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação explícita em um texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, charge, história em quadrinho ou letra de música). • Identificar a sequência de acontecimentos em um texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, história em quadrinho ou letra de música). • Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, história em quadrinho ou letra de música). • Reconhecer traços característicos (ritmo, rima, versos, estrofes) em texto (letra de música e poema). • Inferir informação implícita em um texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, charge, história em quadrinho ou letra de música). • Reconhecer traços característicos de um gênero (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, história em quadrinho ou letra de música). • Reconhecer a finalidade de gêneros textuais presentes em diferentes suportes (livro, jornal, revista). • Identificar elementos da estrutura de diferentes suportes textuais (livro, jornal ou revista). <p>Aspectos Linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspectos linguísticos (verbo, locução verbal) em funcionamento em um texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, história em quadrinho ou letra de música). • Identificar o uso adequado dos modos verbais (Indicativo, Subjuntivo e Imperativo) em funcionamento no texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, história em quadrinho ou letra de música). • Identificar relações entre segmentos de um texto, a partir de substituição por sinônima. • Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de conotação ou denotação em um texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, história em quadrinho ou letra de música). • Identificar aspectos linguísticos de recursos ortográficos (dígrafo, hiato, ditongo) em funcionamento em um texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, história em quadrinho ou letra de música).

Fonte: São Paulo (2016, p. 17).

6º ano – 3º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
<p>Discurso artístico: diferentes formas de representação</p> <p>Estudo de tipologia e gêneros narrativos articulados por projetos</p> <p>Construção de projeto artístico</p> <p>Estudos linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Substantivo, adjetivo, artigo, numeral • Pontuação • Tempos e modos verbais • Discursos direto e indireto <p>Variedades linguísticas</p> <p>Conteúdo de leitura, escrita e oralidade</p>	<p>Competência/Habilidade</p> <p>Situação de Aprendizagem 1 – Como organizar um miniprojeto</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Levantar hipóteses e fazer inferências. 2. Reconhecer, na leitura de textos ficcionais, elementos que indiquem o comportamento e as características principais das personagens. 3. Identificar problemas a partir da observação da realidade. 4. Pensar soluções que possam resolver problemas reais e beneficiar sua comunidade. 5. Criar estratégias para a apresentação de um projeto. 6. Utilizar conhecimento sobre a língua (linguísticos, de gênero etc.) para elaborar projeto coletivo. 7. Posicionar-se como protagonista de ações que contribuam para o bom aproveitamento do espaço escolar. <p>Situação de Aprendizagem 2 – Escrevendo notícias para o projeto</p> <p>Habilidades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Retomar os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero "notícia". 2. Reconhecer diferenças e semelhanças entre gêneros de mesma tipologia. 3. Identificar gêneros textuais mesmo que desconectados de seu contexto mais usual. 4. Identificar valores de dada cultura e sociedade em notícias de jornal. <p>Situação de Aprendizagem 3 – Ler mais para saber mais</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Usar diferentes estratégias de leitura conforme determinado objetivo. 2. Relacionar textos diferentes a uma Situação de Aprendizagem. 3. Refletir sobre o uso da língua como instrumento facilitador de toda e qualquer aprendizagem. 4. Comparar características comuns entre gêneros pertencentes a uma mesma tipologia. 5. Reconhecer no texto indícios da intencionalidade do autor. 6. Resgatar no relato de experiência aspectos que indiquem características pessoais do autor. <p>Situação de Aprendizagem 4 – Oficinas de escrita</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as ações realizadas pelas personagens de uma história, reconhecendo sua abrangência e funcionalidade. 2. Produzir textos escritos de acordo com a situação comunicativa e o contexto no qual se inserem. 3. Fazer uso dos conhecimentos sobre a língua e sobre gêneros textuais para realizar projetos coletivos. 	<p>Aspectos Textuais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto (crônica, conto, trecho de romance). • Identificar a sequência lógica dos fatos em um texto (conto, crônica, trecho de romance). • Localizar informação explícita em um texto (conto, crônica, trecho de romance, notícias). • Inferir informação implícita (opinião ou tema/ assunto principal) em um texto (conto, crônica, trecho de romance, notícia). • Estabelecer relações de causa e consequência, entre partes e/ou elementos de um texto (conto, crônica, trecho de romance, notícia). • Reconhecer indícios de elementos da narrativa em gêneros textuais não narrativos (notícia). • Identificar a função social de um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance, notícia).

Fonte: São Paulo (2016, p. 18).

6º ano – 3º bimestre (continuação)		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	
	Competência/Habilidade	Avaliação Processual/Habilidades
<p>Leitura, escrita e escuta intertextual e interdiscursiva de tipologias e gêneros narrativos articulados por projeto artístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de textos literário e não literário • Inferência • Fruição • Situacionalidade • Leitura dramática • Leitura em voz alta • Coerência • Coesão • Informatividade • Leitura oral: ritmo, entonação, respiração, qualidade da voz, elocução e pausa • Etapas de elaboração e revisão da escrita • Paragrafação 	<p>Situação de Aprendizagem 5 – Estudo de alguns aspectos linguísticos e sistematização do projeto</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Questionar a realidade, identificando problemas e propondo soluções. 2. Fazer uso do pensamento lógico, da criatividade, da intuição e da capacidade de análise crítica para a resolução de problemas. 3. Analisar aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, de acordo com o contexto comunicacional. 4. Analisar criticamente os conteúdos das mensagens, identificando os valores e as conotações que veiculam. 5. Produzir mensagens próprias, interagindo com os meios. 6. Demonstrar compreensão de textos orais e escritos por meio de retomada dos tópicos do texto. 	<p>Aspectos Linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspectos linguísticos (substantivo, adjetivo, artigo) em funcionamento em um texto (trechos de romance, conto, crônica, notícia). • Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (travessão, aspas, dois-pontos, exclamação ou interrogação) em um texto (trechos de romance, conto, crônica, notícia).

6º ano – 4º bimestre		Avaliação Processual/Habilidades
Conteúdos	<p>Situações de Aprendizagem</p> <p>Competência/Habilidade</p> <p>Situação de Aprendizagem 6 – Organizando o projeto “Jornal de notícias sobre acontecimentos bacanas do meu bairro”</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ampliar repertório sobre a leitura de jornais. 2. Construir critérios para ler jornais com base em conhecimentos sobre essa mídia impressa. 3. Confrontar impressões e interpretações sobre o modo como as notícias são apresentadas nos jornais impressos. 4. Pensar soluções que possam resolver problemas e beneficiar sua comunidade. 5. Posicionar-se como protagonista de ações que contribuam para o bom aproveitamento do espaço escolar. 6. Dar novos significados aos conteúdos anteriores, aplicando-os em nova Situação de Aprendizagem. <p>Situação de Aprendizagem 7 – Proposta de produção escrita de notícias e reportagem</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero “notícia”. 2. Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores da reportagem. 3. Organizar informações a partir de ficha de orientação. 4. Sistematizar conhecimentos de procedimentos de pesquisa. 5. Selecionar acontecimentos e temas relevantes para a escrita de notícias. 6. Utilizar conhecimento sobre a língua (linguísticos, de gênero etc.) para elaborar projeto coletivo. 7. Posicionar-se como protagonista de ações que contribuam para o bom aproveitamento do espaço escolar. 8. Ampliar conhecimentos sobre determinado autor, tema jornalístico, estilo de um jornal ou sobre um gênero em questão, aprendendo a antecipar informações e a interpretar os textos lidos. 	<p>Aspectos Textuais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais). • Reconhecer os tipos de discurso (direto, indireto) em um texto (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais). • Localizar informação explícita em um texto (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais). • Inferir informação implícita em um texto (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais). • Identificar a sequência lógica dos fatos em um texto (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais). • Reconhecer os elementos constitutivos da organização interna de um texto (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais). • Identificar traços de narratividade em textos não verbais. • Estabelecer relações entre textos verbais (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais) e textos não verbais.
<p>Discurso artístico: diferentes formas de representação</p> <p>Estudo de tipologia e gêneros narrativos articulados por projetos</p> <p>Construção de projeto artístico</p> <p>Estudos linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questões ortográficas • Acentuação • Pronomes • Tempos e modos verbais • Discursos direto e indireto • Figuras de linguagem • Pontuação • Adjetivos e locuções adjetivas • Advérbio e locuções adverbiais <p>Variedades linguísticas</p> <p>Conteúdo de leitura, escrita e oralidade</p>		

Fonte: São Paulo (2016, p. 20).

