

**MICHELLE DE SOUZA PRADO**

**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.**

**ASSIS  
2016**

**MICHELLE DE SOUZA PRADO**

**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 apresentada à Faculdade de  
Ciências e Letras de Assis – UNESP –  
Universidade Estadual Paulista para a  
obtenção do título de Mestre em Letras,  
pelo Programa de Mestrado Profissional  
em Letras – PROFLETRAS  
(LINGUAGENS E LETRAMENTOS)

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Daniela Nogueira  
de Moraes Garcia

**Bolsista:** CNPq/CAPES

**ASSIS  
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

Prado, Michelle de Souza

P896a      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 / Michelle de Souza  
Prado. Assis, 2016.

84 f. : il.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de  
Assis – Universidade Estadual Paulista

Orientador: Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Dedico esta dissertação ao meu esposo, *Danilo Cardoso Ferreira*, aquele que estava ao meu lado quando foram ditas, em 09/08/2014, as seguintes palavras: “*Nada poderá os separar, nem no espírito, nem na carne. Ao contrário, agora são, verdadeiramente, um só Espírito e uma só Carne.*” Dedico, também, à minha intercessora junto a Jesus, Maria, que tantas vezes veio me acudir, de tantas formas, sendo todas uma só: Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora de Fátima e Rainha e Vencedora Três Vezes Admirável de Shoenstatt.

## Agradecimentos

Agradeço à Santíssima Trindade, Pai, Filho e Espírito Santo, porque nada na minha vida acontece sem que eu seja inspirada, capacitada pelo poder de Deus, “Cabe ao homem formular projetos em seu coração, mas do Senhor vem a resposta da língua. Todos os caminhos parecem puros ao homem, mas o Senhor é quem pesa os corações. Confia teus negócios ao Senhor e teus planos terão bom êxito.” (Provérbios 16:1-3)

Dedico e agradeço ao meu esposo Danilo Ferreira. Na altura que este trabalho ficou pronto, completamos mais de uma década de caminhada. Acompanhou meu percurso acadêmico, desde a primeira graduação em Letras, passando pela Pedagogia e outras lutas, toda minha vida profissional, do primeiro emprego aos cargos efetivos de docente e, claro, tudo sobre a minha vida. Esteve comigo nas viagens, nas noites não dormidas, na falta de refeições, nos momentos péssimos. Nada mais sublime que ele possa, mais uma vez, festejar comigo e ter seu galardão em todos meus trabalhos e conquistas. “Deus mudou o teu caminho até juntares com o meu e guardou a tua vida separando-a para mim. Para onde fores, eu irei; onde tu repousares, repousarei. Teu Deus será o meu Deus. Teu caminho o meu será.” (Rute 1: 16,17)

Agradeço a pessoa que Jesus destacou para ser minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Daniela Nogueira de Moraes Garcia. Ela é humana e guerreira. Compreende os revezes de pessoas que precisam trabalhar, cuidar da família e estudar. Quantas vezes Deus a fez um instrumento de graça em minha vida, utilizando-se dela para me passar palavras de ânimo e encorajamento. Destaco, sobretudo, um dos diálogos na reta final do trabalho, ela me dizendo que eu era competente e me lembrando que não é contra homens de carne e sangue que lutamos, mas contra principados e potestades. Tenho que gravar este momento para sempre nestas linhas, professora. Confiamos no mesmo Senhor. E, acredito, firmemente, que Ele a inspirou. Precisava ouvir isto.

Agradeço as equipes das escolas que trabalhei ao longo do mestrado e me auxiliaram com papéis e documentações exaustivas: a querida equipe da E.E Monsenhor Sarrion e as escolas que me receberam após o ato de remoção, E.E Francisca Ribeiro Mello Fernandes e E.E Clybas Pinto Ferraz, estas duas últimas, escolas que estudei e retornei como professora e mestranda.

Agradeço ao financiamento CAPES ao incentivo que o programa de mestrados profissionais, PROFLETRAS, neste caso, fornecem aos educadores pesquisadores da rede básica de ensino.

Aos 17 colegas de pós: Isabel, Renata, Mônica, Gerson, Camila, Roseli, Wilton, Aline, Valmira, à extrovertida Marília, Solange, à docilidade de Maria Fernanda, às trocas finais sobre profissão com a Patrícia, equipes de trabalho com Larissa e Washington e, em especial, a Artur Pais e Ângela Guedes que me auxiliaram com calendários, caronas e estudos num momento em que eu e meu marido estávamos em transição. Cada momento que passamos: cafés, risadas, compartilhamentos, seminários, pesquisas, cansaços. Todos os professores que abraçaram ao PROFLETRAS. Em especial, destaco os professores das minhas bancas de qualificação e defesa: prof<sup>a</sup> Rozana; prof<sup>a</sup> Kelly, prof<sup>a</sup> Lívia. Não posso deixar de mencionar o sorriso confiante e sempre certo da professora Eliane Galvão, a qual conheci durante a disciplina e me ajudou tanto, mais tanto. Também ofereço meus cumprimentos de agradecimento a Berta Lúcia Tagliari Feba. Ela me ajudou muito em uma outra etapa de minha vida, a qual passei por vales mais escuros. Como sempre digo, os critérios são de Deus, não me cabe julgar o motivo das coisas. A ajuda dela, em outra circunstância, ainda ecoa neste trabalho.

À Milena Figueiredo e família. (Since 2002)

Prefiro pensar na música que me vem a cabeça, quando eu passo os olhos no meu passado recente, “Tente Outra Vez” de Raul Seixas (1983), “Tenha fé em Deus, tenha fé na vida/Tente outra vez [...]/Levante sua mão sedenta e recomece a andar/Não pense que a cabeça agüenta se você parar,[...]/ Basta ser sincero e desejar profundo/Você será capaz de sacudir o mundo[...]/Tente/E não diga que a vitória está perdida/Se é de batalhas que se vive a vida.[...]”

À Seção da Pós-Graduação, todos os documentos expedidos e dúvidas sanadas. Obrigada Natália, Sueli, Marcos, Monique, João e Lu, nomes que decorei, porque tratei diversas vezes em distintas situações.

À amiga que os anjos trouxeram para mim: Juliana Gonzalez. Emprestou os ouvidos para ouvir desabafos e ombro para me amparar quando desabava. Até abriu as portas de sua família que tão bem nos recebeu. Ofereceu- nos um recanto abençoado durante uma temporada de nossas vidas e de minhas disciplinas na pós no espaço onde reside com a família. Ela sabe do que falo e, para mim, isto já basta. Obrigada, família Gonzalez.

Eu consagro minha vida, minha família, meus filhos que um dia verão meu trabalho, e nossa história toda a Cristo. Eles vão saber que seus pais, em um espaço de menos de dois anos, por força do trabalho e da vida, tiveram muitas tribulações. Foram três cidades nas quais moramos, quatro casas e muitas, inúmeras viagens. Chegamos a trabalhar em quatro cidades, ao mesmo tempo. Divididos durante os sete dias da semana e trabalhando, sem cessar, de domingo a domingo. Filhos, tanto eu, quanto o pai de vocês, tivemos inúmeros percalços para

nos tornarmos graduados e, posteriormente, mestres. Havia semanas que passávamos por cinco cidades, dormíamos e comíamos cada hora em uma parada (quando dormíamos e comíamos), para poder trabalhar e estudar. Suportamos as batalhas por nós e por vocês.

Aos meus intercessores espirituais, socorro nas angústias e alento nos momentos de orações: Anjo da guarda, São José, Santa Rita de Cássia, Santa Faustina, São Francisco, São Miguel Arcanjo e muitos outros que me valeram em distintas situações. Consagro ao Sagrado Coração de Jesus, à docilidade do Espírito Santo e à filialidade de Três Vezes Admirável de Shoenstatt. *Post Scriptum*: não por coincidência, os capítulos que comporam o formato atual e final da dissertação ficaram prontos no dia 12.10.2016, dia de consagração à Mãe, aos católicos, como eu.

Creio nos sinais das promessas de Deus.

De fato, tenho mais a agradecer do que a pedir. Por isso estas laudas são extensas.

*Minha filha, a luta continuará até a morte. O último suspiro a concluirá. Vencerás pela mansidão. (Diário de Santa Faustina, p. 387, 1597)*  
*“Confio em teu poder e em tua bondade. Em ti confio com filialidade. Confio cegamente e em toda situação. Mãe, no teu Filho e na tua proteção.”*

PRADO, Michelle de Souza. **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**. 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016.