6º ano – 4º bimestre (continuação)		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	
	Competência/Habilidade	
<p>Leitura, escrita e escuta intertextual e interdiscursiva de tipologias e gêneros narrativos articulados por projeto artístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de textos literário e não literário • Inferência • Fruição • Situacionalidade • Leitura dramática • Leitura em voz alta • Coerência • Coesão • Informatividade • Leitura oral: ritmo, entonação, respiração, qualidade da voz, elocução e pausa • Etapas de elaboração e revisão da escrita • Paragrafação 	<p>Situação de Aprendizagem 8 – Livros, filmes e relatos</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a função de alguns objetos culturais coerentes com o tema e o público-alvo. 2. Selecionar objetos culturais coerentes com o tema e o público-alvo. 3. Apreciar esteticamente objetos culturais. 4. Ler enunciados, depreendendo deles informações e orientações para a escrita de relatos de experiências. 5. Formular hipótese de sentido a partir de informações do texto (verbal e não verbal). 6. Escrever comentários e resumos sobre as obras literárias analisadas. 7. Selecionar ideias e organizá-las para a produção oral e escrita de textos. 8. Coletar informações e fazer anotações sobre o texto/autor analisado. 9. Construir critérios para retirar um livro na biblioteca com base no conhecimento que tem do autor e da obra. 10. Confrontar diferentes impressões e interpretações sobre o modo de escrever de determinado autor. <p>Situação de Aprendizagem 9 – Montagem e evento de divulgação do jornal</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Atribuir novas significações às características do gênero “relato de experiências vividas”. 2. Identificar seqüências lógicas de enunciados. 3. Compreender a função social da escrita de cartas de agradecimento. 4. Refletir sobre a função social do cartaz de divulgação. 5. Redirecionar as atividades do projeto de acordo com as necessidades encontradas ao longo do processo. 6. Utilizar conhecimentos sobre a língua (linguísticos, de gênero etc.) para elaborar projeto coletivo. 7. Posicionar-se como protagonista de ações que contribuam para o bom aproveitamento do espaço escolar. 	<p>Avaliação Processual/Habilidades</p> <p>Aspectos Linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos onomatopáicos em um texto (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais). • Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos da variante linguística (linguagem informal, oral) em um texto (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais). • Reconhecer traços característicos (ritmo, rima, versos, estrofes) em texto (letra de música). • Identificar aspectos linguísticos (adjetivo/locuções adjetivas e advérbio/locuções adverbiais) em funcionamento em um texto (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais). • Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (travessão, aspas, dois-pontos, exclamação ou interrogação) em um texto (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais).

ANEXO C - 8ª EDIÇÃO – AAP DIAGNÓSTICA– LÍNGUA PORTUGUESA



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO

Língua Portuguesa

6º ano do Ensino Fundamental

Turma _____

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Data ____ / ____ / ____

Escola _____

Aluno _____

6

	A	B	C	D
1	○	○	○	○
2	○	○	○	○
3	○	○	○	○
4	○	○	○	○
5	○	○	○	○
6	○	○	○	○
7	○	○	○	○
8	○	○	○	○



Leia o texto e responda às questões 01, 02 e 03.

Era um cachorro bravo, famoso cão de guarda que um dia amanheceu mudo. Mudo e triste. Ele que era o cachorro que latia mais forte no bairro, o maior terror dos ladrões da noite, a maior segurança da cidade. Pois amanheceu mudinho e não latia mais. Seu dono ficou tristíssimo. Levou-o ao veterinário, ele examinou, examinou, examinou e não conseguiu descobrir o mistério da mudez do cachorrão. E disse:

- Isso é caso para um analista de cachorro!

E levaram o cãozão para o analista de cães. Ele examinou, examinou e disse:

- Mole. O tratamento para o seu cão é muito simples. O senhor deixa ele lá no quintal. Quando for meia-noite, o senhor chega na porta da cozinha e grita bem alto o nome de um ladrão conhecido. O senhor verá que ele será novamente despertado para a luta.

Perfeito. O dono foi pra casa e, quando foi meia-noite, foi lá pra porta da cozinha e berrou o nome de um ladrão.

[...]

Pois bem: o cara gritou o nome e o cachorro deu um latido. O cara ficou na maior felicidade e gritou de novo. O cachorro deu vários latidos. O cara se empolgou e gritou de novo. O cachorro deu um uivo lancinante¹ e caiu morto.

No dia seguinte, o cara voltou ao analista canino pra reclamar:

- Meu cachorro morreu.

- Não é possível!

- É... é verdade que ele deu uns latidos antes, mas morreu.

- Me diga – falou o analista –, que ladrão o senhor falou?

E o cara disse o nome do ladrão. Aí o analista falou:

- Ah, meu amigo, mas o senhor exagerou. Isso não é dose pra cachorro. É DOSE PRA LEÃO!

CAMPEDELLI, S. Y.; ABDALA JR., B. Literatura Comentada Ziraldo. 1. ed. São Paulo: Abril Educação, 1982, p. 78, 79. (adaptado)

Questão 01

De acordo com o texto, a expressão "É DOSE PRA LEÃO" quer dizer que

- (A) a quantidade seria exagerada e só um leão a aguentaria.
- (B) o cão morreu porque não queria que o dono gritasse com ele.
- (C) o analista passou o medicamento errado para o dono do cão.
- (D) a morte do cachorro poderia ser evitada pelo veterinário.

1 Lancinante – doloroso, sofrido.

Questão 02

No trecho "O senhor verá que ele será novamente despertado para a luta", a expressão grifada significa

- (A) acordar para dar um uivo lancinante.
- (B) conseguir dar ao menos um latido.
- (C) ser capaz de lutar contra a morte.
- (D) voltar a ser um cachorro bravo.

Questão 03

O que deixou o dono na maior felicidade foi

- (A) o latido do cachorro.
- (B) o contato com o ladrão.
- (C) a consulta ao veterinário.
- (D) a morte rápida do animal.

Leia o texto e responda à questão 04.

DOSE PARA LEÃO

DOSE PARA LEÃO: O termo tem o mesmo significado de *dose para cavalo* e *dose para elefante*. Nos anos 60 do século passado, corria essa anedota que pode ter sido a origem da expressão: Por um desses acasos (comuns nas anedotas de salão), morreram ao mesmo tempo o leão e o tigre de um circo. O diretor do circo, desesperado por ter perdido duas de suas principais atrações, resolveu recorrer a um artifício: contratou dois mendigos para vestirem as peles dos animais mortos e fingirem-se de feras. Feito o acordo, os mendigos ocuparam suas respectivas jaulas e o circo seguiu em caravana² até a próxima cidade, onde deveria se apresentar. Mas eis que são barrados, na entrada, por um cordão sanitário³. Naquele município, todo e qualquer animal, para entrar na cidade, teria que antes ser vacinado. Com que o dono do circo concordou. Quando o veterinário aproximou-se do "tigre" com uma seringa do tamanho de uma garrafa e uma

2 Caravana – grupo de viajantes.

3 Cordão sanitário – grupo responsável pelo controle da saúde.

agulha do tamanho de um prego, "o tigre" protestou: "Ei! Isso não é dose pra tigre; isso é dose pra leão!"

Disponível em: <<http://historiadoriso.com.br/ditados-gurias/dose-para-leao.html>>. Acesso em: 26 de novembro de 2017. (adaptado)

Questão 04

Segundo o texto, no trecho "[...] isso é dose pra leão!", a palavra grifada, se refere ao tamanho

- (A) do cavalo e do elefante.
- (B) do circo e da caravana.
- (C) da seringa e da agulha.
- (D) do tigre e do leão.

Leia o texto e responda à questão 05.



GONSALES, Fernando. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/#10/11/2017>>. Acesso em: 26 de novembro de 2017.

Questão 05

Quando a tartaruga fala "Estou tão atrás [...]", ela quer dizer que

- (A) será derrotada pela lebre.
- (B) continuará depois de dormir.
- (C) poderá se esforçar um pouco.
- (D) passará a correr mais devagar.

Leia o texto e responda à questão 06.

Cobra surge em vagão de trem e assusta passageiros

REDAÇÃO - O ESTADO DE S.PAULO

19/04/2017, 12:20

Animal só pôde ser retirado quando o carro chegou ao destino final



Foto: Pixabay

Felizmente, a cobra encontrada não era venenosa.

Os passageiros de um trem na Austrália, que ia de Kiama para Sydney, levaram um susto daqueles na última terça-feira, 18. Durante a viagem, uma cobra apareceu no vagão! Por sorte, ela não era venenosa.

A equipe do trem foi avisada, mas só depois de uma hora e meia, quando chegaram à estação central de Sydney, o animal foi retirado do vagão. No entanto, um representante da operadora do transporte afirmou que os passageiros foram transferidos e o vagão trancado.

A NSW Trainlink também explicou que, até chegarem em Sydney, o animal ficou no bagageiro até que um manipulador de cobras chegasse para tirá-la de lá. [...].

Disponível em <<http://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,cobra-surge-em-vagao-de-trem-e-assusta-passageiros,70001744236>>. Acesso em: 28 de novembro de 2017.

Questão 06

Os passageiros de um trem levaram um susto porque

- (A) iam de Kiama para Sydney.
- (B) uma cobra apareceu no vagão.
- (C) chegaram à estação central.
- (D) o vagão do trem foi trancado.

Avaliação de Aprendizagem em Processo - Prova do Aluno - 5º ano do Ensino Fundamental

5

Leia o texto e responda às questões 07 e 08.

Constatação⁴

Katia Regina Pessoa

Na folha impressa entregue ao aluno, estava escrito:

"Observe wdcccccccccccccccclmmmmnt a frase do texto. Agora ccccccccccccccc indique ~~~~~]]]]]".

- Como se lê isso, professora? Que língua é essa?

- Minha nossa! Não acredito que Mimi fez isso! Passeou de novo sobre teclado do computador!

Foi assim que uma atividade sobre substantivos e adjetivos virou história de gato.

Questão 07

No trecho "Minha nossa!", o ponto de exclamação ajuda a passar a ideia de

- (A) aceitação.
- (B) certeza.
- (C) negação.
- (D) surpresa.

Questão 08

No texto, a palavra "virou" significa

- (A) se movimentou.
- (B) se transformou.
- (C) se desviou.
- (D) se disfarçou.

⁴ Texto elaborado excepcionalmente para essa atividade.

ANEXO D - 19ª EDIÇÃO – AAP 1º BIMESTRE – LÍNGUA PORTUGUESA



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO

Língua Portuguesa

6º ano do Ensino Fundamental

Turma _____

1º Bimestre de 2018

Data ____ / ____ / ____

Escola _____

Aluno _____

	A	B	C	D
1	○	○	○	○
2	○	○	○	○
3	○	○	○	○
4	○	○	○	○
5	○	○	○	○
6	○	○	○	○
7	○	○	○	○
8	○	○	○	○

	A	B	C	D
9	○	○	○	○
10	○	○	○	○
11	○	○	○	○
12	○	○	○	○

Leia os Textos I e II e responda às questões 01, 02, 03 e 04.

Texto I

A solidão dos números primos¹

[...]

Mattia tinha estudado que entre os números primos existem alguns ainda mais especiais. Os matemáticos os chamam de primos gêmeos: são casais de números primos que estão lado a lado, ou melhor, quase vizinhos, porque entre eles há um número par, que os impede de tocar-se verdadeiramente. [...]

Mattia achava que ele e Alice eram assim, dois primos gêmeos sós e perdidos, próximos, mas não o bastante para se tocar de verdade.

[...]

GIORDANO, Paolo. *A solidão dos números primos*. Tradução Y. A. Figueiredo. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. p. 125.

Texto II

Final infeliz

Após um longo relacionamento com o número 5, o 7 anuncia:

- Amor, tenho uma coisa trágica para te contar:
- O que é, meu bem?
- Somos primos.

CÁLCULO MATEMÁTICA PARA TODOS. São Paulo: Segmento, Ano 4, Número 45, p. 66, out. 2014.

1 Alguns números naturais que têm a característica de só serem divisíveis por 1 e por eles próprios são denominados números primos. Cf. <goo.gl/6XgmaU>. Acesso em: 29 de janeiro de 2018.

Questão 01

No Texto I, os dois-pontos utilizados em "Os matemáticos os chamam de primos gêmeos:" indicam uma

- (A) dúvida.
- (B) surpresa.
- (C) explicação.
- (D) citação.

Questão 02

No Texto II, os dois-pontos utilizados em "Após um longo relacionamento com o número 5, o 7 anuncia:..." vêm antes da

- (A) fala da personagem.
- (B) surpresa da personagem.
- (C) pergunta realizada.
- (D) sequência de explicações.

Questão 03

O Texto I e o Texto II têm em comum o fato de as personagens

- (A) serem números.
- (B) serem parentes.
- (C) viverem um grande amor.
- (D) precisarem ficar separadas.

Questão 04

“Os matemáticos **os** chamam de primos gêmeos...”. O termo destacado, do trecho do Texto I, está substituindo as palavras:

- (A) Mattia e Alice.
- (B) Números primos.
- (C) Dois primos próximos.
- (D) Casais de números primos.

Leia os Textos I e II e responda às questões 05, 06, 07 e 08.

Texto I

Um ser fantástico²

Samir Curi Meserani



O lobisomem é um ser fantástico e assustador que, como o nome indica, é meio lobo, meio homem. Durante os dias da semana é um homem comum, magro, alto, de pele macilenta³, com um olhar melancólico. Normalmente afável⁴ e calmo, de uma hora para outra pode tornar-se irritadiço. De vez em quando dá longos suspiros, como se fossem uivos silenciosos. E às sextas-feiras, precisamente à meia-noite, esse homem se transforma. Adquire características

² Título excepcionalmente oriado para essa atividade.

³ **Macilento** – Adj. 1. Magro e pálido; descarnado. 2. Amortecido, quebrado, mortiço. (Cf. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 1243).

⁴ **Afável** – Adj. 1. Delicado no trato [...]. 2. Agradável, aprazível. 3. Benévolo, bondoso. (Cf. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 60).

de lobo: as orelhas crescem, surgem pelos espessos no rosto e no corpo, a boca se escancara mostrando dentes afilados⁶. As mãos mais parecem patas ou garras. Torna-se então perigoso para outros animais, sobretudo para o homem.

[...]

Sexta-feira, da meia-noite às duas da manhã, o lobisomem sai numa corrida barulhenta e atropelada para percorrer sete cemitérios, ou sete outeiros⁶, ou sete encruzilhadas, ou sete vilas. Nas vilas, sítios e fazendas por onde passa, os moradores rezam e atizam os cães para persegui-lo, para afugentá-lo. Perto das casas, plantam arruda e alecrim. Percorridos os sete lugares, ele retorna ao local de partida, onde há uma umburana⁷, árvore frondosa na qual esconde sua roupa, e volta à forma humana...

Diz a lenda que o lobisomem é filho homem que nasce depois de sete filhas mulheres e só começa a se transformar depois dos treze anos de idade. Trata-se de uma sina⁸, de um triste destino. Mas que pode ser "curado", desencantado. Para tanto, basta um ferimento, ainda que pequeno, que sangue, ou um tiro de bala untada em vela que ardeu numa missa.

MESERANI, Samir Curi. Os Incríveis Seres Fantásticos. 2. ed. São Paulo: FTD, 1995. p. 23-24. (adaptado)

5 **Afilado** - Adj. Delicado, fino, adelgado. (Cf. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 61).

6 **Outeiro** - S.m. Pequeno monte. (Cf. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 1458).

7 **Umburana / imburana** - S.f. Bras. Bot. Pequena árvore da caatinga, muito esgalhada, da família das burseráceas, [...]. (Cf. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 1073).

8 **Sina** - S.f. Sorte, destino, fado, fadário. (Cf. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 1849).

Texto II

O lobisomem

Samir Curi Meserani

Contam que em Lambari, perto de Porto Marins, um casal teve um filho homem depois de já ter sete filhas mulheres. O menino estava predestinado a ser um lobisomem. Seus pais rezavam todas as noites para que esse destino não se cumprisse. Mas, na noite em que fez treze anos, ele saiu correndo até uma umburana⁹, em frente de sua casa, estrebuchou e virou um lobisomem. Já estava pronto para percorrer sete vilas, quando viu uma algazarra. Eram seus colegas de classe que estavam vindo para fazer-lhe uma festa de aniversário, de surpresa. Quando viram a fera, saíram em disparada. Menos uma menina de nome Mariza, que, além de não acreditar em lobisomem, usava óculos por ser muito míope¹⁰.