## RESUMO

A proposta deste trabalho é discutir a matriz de competência e habilidades da *Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)*. Trata-se de um caderno de questões objetivas de Língua Portuguesa aplicado ao ensino fundamental II e médio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) para medir os coeficientes de aprendizado nesta disciplina em cada ano escolar. Analisamos as aplicações semestrais de 2015 num dado oitavo ano da rede pública do interior paulista. O debate focalizou as questões com maior porcentagem de erro, uma vez que é esta a tônica da AAP: diagnosticar as questões que os alunos apresentaram maior fragilidade para promover ações metodológicas capazes de sanar as lacunas conteudísticas, notadamente, aqueles direcionados para a competência leitora. Realizada desde 2011, a AAP, atualmente, conta com mais de dez edições e passou a fazer parte do calendário oficial do ano letivo das escolas públicas paulistas, devido ao status que alcançou de indicador formal dos avanços das turmas no conteúdo programático de sua série. Este estudo fez seu recorte utilizando como ponto de escolha as vivências da própria mestranda, enquanto docente que acompanhou ao longo do ano a classe de oitavo ano e, portanto, foi a responsável pela aplicação e tabulação destas avaliações. A metodologia apresenta pesquisa qualitativa.

**Palavras-chave:** Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP). Matriz de Competência e Habilidades. Competência leitora.

PRADO, Michelle de Souza. **An analysis of the competence matrix in a real application of the evaluation program of Portuguese language- Learning Evaluation as a Process.** 2016. 84 f. Dissertation (Master in Letters). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016.

### **ABSTRACT**

This paper aims at discussing the competence and ability matrix of the Learning Evaluation as a Process (LEP). This evaluation is composed by multiple choice questions of Portuguese language and is employed by the São Paulo State Secretary of Education in the public schools of the state. We have analysed the applications conducted in an eighth grade class for six months in a public school in the São Paulo state. The focus of the analysis is the questions with a higher percentage of mistakes. This emphasis occurs because the LEP analyses the indicators in which the students have shown less ability and that indicate the necessity to promote methodological actions in order to fulfill the content needs, especially those focusing on the reading competence. The LEP has been happening since 2011 and, after more than ten applications, it has become part of the official calendar in public schools in the São Paulo state. It has reinforced the formal indicator of advances in the school groups for each grade. This research has had the researcher's experiences as a starting point as she has followed the eighth grade class and was in charge of the application and results of the evaluation process. The methodology presents qualitative research.

Keywords: Learning Evaluation as a Process (LEP). The competence and ability matrix. Reading competence.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema das ações da SEESP em ordem de fluxo: do documento nacional às iniciativas estaduais .....	16
Figura 2 - Modelo cíclico das ações realizadas .....	17
Figura 3 - Diagrama da “Capacidades de Compreensão dos 4 Cs”, passo a passo para interpretar questões de competência leitora .....	25
Figura 4 - Representação dos 20 anos de propostas de avaliação da SEEP .....	31
Figura 5 - Exemplo de como se configura a organização da Matriz. ....	36
Figura 6 - Eixo I, “Procedimentos de Leitura”, exemplo de apresentação, da Matriz de Referência, nas Recomendações Pedagógicas ao professor. Fonte: (AAP, 8ª edição, 2015, p. 4) .....	53
Figura 7 - Texto e enunciado da questão 3. Fonte: (AAP, 8ª edição, 2015, p.13) .....	55
Figura 8 - Texto e enunciado da questão 10. Fonte: (AAP, 8ª edição, 2015, p. 26) .....	57
Figura 9 - Texto da questão 10. Fonte: (AAP, 9ª edição, 2015, p. 13).....	63
Figura 10 - Enunciado da questão 10. Fonte: (AAP, 9ª edição, 2015, p. 14).....	63
Figura 11 - Texto e enunciado da questão 04. Fonte: (AAP, 9ª edição, 2015, p.7-8).....	65
Figura 12 - Texto da questão 13. Fonte: (AAP, 9ª edição, 2015, p.15).....	67
Figura 13 - Enunciado da questão 13. Fonte: (AAP, 9ª edição, 2015, p.16).....	68
Figura 14 - Texto e enunciado da questão 15. Fonte: (AAP, 9ª edição, 2015, p.16-17) .....	69