Na correria, um colega derrubou seus óculos no chão. Sem enxergar direito, Mariza foi em frente, carregando o bolo de aniversário e uma faca para cortá-lo. O lobisomem avançou. Mariza, vendo sem nitidez um vulto que avançava sobre o bolo, cutucou-o com a faca, pensando que fosse um convidado guloso. Gritou: — Sai pra lá e espera! Primeiro o aniversariante!

Ao cutucar com a faca, feriu a pata do lobisomem, que começou a sangrar. E a fera, na mesma hora, transformou-se novamente no menino, que se apressou a cortar o bolo. Enquanto isso, a turma voltava para cantar o "Parabéns a você".

O menino cresceu normal e nunca mais se transformou em lobisomem. [...]

MESERANI, Samir Curi. Os Incríveis Seres Fantásticos. 2. ed. São Paulo: FTD, 1995. p. 24. (adaptado)

⁹ Ver nota 7.

¹⁰ **Míope** – Adj. Que sofre de miopia. **Miopia** - S.f. estreiteza de visão. (Cf. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 1338).

Questão 05

Uma mesma informação que aparece nos Textos I e II é:

- (A) A transformação em lobisomem ocorre quando o menino tem treze anos de idade.
- (B) O primeiro aniversário do menino é o momento da transformação em lobisomem.
- (C) Os pais rezam para o que o destino da transformação em lobisomem não aconteça.
- (D) Uma festa de aniversário pode transformar, curar, ou desencantar o menino-lobisomem.

Questão 06

O Texto I informa que o lobisomem

- (A) volta a ser homem, às sextas-feiras, à meia-noite, depois de um ferimento.
- (B) é muito perigoso para os outros animais, porém não faz mal aos homens.
- (C) é o primeiro filho de um casal e depois dele nascem sete mulheres.
- (D) pode ser desencantado com um pequeno ferimento, mas que sangue.

Questão 07

No Texto II, o que ocasionou muita confusão, no aniversário de treze anos do menino, foi

- (A) um colega ter derrubado os óculos de Mariza.
- (B) um convidado ter avançado sobre o bolo.
- (C) ele ter se transformado em lobisOMEM.
- (D) Mariza ter ferido o lobisOMEM com a faca.

Questão 08

Em "[...] carregando o bolo de aniversário e uma faca para cortá-lo." O termo destacado, no trecho do Texto II, refere-se ao

- (A) colega.
- (B) lobisOMEM.
- (C) vulto.
- (D) bolo.

Leia o texto e responda à questão 09.

O moço do correio e a moça da casa de tijolinho

Ricardo Azevedo

[...]

O carteiro seguiu em frente balançando a cabeça. A campainha da casa seguinte estava com defeito. Bateu palmas. Gritou: "olha o carteiro!" Apareceu uma mulher pálida, muito magra e abatida, vestida de preto. Parecia frágil e preocupada. Recebeu a carta com mãos tremulas, abriu o envelope e leu ali na rua mesmo. Cobrindo o rosto com as mãos, desandou a chorar baixinho, dobrou o corpo para frente e quase caiu no chão.

[...]

AZEVEDO, Ricardo. Il. Ricardo Azevedo. O moço do correio e a moça da casa de tijolinho. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2009. p. 7-8.

Questão 09

As palavras destacadas, no texto, são

- (A) adjetivos e indicam qualidades.
- (B) substantivos e nomeiam seres.
- (C) verbos e indicam ações.
- (D) advérbios e indicam lugares.

Leia o texto e responda às questões 10, 11 e 12.

O príncipe Cavalinho

Jesuína Pereira Magalhães
Igaporã, Bahia

Houve, em outros tempos, uma rainha cujo maior sonho era ter um filho, tarefa que parecia impossível. Por causa disto invejava até os animais que procriavam; passava horas e horas admirando um potrinho, que pastava em frente ao palácio. Deve ter proferido alguma blasfêmia¹¹ ao meio-dia, porque, de uma hora para outra, apareceu de *bucho*. Até o rei, seu marido, estranhou no início, mas também ficou alegre com a novidade; mas quando o filho do casal nasceu, teve início a maldição: ele trouxe a sina¹² de ora ser príncipe, ora um cavalo.

[...].

No reino vizinho vivia um rei, pai de três filhas, cada uma mais bonita que a outra. Por acaso, a filha mais velha avistou o príncipe Cavalinho e se apaixonou por ele. O rapaz, sabendo, correspondeu e foi pedir a sua mão. O rei, que conhecia o encanto, não queria nem ouvir falar em tal casamento e chamava a atenção da moça:

— Minha filha, não está certo você se casar com alguém que numa hora é gente e na outra é cavalo. O que as pessoas vão dizer?

Mas tanto a moça insistiu que não houve jeito e o rei teve de dar o consentimento. Na noite de núpcias, o príncipe, encarando a moça, perguntou:

— Você casou com um homem ou com um cavalo?

Ao que ela respondeu:

— Com um cavalo! — na mesma hora o príncipe virou um cavalo e deu uma patada na cabeça da moça que já caiu morta. A família da princesa quase morreu de tristeza. Contudo, tempos depois, a filha do meio também caiu de amores pelo príncipe Cavalinho e foi pedir permissão ao pai. O rei se desesperou, pois perdera uma filha, mas a moça tinha opinião firme e sua vontade prevaleceu

11 **Blasfêmia:** Palavra ou afirmação que insulta ou ofende alguém ou algo digno de respeito. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=blasf%C3%AAmia>>. Acesso em 29 de janeiro de 2018.

12 Ver nota nº 8.

Leia o texto e responda à questão 09.

O moço do correio e a moça da casa de tijolinho

Ricardo Azevedo

[...]

O carteiro seguiu em frente balançando a cabeça. A campainha da casa seguinte estava com defeito. Bateu palmas. Gritou: "olha o carteiro!" Apareceu uma mulher **pálida**, muito **magra** e abatida, vestida de preto. Parecia **frágil** e **preocupada**. Recebeu a carta com mãos **tremulas**, abriu o envelope e leu ali na rua mesmo. Cobrindo o rosto com as mãos, desandou a chorar baixinho, dobrou o corpo para frente e quase caiu no chão.

[...]

AZEVEDO, Ricardo. Il. Ricardo Azevedo. O moço do correio e a moça da casa de tijolinho. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2009. p. 7-8.

Questão 09

As palavras destacadas, no texto, são

- (A) adjetivos e indicam qualidades.
- (B) substantivos e nomeiam seres.
- (C) verbos e indicam ações.
- (D) advérbios e indicam lugares.

Questão 10

A expressão "**na noite de núpcias**", na história, indica

- (A) o lugar onde ocorreu as ações vividas pelas personagens.
- (B) o tempo em que ocorreu uma ação vivida pelas personagens.
- (C) a caracterização do momento da maldição da personagem.
- (D) uma comparação feita para caracterizar uma personagem.

Questão 11

O texto informa que

- (A) a rainha fez uma promessa para conseguir engravidar.
- (B) o pai obrigou suas filhas a se casarem com o príncipe.
- (C) a terceira filha quebrou a maldição surgida quando o príncipe nasceu.
- (D) o príncipe matou as duas primeiras esposas porque não gostava delas.

Questão 12

A palavra "**já**", que se encontra destacada no texto, é um

- (A) verbo e indica uma ação realizada.
- (B) advérbio e indica demarcação de tempo.
- (C) substantivo e nomeia um sentimento.
- (D) adjetivo e indica qualidade de um sentimento.

ANEXO E - 20ª EDIÇÃO – AAP 2º BIMESTRE – LÍNGUA PORTUGUESA



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO

Língua Portuguesa

6º ano do Ensino Fundamental

Turma _____

2º Bimestre de 2018

Data ____ / ____ / ____

Escola _____

Aluno _____

A B C D
1 ○ ○ ○ ○
2 ○ ○ ○ ○
3 ○ ○ ○ ○
4 ○ ○ ○ ○
5 ○ ○ ○ ○
6 ○ ○ ○ ○
7 ○ ○ ○ ○
8 ○ ○ ○ ○
9 ○ ○ ○ ○

A B C D
10 ○ ○ ○ ○
11 ○ ○ ○ ○
12 ○ ○ ○ ○

Leia o texto e responda à questão 01.

O burro (travestido de leão) e a raposa

Esopo

Um burro, coberto com uma pele de leão, andava por todo lado amedrontando os animais irracionais. Então, ao ver uma raposa, tentou assustá-la também. Mas ela (que com efeito, ouvira casualmente a voz dele) disse ao burro: "Ora, bem sabes que também eu teria medo de ti se não tivesse ouvido o teu zurrar".

ESOPO. *Fábulas completas*. Trad. Neide Smolka. São Paulo: Moderna, 2004, p. 148.

Questão 01

A raposa da história foi

- (A) esperta e desvendou o segredo do burro.
- (B) corajosa e se tornou amiga do burro.
- (C) irracional e acreditou que o burro era leão.
- (D) astuciosa e fez com que o burro zurrasse.

Leia o texto e responda às questões 02 e 03.

Pena

O Teatro Mágico

O poeta pena quando cai o pano
E o pano cai
Um sorriso por ingresso
Falta assunto, falta acesso
Talento traduzido em cédula
E a cédula tronco é a cédula mãe solteira
O poeta pena quando cai o pano
E o pano cai
Acordes em oferta, cordel em promoção
A Prosa presa em papel de bala
Música rara em liquidação
E quando o nó cegar
Deixa desatar em nós
Solta a prosa presa
A Luz acesa
Lá se dorme um Sol em mim menor
Eu sinto que sei que sou um tanto bem maior (4x)
O palhaço pena quando cai o pano
E o pano cai
A porcentagem e o verso
rifa, tarifa e refrão
Talento provado em papel moeda
Poesia metamorfoseada em cifrão
O palhaço pena quando cai o pano
E o pano cai
Meu museu em obras, obras em leilão
Atalhos, retalhos, sobras
A matemática da arte em papel de pão

E quando o nó cegar
Deixa desatar em nós
Solta a prosa presa
A luz acesa
Já se abre um sol em mim maior
[Eu sinto que sei que sou um tanto bem maior] (4x)

Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/o-teatro-magico/408044/>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

Questão 02

As palavras destacadas no texto são exemplos de

- (A) estrofes e mostram grupos de versos.
- (B) rimas e ajudam na sonoridade da música.
- (C) versos e marcam a formação das estrofes.
- (D) sons diferentes e mostram versos sem rimas.

Questão 03

No texto, o verso que passa ideia de sofrimento é:

- (A) "Acordes em oferta, cordel em promoção".
- (B) "Eu sinto que sei que sou um tanto bem maior".
- (C) "Já se abre um sol em mim maior".
- (D) "O palhaço pena quando cai o pano".

Leia o texto e responda às questões 04, 05, 06 e 07.

A BARATA

Luis Fernando Verissimo

Veio o *mâitre*¹, chamado pelo garçom, e perguntou:

– Algum problema, cavalheiro?

– Problema, não. Barata.

– Pois não?

– Olhe.

O *mâitre* olhou e viu a barata no meio da salada.

– Sim...

– “Sim” diz você. Eu digo não. Pedi uma salada *niçoise*² que, até onde eu sei, não leva barata.

– Por favor, fique calmo.

– Eu estou calmo.

– Vamos trocar por outra salada.

– Eu não quero outra salada. Quero uma satisfação.

– Foi um acidente.

– “Acidente” diz você. Eu digo: não sei não. Acidente seria se uma barata perdida, separada da sua turma, entrasse na cozinha por engano e pousasse na minha salada. Mas não foi isso que aconteceu. Para começar, esta barata está morta. Não duvido que o tempero da salada esteja de matar, duvido que tenha sido o causador da morte da barata. Obviamente, a barata já estava morta antes de cair na salada. Não há sinais de violência em seu corpo, logo ela deve ter sido vítima de agentes químicos, usados numa matança generalizada de baratas e outros bichos dentro da sua cozinha. É impossível precisar quando isso se deu. Só uma autópsia da barata revelaria a hora exata da morte. A dedetização da cozinha pode estar ainda afetando os alimentos, não só adornando-os com

1 *Mâitre* – “é uma palavra de origem francesa que originalmente significa ‘Mestre’. Em português é o nome dado ao responsável por agendar os clientes em restaurantes, coordenar quem vai servir qual mesa - garantindo máxima eficiência no atendimento e lidar com as reclamações dos clientes”. (Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ma%C3%A9tre>>. Acesso em: 10 abr. 2018).

2 *Salada niçoise* – salada francesa que contém alface, cebola, azeitona, pimentão, atum, ovo, vagem etc.

insetos mortos como temperando-os com veneno invisível. Se isso for verdade, quero uma satisfação. Sou um cidadão. Conheço meus direitos. Isto é uma democracia.

– Vou chamar o gerente.

Veio o gerente, chamado pelo *mâitre*, e disse que sim, a cozinha tinha sido dedetizada, mas um mês antes. Fora fechada para a operação. Não havia perigo de intoxicação dos alimentos, nem indício de que a barata na salada fosse resultado de uma dedetização recente.

– Então – sugeriu o cliente – ela demorou a morrer. Cambaleou, agonizante, pela cozinha durante um mês, até enxergar minha salada *niçoise* e escolher esta alface como sua mortalha. Eu vou botar a boca no mundo! Onde é que estamos?!

O gerente telefonou para o dono do restaurante que dali a pouco entrou pela porta pedindo desculpas e consideração. A dedetização da cozinha fora ordenada pela Secretaria Municipal de Saúde. Para confirmar isto, o dono do restaurante tinha trazido o secretário municipal da Saúde, que disse ter agido seguindo diretrizes do Ministério da Saúde. O ministro da Saúde foi convocado e, na chegada ao restaurante, se responsabilizou por tudo. Menos pela barata. A barata na salada não podia, cronologicamente, ser uma decorrência da dedetização. A não ser que alguém da cozinha a tivesse guardado, conservado no gelo e esperado a ocasião para...

O cliente interrompeu a especulação do ministro com um tapa na mesa e perguntou quem era o seu superior. O ministro suspirou e tirou seu telefone celular do bolso para convocar o presidente da República, que chegou em menos de meia hora, vestido a rigor. Deixara uma recepção no palácio para atender ao chamado.

– Que foi? – perguntou o presidente.

– Olhe.

O presidente olhou e viu a barata. Disse:

– E daí?

– A responsabilidade é sua.

O presidente concordou com a cabeça. Perguntou o que o outro queria.

– Uma satisfação.

O presidente pediu desculpas. O homem não aceitou. O presidente ofereceu uma indenização. O homem não quis. Chamaram o ministro do Exército.

O general chegou e perguntou, como *mâitre*:

– Algum problema, cavalheiro?

O homem apontou para a salada. O general olhou, disse "Oba, uma azeitona!", pegou a barata e a engoliu. Depois, o homem foi preso e processado por fazer acusações falsas ao restaurante. Era uma democracia até certo ponto.

GULLAR, Ferreira; REGO, José Lins do; QUEIROZ, Raquel de; VERRISSIMO, Luis Fernando. A Barata. In: VERRISSIMO, Luis Fernando. O melhor da crônica brasileira. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007, p. 95 – 97.

Questão 04

Segundo o cliente, a salada *niçoise* a ele servida tinha

- (A) cheiro de inseticida.
- (B) alface velha com molho.
- (C) uma barata morta.
- (D) uma azeitona preta.

Questão 05

O narrador conta o caso de

- (A) um *mâitre* que chamou o Ministro da Saúde para tentar resolver o problema criado pelo cliente.
- (B) uma barata que passeava pela cozinha do restaurante e foi parar na salada *niçoise* de um cliente.
- (C) uma azeitona que estava no meio das folhas de alface e foi confundida com uma barata morta.
- (D) um cliente de um restaurante que reclamou de uma salada *niçoise* e não teve um final feliz.

Questão 06

Para resolver o caso do cliente, foram chamados vários personagens que não fazem parte do dia a dia de um restaurante. Dois deles são

- (A) o *mâitre* e o gerente.
- (B) o general e o ministro da saúde.
- (C) o secretário da saúde e o gerente.
- (D) o *mâitre* e a barata.

Questão 07

Ao engolir a barata, o general

- (A) eliminou a única prova que o cliente possuía para processar o restaurante.
- (B) mostrou que o cliente perdeu a chance de comer a única azeitona da salada.
- (C) evidenciou que a cozinha do restaurante não havia passado por dedetização.
- (D) provou que azeitonas e baratas são ingredientes crocantes e saborosos.

Leia o texto e responda à questão 08.