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Edições da AAP por série no primeiro quinquênio .....	40
Gráfico 2 - Quantidade de questões por Edição- ensino fundamental II.....	42
Gráfico 3 - Quantidade de questões por Edição- ensino médio .....	43
Gráfico 4 - Eixo de encontro das Habilidades/Competências .....	51
Gráfico 5 - Distribuição percentual dos descritores na 8ª edição, 1º semestre de 2015 .....	52
Gráfico 6 - Resultado da AAP na 8ª edição, 1º semestre de 2015 .....	54
Gráfico 7 - Porcentagem da escolha dos estudantes entre alternativa correta e distratores na questão 3, 8ª edição .....	56
Gráfico 8 - Porcentagem da escolha dos estudantes entre alternativa correta e distratores na questão 10, 8ª edição .....	58
Gráfico 9 - Resultado da AAP na 9ª edição, 2º semestre de 2015, questões de 1 a 12 .....	61
Gráfico 10 - Resultado da AAP na 9ª edição, 2º semestre de 2015, questões de 13 a 24 .....	61
Gráfico 11 - Porcentagem da escolha dos estudantes entre alternativa correta e distratores na questão 10, 9ª edição .....	64
Gráfico 12 - Porcentagem da escolha dos estudantes entre alternativa correta e distratores na questão 4, 9ª edição .....	66
Gráfico 13 - Porcentagem da escolha dos estudantes entre alternativa correta e distratores na questão 13, 9ª edição .....	68
Gráfico 14 - Porcentagem da escolha dos estudantes entre alternativa correta e distratores na questão 13, 9ª edição .....	70

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Eixos de competências/habilidades avaliados na 8ª edição .....	50
Tabela 2 - Sugestão de Plano de Ação elaborado mediante os dados da AAP, 8ª e 9ª edição, do oitavo ano analisado.....	77

## Sumário

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1	Justificativas e Objetivos	15
<b>2</b>	<b>fundamentação teórica</b>	<b>19</b>
2.1	Problematização do tema	19
2.2	Avaliação	21
2.3	Competência leitora	23
<b>3</b>	<b>metodologia</b>	<b>27</b>
3.1	Contexto da pesquisa	28
3.2	Participantes e unidade escolar	28
3.3	Coleta e seleção de dados	29
3.4	Procedimentos de análise	30
<b>4</b>	<b>qual o contexto de surgimento da AAP?</b>	<b>31</b>
4.1	Currículo do Estado de São Paulo (2008): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	32
4.2	Proposta Curricular do Estado de São Paulo(2008): Língua Portuguesa	32
4.3	SARESP: Como a AAP se articula ao SARESP?	33
4.4	- Matriz de Avaliação Processual: Língua Portuguesa	35
4.5	Avaliação da Aprendizagem em Processo: Contexto histórico.	37
<b>5</b>	<b>impasses da pesquisa e da observação de dados: transformações da AAP</b>	<b>39</b>
<b>6</b>	<b>análise de dados</b>	<b>48</b>
6.1	Matriz de Competências e Habilidades	49
6.2	Corpus da AAP	54
6.3	AAP 1º semestre de 2015	54
6.4	AAP 2º semestre de 2015	60
6.5	Balanco geral das questões analisadas	71
6.6	Plano de Ação	74
<b>7.</b>	<b>conclusão</b>	<b>78</b>
	Referências	81

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho está vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, linha de pesquisa em Linguagens e Letramentos. O foco dos mestrados profissionais, sobretudo, o PROFLETRAS é “a capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País<sup>1</sup>.”

Esta dissertação analisa duas aplicações da Avaliação da Aprendizagem em Processo, doravante AAP, de Língua Portuguesa (LP) numa dada série do ensino fundamental II, a saber, 8ºano/7ªsérie, em uma escola pública paulista. Trata-se de pesquisa, em nível de mestrado, inédita, devido ao fato de que é recente a introdução deste sistema de avaliação, datado de 2011, e a configuração do mesmo como uma ação oficial, ou seja, com dinâmica estabelecida e uma rigorosidade de aplicação. Esclarecemos que a AAP foi experimental em seu início, como iremos detalhar em capítulo oportuno, sendo, inicialmente, aplicada uma vez ao ano e apenas para algumas séries aleatórias e, passando a ser semestral para todas as séries do 6º ano do fundamental ao 3º ensino médio.

A Avaliação da Aprendizagem em Processo é uma das articulações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) junto aos alunos atendidos pela rede de ensino, para medir as competências e habilidades alcançadas, através da porcentagem de erros e acertos, conseguidas através da tabulação das questões, de cunho objetivo, aplicadas pela secretaria governamental.