Primeiros Erros

Capital Inicial

Compositor: Kiko Zambianchi

Meu caminho é cada manhã
Não procure saber onde vou
Meu destino não é de ninguém
E eu não deixo os meus passos no chão

Se você não entende, não vê
Se não me vê, não entende
Não procure saber onde estou
Se o meu jeito te surpreende

Se o meu corpo virasse sol
Se minha mente virasse sol
Mas só chove, chove
Chove, chove

Se um dia eu pudesse ver
Meu passado inteiro
E fizesse parar de chover
Nos primeiros erros
Meu corpo viraria sol
Minha mente viraria
Mas só chove, chove
Chove, chove

[...]

Disponível em <<https://www.vagalume.com.br/capital-inicial/primeiros-erros.html>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

Questão 08

Na letra da música, os verbos "virasse", "pudesse" e "fizesse" passam a ideia de que as ações

- (A) foram realizadas e não precisam de outras ações para acontecerem.
- (B) ainda não foram realizadas e dependem de outras ações para acontecer.
- (C) serão realizadas em breve e terão auxílio de outras ações.
- (D) serão realizadas porque esses verbos também passam ideia de futuro.

Leia o texto e responda às questões 09 e 10.

Sorte

Celso Fonseca e Ronaldo Bastos

Tudo de bom que você me fizer
Faz minha rima ficar mais rara
O que você faz me ajuda a cantar
Põe um sorriso na minha cara, meu amor

Você me dá sorte, meu amor
Você me dá sorte, meu amor
Você me dá sorte na vida!

Quando te vejo não saio do tom
Mas meu desejo já se repara
Me dá um beijo com tudo de bom
E acende a noite na Guanabara, meu amor

Você me dá sorte, meu amor
Você me dá sorte, meu amor
Você me dá sorte de cara!

Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/celso-fonseca-e-ronaldo-bastos/sorte/>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

Questão 09

As rimas estão presentes em todos os versos

- (A) da terceira estrofe.
- (B) da primeira estrofe.
- (C) da segunda estrofe.
- (D) da quarta estrofe.

Questão 10

Na letra da música, uma das ideias passadas pelo verso "Você me dá sorte de cara!" é de que a sorte

- (A) é bem-vinda.
- (B) chega rápido.
- (C) é impossível.
- (D) acontece sempre.

Leia o texto e responda à questão 11.

Todos os verbos

Música conhecida na voz de Zélia Duncan

Errar é útil
Sofrer é chato
Chorar é triste
Sorrir é rápido
Não ver é fácil
Trair é tátil
Olhar é móvel
Falar é mágico
Calar é tático
Desfazer é árduo
Esperar é sábio
Refazer é ótimo
Amar é profundo
E nele sempre cabem de vez
Todos os verbos do mundo
E nele sempre cabem de vez
Abraçar é quente
Beijar é chama
Pensar é ser humano
Fantasiar também
Nascer é dar partida
Viver é ser alguém
Saudade é despedida
Morrer um dia vem
Mas amar é profundo
E nele sempre cabem de vez
Todos os verbos do mundo
E nele sempre cabem de vez

Disponível em: <<https://www.letas.mus.br/zelia-duncan/1499012/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

Questão 11

No verso "Morrer um dia vem", o verbo destacado

- (A) deve ser trocado por "chegará", pois o verbo "vem" prejudica o entendimento.
- (B) precisa ser colocado no futuro para que o erro de escrita seja corrigido.
- (C) está escrito no tempo presente, mas também passa a ideia de futuro.
- (D) tem que ser conjugado no passado para que o texto todo tenha sentido.

Leia o texto e responda à questão 12.



Disponível em: <<https://goo.gl/gAKJqd>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

Questão 12

A traquinagem do Saci é revelada ao leitor quando

- (A) a menina, no segundo quadrinho, se assusta e grita desesperadamente.
- (B) a menina, no primeiro quadrinho, liga o computador e acessa a *internet*.
- (C) o Saci, no terceiro quadrinho, aparece de gorro vermelho e sem cachimbo.
- (D) o Saci, no terceiro quadrinho, mostra que trocou o mouse por um rato vivo.

ANEXO F - 21ª EDIÇÃO – AAP 3º BIMESTRE – LÍNGUA PORTUGUESA



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO

Língua Portuguesa

6º ano do Ensino Fundamental

Turma _____

3º Bimestre de 2018

Data ____ / ____ / ____

Escola _____

Aluno _____

A B C D

1 ○○○○

2 ○○○○

3 ○○○○

4 ○○○○

5 ○○○○

6 ○○○○

7 ○○○○

8 ○○○○

9 ○○○○

A B C D

10 ○○○○

11 ○○○○

12 ○○○○

Leia o texto e responda às questões 01, 02 e 03.

Os Teixeira

Rubem Braga

Para não dar nome certo digamos assim: os Teixeira moravam quase defronte¹ lá de casa.

Não tínhamos nada contra eles: o velho, de bigodes brancos, era sério e cordial e às vezes até nos cumprimentava com deferência². O outro homem da casa tinha uma voz grossa e alta, mas nunca interferiu em nossa vida, e passava a maior parte do tempo em uma fazenda fora da cidade; além disso seu jeito de valentão nos agradava, porque ele torcia para o mesmo time que nós.

Mas havia as Teixeira. Quantas eram, oito ou vinte, as irmãs Teixeira? Sei que era uma casa térrea muito, muito longa, cheia de janelas que davam para rua, e em cada janela havia sempre uma Teixeira espiando. Havia umas que eram boazinhas, mas em conjunto as irmãs Teixeira eram nossas inimigas, acho que principalmente as mais velhas e mais magras.

As Teixeira tinham um pecado fundamental: elas não compreendiam que em uma cidade estrangulada³ entre morros, nós, a infância, teríamos de andar muito para arranjar um campo de futebol; e, portanto, o nosso campo natural para chutar uma bola de borracha ou de meia era a rua mesmo.

Jogávamos descalços, a rua era calçada de pedras irregulares [...], a gente dava tanta topada que todos tínhamos os pés escalavrados⁴: as plantas dos pés eram couro grosso, e as unhas curtas, grossas e tortas, principalmente do dedão e do vizinho dele. Até ainda me lembro de um pedaço do "campo" que era melhor, era do lado da extrema direita de quem jogava de baixo para cima, tinha uma pedra grande, lisa, e depois um meio metro só de terra com capim, lugar esplêndido para chutar em gol ou centrar.

1 Defronte - na frente, diante.

2 Deferência - atenção, consideração, respeito.

3 Cidade estrangulada (entre morros) – cidade apertada, sufocada (entre morros).

4 Escalavrados – esfolados.

Tenho horror de contar vantagem, muita gente acha que eu quero desmerecer o Rio de Janeiro contando coisas de Cachoeiro, isto é uma injustiça; a prova aqui está: eu reconheço que o Estádio do Maracanã é maior que o nosso campo, até mesmo o Pacaembu é bem maior. Só que nenhum dos dois pode ser tão emocionante, nem jamais foi disputado tão palmo a palmo ou pé a pé, topada a topada, canelada a canelada, às vezes tapa a tapa.

Não consigo me lembrar se a marcação naquele tempo era em diagonal ou por zona; em todo caso a técnica do futebol era diferente, o jogo era ao mesmo tempo mais cavado e mais livre, por exemplo: não era preciso ter onze jogadores de cada lado, podia ser qualquer número, e mesmo às vezes jogavam cinco contra seis pois a gente punha dois menores para equilibrar um vaca-brava⁵ maior.

Eu disse que as partidas eram emocionantes; até hoje não compreendo como as Teixeira jamais se entusiasmaram pelos nossos prélios⁶. Isso foi um erro, e na semana que vem eu contarei por quê.

Disponível em: <<http://contobrasileiro.com.br/os-teixeiras-moravam-em-frente-chronica-de-rubembraga/>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

Questão 01

Jogar bola sem calçados fazia com que

- (A) a marcação em diagonal ou por zona melhorasse as jogadas.
- (B) o jogo acontecesse pé a pé, topada a topada, canelada a canelada.
- (C) os chutes com a parte externa do pé fossem bem mais eficientes.
- (D) as plantas dos pés dos meninos ficassem com couro grosso.

5 Vaca-brava – jogador cheio de garra, valente, furioso, bravo.

6 Prélíos - partidas, jogos.

Questão 02

No texto, o outro homem da casa que tinha uma voz grossa e alta

- (A) é um dos personagens que torce para o mesmo time dos meninos.
- (B) ignora jogos de futebol e prefere passar seu tempo em uma fazenda.
- (C) é o único personagem adulto da história que mora com as Teixeira.
- (D) prefere ficar na fazenda do que conviver com os meninos da cidade.

Questão 03

O texto revela que não era preciso ter onze jogadores de cada lado, pois

- (A) sempre um time tinha cinco e o outro seis meninos.
- (B) os meninos maiores deixavam de lado os menores.
- (C) podia ter qualquer número de meninos jogadores.
- (D) as Teixeiras impediam que os meninos jogassem.

Leia o texto e responda às questões 04 e 05.

Cobra é transportada em trem da CPTM e assusta passageiros

Caso aconteceu na noite de quarta-feira (13)

Por **Redação VEJA São Paulo**
access_time 15 jun 2018, 09h45



Cobra rara é transportada num vagão de trem da CPTM

Um vídeo que circula na *internet* mostra usuários da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM) transportando uma cobra dentro de um dos vagões da Linha 11-Coral. O caso aconteceu na noite de quarta-feira (13). Nas imagens publicadas na página Diário da CPTM, no *Facebook*, é possível ver o animal saindo de uma bolsa e alguns passageiros incomodados com a ação.

Segundo a CPTM, a equipe de segurança recebeu denúncia e uma equipe chegou a ser enviada para verificar, porém os usuários com a cobra já haviam desembarcado na Estação Tatuapé.

De acordo com as imagens do circuito interno, eles acessaram a Estação da Luz pela área de integração gratuita com uma bolsa, onde provavelmente o animal estava escondido.

"O Decreto Estadual nº 15.012, de 7 de abril de 1978, proíbe o transporte de animais no Metrô e na CPTM. A exceção diz respeito à liberação dos cães-guias de pessoas com deficiência visual parcial ou total, condicionada à apresentação de documentação específica", informou a CPTM.

Disponível em: <<https://vejasp.abril.com.br/cidades/cobra-e-transportada-em-trem-da-cptm-e-assusta-passageiros/>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

Questão 04

O transporte de animais está permitido somente a

- (A) passageiros dos trens metropolitanos e do metrô de São Paulo.
- (B) usuários que embarcam na estação Luz da CPTM e do metrô.
- (C) passageiros paulistas que estejam com R.G. e C.P.F. em ordem.
- (D) cães-guias que conduzem pessoas com deficiência visual parcial ou total.

Questão 05

Em "passageiros **incomodados**", "circuito **interno**", "integração **gratuita**" e "documentação **específica**", os termos em destaque caracterizam seus substantivos e são exemplos de

- (A) verbos.
- (B) adjetivos.
- (C) numerais.
- (D) pronomes.

Leia o texto e responda às questões 06, 07 e 08.

A velhinha⁷

Ricardo Azevedo

[...]

- Desculpe entrar assim sem pedir licença! [...]
- Doença?
- Não! Licença!
- Mas... quem está doente? [...]
- A senhora entendeu errado...
- Resfriado?
- Ora...- tentou explicar ele. – Eu estava lá fora e...
- Catapora?

[...]

- Minha senhora. [...] Por favor, não confunda!
- Caxumba? Cuidado, menino! Isso é perigoso! Sei fazer um chazinho muito bom pra caxumba...
- Mas a senhora...
- Se demora? [...] Nada! Faço em dois minutinhos.
- Puxa! [...] Eu só queria falar com a moça, ora essa...
- Quê? Está com pressa? – entendeu a velha. É pena – completou, balançando a cabeça. – Não faz mal. Olhe: vá pra casa, vitamina C e cama.
- Não é nada disso! [...] A senhora está ouvindo mal!
- Oh, sim! – disse a velhinha, sorrindo alegremente com um lençinho branco na mão. – Então, tchau...

[...]

AZEVEDO, Ricardo. *Um homem no sótão*. São Paulo: Ática, p. 25-27. (adaptado)

7 Título excepcionalmente criado para essa atividade.

Questão 06

O texto de Ricardo Azevedo narra

- (A) o diálogo bem-sucedido ocorrido entre as personagens.
- (B) a troca de informações a respeito de doenças contagiosas.
- (C) a tentativa de conversa entre uma velhinha e um rapaz.
- (D) o discurso de uma senhora que fazia chá para tratar caxumba.

Questão 07

O texto mostra que a

- (A) conversa ficou prejudicada devido à surdez parcial da velhinha.
- (B) mensagem foi entendida tanto pelo rapaz quanto pela senhora.
- (C) caxumba e o sarampo do rapaz preocuparam muito a velhinha.
- (D) velhinha fingiu ter problema de audição para aborrecer o rapaz.

Questão 08

Em "- Não faz mal", o travessão é utilizado para indicar a

- (A) separação de frases.
- (B) fala do narrador.
- (C) fala da personagem.
- (D) mudança de parágrafo.

Leia o texto e responda às questões 09 e 10.

A história não foi bem assim...

Anna Flora

Todos começaram a passear pela avenida.

- Olha! Parece de verdade! – gritava um.

- São carros alegóricos pra festa de inauguração do *shopping*! – gritou o outro.

Os bichos caminhavam pelo asfalto, pisoteando os carros e fazendo fila dupla.

O motorista do ônibus xingou um *dimetrodonte*:

- Ô seu barbeiro!

Quando o sinal ficou verde, o bichão achou que fosse coisa de comer e arrancou o sinal do asfalto e mastigou ele todinho.

O cara que pichava na esquina confundiu as costas de um *brontossauro* com muro e escreveu nelas: Km 26.

Plesiossauros plesiossauravam, tiranossauros tiranossauravam, pteranodontes voavam pelo céu e tudo era carnaval.

O prefeito não pôde decretar estado de calamidade pública porque um *diplodoco* tinha sentado na sua cadeira e não queria sair de jeito nenhum.

O exército tentou controlar o incontrolável: os bichos se espalhavam com a maior facilidade. Em menos de uma semana tinha mamute até no Xingu. Sem condições de ir contra a situação, o presidente achou melhor dizer pro povo que a invenção tinha sido do próprio governo: fazer o país voltar à era pré-histórica para solucionar o problema da inflação.

Slogans foram criados:

DEPOIS DO PÓS, A MODA É PRÉ
OS BONS TEMPOS VOLTARAM

Resolveram dar marcha à ré na ladeira do tempo e, em menos de três anos, o país desandou da época supermoderna para a era mesozoica (a era dos dinossauros).

10

Avaliação de Aprendizagem em Processo - Prova do Aluno - 6º ano do Ensino Fundamental

Os habitantes foram desaparecendo: nenhum homem, nem mesmo o abominável da neve, sobrou na face daquela terra.

Pelas planícies desertas, dinossauros voltaram a viver, dominando céus e mares. Répteis gigantescos passaram a morar nos edifícios semidemolidos, agora transformados em cavernas.

Até que, um dia, um *tiranossauro* estava cavando um buraco pra guardar seu osso de estimação, quando esbarrou em uma coisa dura, enterrada bem no fundo, imensa, glacial.

Era um *shopping center* congelado.

FLORA, Anna. Revista *Alegria e Companhia*. São Paulo: Abril, mar. 89, n° 83.

Questão 09

O que provocou o desaparecimento dos habitantes da face da terra foi a

- (A) invasão de répteis a edifícios semidemolidos.
- (B) ocupação da cadeira do prefeito por um *diplodoco*.
- (C) aparição dos dinossauros que passaram a dominar tudo.
- (D) caminhada dos bichos pelo asfalto, pisoteando os carros.

Questão 10

O fato de um *diplodoco* ter sentado na cadeira do prefeito e não querer sair de jeito nenhum passa a ideia de que o

- (A) bichão ficou entalado, preso à cadeira.
- (B) prefeito conquistou a amizade do animal.
- (C) dinossauro tirou o prefeito do poder.
- (D) prefeito será o vice-prefeito do dinossauro.

Leia o texto e responda às questões 11 e 12.