Neste quadro, a contribuição do projeto aqui apresentado está respondendo ao foco dos estudos de nível profissional, pois retira seu objeto de observação da sala de aula, em uma situação real de ensino-aprendizagem da mesma e tendo por participação direta a docente de LP da classe que, além de ser a profissional do magistério naquele contexto, é a pós-graduanda do programa. Com isso, esperamos colaborar para uma melhor compreensão do que, realmente, ocorre durante um processo avaliativo em sala de aula e abrir discussão sobre a implantação da AAP, até então não debatida, apesar de contar com a 13ª edição até o momento atual, terceiro bimestre de 2016.

Ao tornar este estudo de caso um objeto de pesquisa, nós não apenas buscamos dialogar sobre a prática e o material teórico, como também sobre a prática e as ações da Secretaria da

---

<sup>1</sup> Disponível em: <[http://www.profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao#.V\\_Ud6fArLIU](http://www.profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao#.V_Ud6fArLIU)>. Acesso em 21 de setembro de 2016.

Educação do Estado de São Paulo, uma espécie de devolutiva à comunidade escolar e às instâncias governamentais de como tem ocorrido o enfrentamento entre Docentes – Avaliação – Alunos. Não é só mensuração de dados e tabulações. É preciso um trabalho de levantamento de hipóteses e intervenção para que, de fato, esta ferramenta seja útil em sala de aula enquanto uma bússola que aponte ao professor que caminhos trilhar para mapear as dificuldades da sala e elaborar planos de ação que recuperem as habilidades não apreendidas.

Considerando a importância da análise das propostas educacionais que tem por função promover a qualidade de ensino, aferindo resultados por meio de avaliações institucionais, procuramos responder às seguintes perguntas durante o desenvolvimento da pesquisa:

1. Como funciona a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)?
2. Como esta ferramenta educacional reage em uma aplicabilidade real numa dada sala do ensino fundamental?

Trabalhamos estas questões durante o trajeto da pesquisa e desenvolvimento destas reflexões, levantamos as questões de maior fragilidade da sala, realizamos hipóteses à luz da teoria pertinente sobre Letramento como leremos no capítulo fundamentação teórica. Procuramos refletir sobre a validade da AAP enquanto um coeficiente de medida para o aprendizado dos alunos e o ensino do professor. Assim, temos o resultado final, em formato da presente dissertação intitulada “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.”

## 1.1 Justificativas e Objetivos

No tópico introdutório, comentamos que a AAP é parte de um todo articulado. Dito de outra forma, essa avaliação dialoga com todos os documentos oficiais educacionais que a precedem, como a *Lei de Diretrizes e Bases* (1996), os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1997), posteriormente, a criação do currículo oficial do Estado de São Paulo (2008), do qual originam o Caderno do Aluno e o Caderno do Professor. Um é totalmente vinculado ao outro e é toda esta tradição curricular que norteia as ações da SEESP para melhoria da qualidade de ensino, propondo ações como a *Avaliação de Aprendizagem em Processo* e uma gama de iniciativas, para ajustar o aprendizado às competências e habilidades propostas para cada ano escolar de acordo com seu ciclo escolar e a série em que se está matriculado.

Abaixo, elaboramos um diagrama de como entendemos a organização e funcionamento do currículo paulista.