Brasil descobre seu primeiro dinossauro gigante

A nova espécie de titanossauro, encontrada em São Paulo, media cerca de 25 metros

MARÍA MARTÍN

Rio de Janeiro 7 OUT 2016 - 10:56 BRT

O Brasil foi um mundo perdido. Um grupo de paleontólogos do Museu de Ciências da Terra, do Rio de Janeiro, acaba de concluir em um estudo que houve um dinossauro gigante no Brasil. O exemplar, uma nova espécie de titanossauro (herbívoro), viveu há aproximadamente 70 milhões de anos e media cerca de 25 metros de comprimento e oito de altura (o mítico tiranossauro rex do *Jurassic Park: o Parque dos Dinossauros* media 13 metros de comprimento e cinco de altura; o braquiossauro, que comia folhas das árvores e cujo corpo lembra mais o titanossauro, 23 metros de comprimento e 12 de altura). A descoberta confirma que no Brasil também habitaram dinossauros gigantes: até agora o maior exemplar encontrado, apelidado de Dinoprata, media apenas 13 metros.



Comparação entre dinossauros brasileiros, de menor a maior: *Gondwanatitan faustoi* (8 metros), *Maxakalisaurus topai* (13 metros) e *Austroposeidon magnificus* (25 metros).

O monumental herbívoro, do qual se encontraram vários fragmentos de vértebras cervicais e dorsais, foi batizado como *Austroposeidon magnificus*. De pescoço e cauda compridos, cabeça comparativamente pequena e corpo volumoso, o animal vivia, segundo os autores do estudo, onde houvesse selva e rios. Os titanossauros, os maiores animais do planeta, foram muito abundantes no supercontinente conhecido como Gondwana, que reunia, há 200 milhões de anos, as massas continentais da América do Sul, África, Índia, Antártida e Austrália. [...]

Os pesquisadores também detectaram anéis de crescimento ósseo intercalados com um tecido ósseo mais denso, uma característica desconhecida até hoje nos titanossauros. O estudo dos anéis é muito importante porque permite determinar o crescimento do animal e entender a evolução do gigantismo nos dinossauros. [...]

Embora a descoberta seja uma novidade, os restos do dinossauro estavam armazenados havia 63 anos. Os fósseis foram encontrados nos anos cinquenta por um agricultor durante a construção de uma grande estrada no município de Presidente Prudente, a 561 quilômetros da cidade de São Paulo. Um dos principais paleontólogos do Brasil, Llewellyn Ivor Price, foi em busca dele e pôs o achado em lugar seguro, mas morreu três décadas antes de se saber do que se tratava.

"No Brasil falta dinheiro para pesquisas científicas. Fomos priorizando outros estudos antes deste porque os recursos são muito limitados", lamenta Alexander Kellner, um dos pesquisadores. O investimento em paleontologia no Brasil foi considerado raquítico durante o anúncio do novo dinossauro, pois o custo de materiais para levar adiante o estudo, que não inclui o salário do pessoal já contratado e a bolsa de estudos da estudante que colaborou, foi de apenas 10.000 reais.

Disponível em: <https://brasil.eipais.com/brasil/2016/10/05/ciencia/1475693311_052090.html>. Acesso em: 16 jun. 2018.

Questão 11

O uso de aspas em "No Brasil falta dinheiro para pesquisas científicas. Fomos priorizando outros estudos antes deste porque os recursos são muito limitados" tem a função de

- (A) alertar os políticos a respeito da falta de dinheiro para pesquisas científicas.
- (B) destacar do restante do texto o pensamento do pesquisador Alexander Kellner.
- (C) informar sobre a necessidade de priorizarmos outros campos científicos de estudo.
- (D) enfatizar que o estudo sobre dinossauro não tem muita importância para a ciência.

Questão 12

Em "O monumental **herbívoro** [...] foi batizado como *Austroposeidon magnificus*", o substantivo "herbívoro" ganha uma característica. O responsável por essa mudança é o

- (A) adjetivo "monumental".
- (B) substantivo "Austroposeidon".
- (C) artigo masculino "o".
- (D) adjetivo "magnificus".

ANEXO G - LISTA DE HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA- SARESP-5º ANO

HABILIDADES DO SARESP

TEMA 1 - RECONSTRUÇÃO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS

Habilidade H01 - Identificar a finalidade de um texto, mobilizando conhecimentos prévios sobre o formato do gênero, tema ou assunto principal.

Habilidade H02 - Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros não literários: histórias em quadrinhos, regulamentos, receitas, procedimentos, instruções para jogos, cardápios, indicações escritas em embalagens, verbetes de dicionário

Habilidade H03 - Identificar o público-alvo de um texto, considerando o uso de expressão coloquial, jargão, gíria ou falar regional.

TEMA 2: RECONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO

Habilidade H04 - Identificar o sentido denotado de vocábulo ou expressão utilizados em segmento de um texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.

Habilidade H05 - Localizar item de informação explícita, posicionado em segmento inicial de um texto, considerando um único critério para recuperar a informação (o quê, quem, quando, onde, como, por quê).

Habilidade H06 - Localizar item de informação explícita, com base na compreensão global de um texto.

Habilidade H07 - Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.

Habilidade H08 - Localizar itens de informação explícita em um texto, com base em uma dada proposição afirmativa de conhecimento de mundo social.

Habilidade H09 - Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, lugar ou pessoa, em um texto.

Habilidade H10 - Organizar, na sequência em que aparecem, itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.

Habilidade H11 - Estabelecer relações entre imagens (foto ou ilustração) e o corpo do texto, comparando itens de informação explícita.

Habilidade H12 - Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto com base nos recursos gráfico-visuais presentes.

Habilidade H13 - Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em informações contidas em título, subtítulo ou corpo do texto.

Habilidade H14 - Selecionar legenda ou título apropriado para um texto escrito ou uma foto.

TEMA 3: RECONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE

Habilidade H15 - Identificar dois argumentos explícitos diferentes sobre um mesmo fato, em um texto.

Habilidade H16 - Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de marcas discursivas de temporalidade no encadeamento dos fatos.

Habilidade H17 - Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso intencional de recursos expressivos gráfico-visuais.

Habilidade H18 - Estabelecer relações entre segmentos de texto, identificando substituições por formas pronominais de grupos nominais de referência.

Habilidade H19 - Estabelecer relações de causa /consequência, entre segmentos de um texto, sendo que a causa é relativa a um fato referido pelo texto e a consequência está explícita.

Habilidade H20 - Distinguir um fato da opinião explícita enunciada em relação a esse mesmo fato, em segmentos contínuos de um texto.

TEMA 4: RECUPERAÇÃO DA INTERTEXTUALIDADE E ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES ENTRE TEXTOS

Habilidade H21 - Identificar duas formas de tratar uma informação, com base na comparação de textos que tratam de um mesmo tema ou assunto.

Habilidade H22 - Inferir o efeito de humor produzido em um texto pelo uso intencional de palavras, expressões ou imagens ambíguas.

TEMA 5: REFLEXÃO SOBRE OS USOS DA LÍNGUA FALADA E ESCRITA.

Habilidade H23 - Identificar marcas de variação linguística de natureza social ou geográfica, no léxico mobilizado em um texto.

Habilidade H24 - Identificar padrões ortográficos na escrita das palavras, com base na correlação com um dado exemplo.

TEMA 6: COMPREENSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS.

Habilidade H25 - Identificar o sentido conotado de vocábulo ou expressão utilizados em segmento de um texto literário, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.

Habilidade H26 - Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfossintáticos.

Habilidade H27 - Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências etc.).

Habilidade H28 - Identificar o conflito gerador de uma narrativa literária, considerando marcas explícitas no enunciado.

Habilidade H29 - Identificar o segmento de uma narrativa literária em que o enunciador determina o desfecho do enredo.

Habilidade H30 - Identificar os episódios principais de uma narrativa literária, organizando-os em sequência lógica.

Habilidade H31 - Identificar marcas do foco narrativo no enunciado de um texto literário.

Habilidade H32 - Identificar marcas de lugar, tempo ou de época no enunciado de uma narrativa literária.

Habilidade H33 - Identificar as personagens de uma narrativa literária.

Habilidade H34 - Identificar o enunciador do discurso direto, em um segmento de narrativa literária.

Habilidade H35 - Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora), em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição.

Habilidade H36 - Identificar uma interpretação adequada para um determinado texto literário.

Habilidade H37 - Associar o uso de determinados recursos gráficos, sonoros ou rítmicos ao tema de um poema.

Habilidade H38 - Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto literário, com base em sua compreensão global.

Habilidade H39 - Inferir a moral de uma fábula, estabelecendo sua relação com o tema.

Habilidade H40 - Inferir o efeito de humor produzido em um texto literário pelo uso intencional de palavras ou expressões.