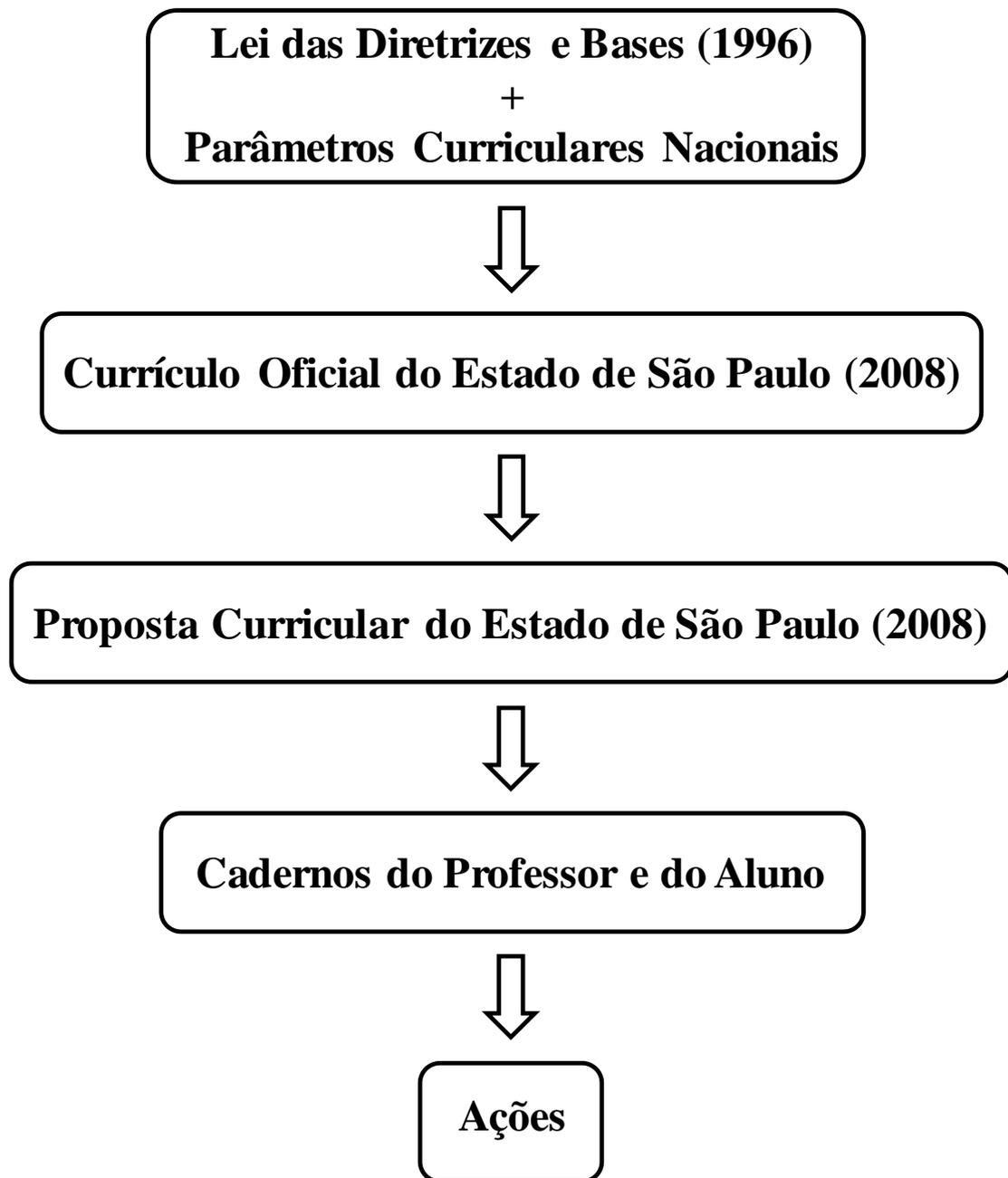


Figura 1 - Esquema das ações da SEESP em ordem de fluxo: do documento nacional às iniciativas estaduais

Na palavra ‘ações’ estão resumidos todos os projetos e implantações desenvolvidos pela Secretaria de Educação Estadual para medir, planejar e recuperar a aprendizagem dos educandos. Neste termo, está contida a AAP, por exemplo. Neste ponto é que o diagrama se transforma em circular, porque é um movimento cíclico em prol da recuperação contínua e da

manutenção do ensino nos moldes previstos pelos documentos oficiais estaduais. Abaixo, planejamos outra imagem para ilustrar o movimento das ações, ao aliar-se às medidas avaliativas para detectar pontos fragilizados na aprendizagem a serem sanados:

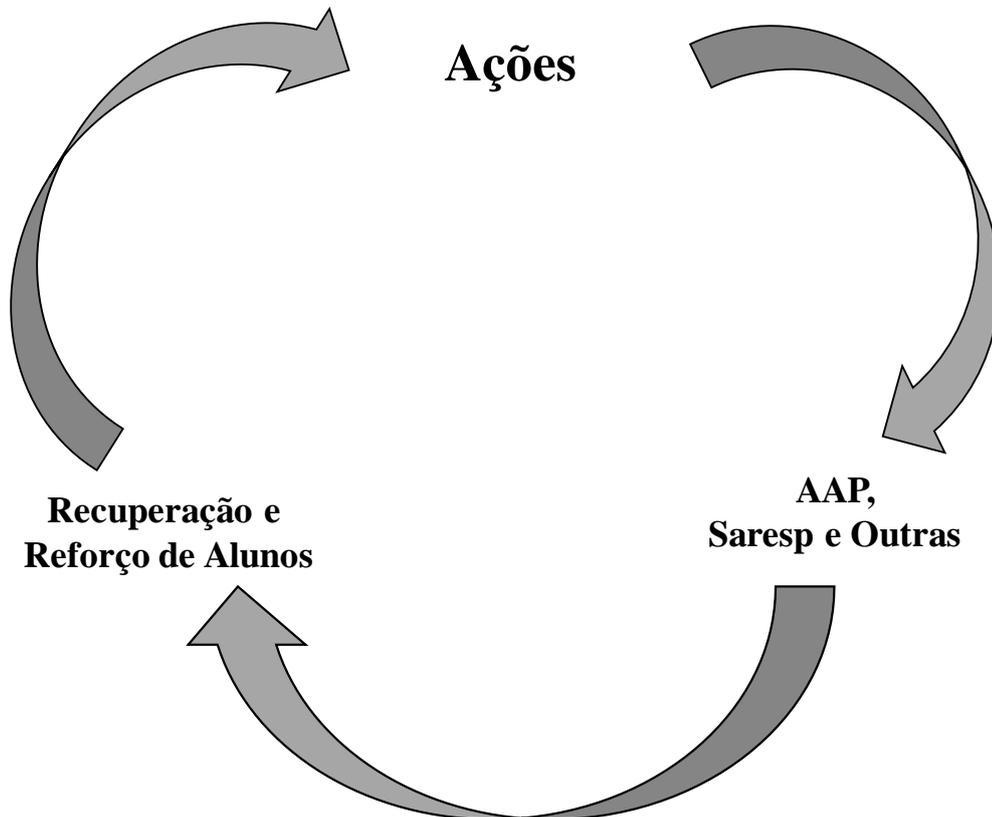


Figura 2 - Modelo cíclico das ações realizadas

A nosso ver, desde 2008, quando a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs um Currículo Oficial do Estado de São Paulo, com o objetivo de garantir o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e, ao mesmo tempo, homogeneizar o ensino nas escolas públicas do Estado de São Paulo, o trabalho em sala de aula ganhou um norte, porque se tem a descrição completa de quais conteúdos e habilidades o aluno precisa atingir em cada bimestre letivo.

Nos anos subsequentes, em 2011, depois de um período de adequação à Proposta Curricular, iniciaram-se as aplicações das Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP) para o ciclo II e médio tal instrumento nada mais é que uma ferramenta que possibilita ao professor para investigar qual o ritmo da sala em relação ao eixo das competências e habilidades requeridas para seu ano escolar, de acordo com o Currículo Oficial.

Portanto, analisar esta Avaliação em funcionamento é fazer um recorte de observação dentro de um diálogo amplo entre os documentos nacionais, LDB (1996), os Parâmetros, os documentos estaduais e o Currículo Oficial.

Este trabalho surgiu na intenção de debater mais sobre os sistemas oficiais da avaliação aplicada aos alunos da rede pública, uma vez que a Avaliação da Aprendizagem em Processo já alçou ao patamar de prova oficial para os alunos atendidos pelas escolas gratuitas paulistas. Como já foi dito, foi desenvolvida utilizando o resultado de duas aplicações da Avaliação da Aprendizagem em Processo, em uma sala de oitavo ano do ensino fundamental, ciclo II, pertencente ao segmento público de ensino e sob a tutela da mestrandia.

Portanto, como objetivo geral, temos a contextualização da AAP enquanto sistema da avaliação institucionalizada pela Secretaria de Educação do Estado (SEE) e como objetivo específico o estudo de caso apontado: discussão em torno das respostas que os alunos apresentarem pior rendimento nas duas edições/semestres de 2015.

De modo geral, trabalharemos no seguinte formato:

- 1 Na *Introdução*, resumimos ao leitor os objetivos da pesquisa, materiais utilizados, sujeitos investigados, a justificativa de existência desta dissertação e a importância do recorte pesquisado, as avaliações institucionais;
- 2 A *Fundamentação Teórica* apresenta o viés analítico em que o trabalho se pautará, discursando sobre avaliação e competência leitora;
- 3 No terceiro capítulo, discutimos a *Metodologia*, subdividida em contexto da pesquisa, coleta de dados e procedimentos de análise;
- 4 Os capítulos que integram o desenvolvimento da teoria aplicada ao objeto de estudo são os dados auferidos das edições 2015 da *Avaliação de Aprendizagem em Processo*. Ao todo, são voltados ao desenvolvimento, o capítulo 4, 5 e 6;
- 5 O último capítulo será a conclusão das reflexões desenvolvidas na dissertação.

## Capítulo 2

### 2 fundamentação teórica

A Fundamentação teórica trará dois eixos principais: o primeiro abordando um breve panorama sobre o ato de “Avaliar”, no contexto educacional brasileiro, e o segundo eixo sobre linguagem, leitura e letramentos.

#### 2.1 Problematização do tema

Antes de prosseguirmos, cabe uma inserção problematizadora sobre como se configura a educação no Brasil. Retomamos que nosso trabalho é um recorte realizado a partir das questões da AAP nas quais os estudantes de um oitavo ano da rede pública do estado de São Paulo, apresentaram dificuldades. No capítulo 4, destes escritos, veremos uma contextualização sobre qual momento a Avaliação Processual se encaixa. Em outras palavras, em qual momento ela foi gerada no âmbito da documentação que rege o ensino na maior unidade federativa brasileira.

Perceberemos que, muitas modificações, profundas, como a implantação de Currículo (2008) e Proposta Curricular (2008), foram feitas há menos de uma década, ou seja, a AAP (2011) e tantas outras ações da Secretaria Estadual da Educação. Podemos dizer que, devido ao período recente de implantação, passam ainda por debates e adequações, além de um interregno necessário para aceitação pela comunidade escolar. Dizemos aceitação no sentido de estudos, formação continuada e planejamentos que levem gestores e educadores a poderem utilizar, na totalidade, todo o repertório didático-metodológico que está embutido na criação, ampliação e complementação desses documentos.

Válido é ressaltar que, nosso estado não foge à regra do quadro geral do país. Amarílio Ferreira Jr (2010) nos explica que o processo de construção educacional brasileiro é exasperadamente lento, a exemplo do nosso processo de transição rural-urbana e manufatureiro-fabril, e até mesmo porque, está atrelada a estes eventos nacionais. Segundo o historiador da educação, nossa necessidade em ampliar o sistema educacional está intrinsecamente aliada ao processo de modernização capitalista da produção ocorrido durante o regime militar (1968-1973):

[...]ou seja, foi tardiamente que o Brasil se consolidou como uma sociedade urbano-industrial, que se realizou a expansão quantitativa da escola de ensino fundamental. Ou seja, foi tardiamente que o Brasil começou a deixar de ser uma sociedade “sem escolas” para as classes populares, processo este que teve início na década de 1970. E mesmo com esse atraso secular, trata-se, ainda, de um processo inconcluso. (FERREIRA Jr., 2010, p.85)

Mediante a conceituação da educação brasileira, das escolas de bê-a-bá jesuíticas ao século XX, comprovamos que a característica do quadro educacional está em dois binômios: o primeiro é o elitismo e a exclusão das classes menos prestigiadas:

O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver o grande problema da escola pública: a qualidade do ensino que oferece para as classes populares. Em 2000, por exemplo, eram mais de 30 milhões de alunos frequentando o ensino fundamental público no país. Desse contingente de crianças matriculadas no ensino obrigatório público de oito anos, três milhões eram reprovadas e 27 milhões submetidas a um processo educacional miserável do ponto de vista do capital cultural clássico historicamente acumulado pela humanidade, pois o desempenho escolar em disciplinas como português e matemática indicavam o que alguns estudiosos denominam de “formação intelectual indigente”, coroando um século de reformas malsucedidas e de políticas educacionais ineficientes. (FERREIRA, 2010, p. 109)

Dito de outra forma, não adianta que a cifra de matrículas esteja na casa dos milhões, se a qualidade oferecida de ensino é baixa e reprovação de série por conceitos e evasão escolar, alta. E, mesmo aqueles que findam os ciclos escolares, demonstram resultados incipientes:

Os resultados mais evidentes foram constatados mediante as próprias avaliações instituídas pelos governos (o Federal e os Estaduais), isto é, grande contingente de alunos que concluem a 8ª série do ensino fundamental não possui domínio da língua vernácula tanto escrita quanto falada. (FERREIRA, 2010, p.110)

O segundo binômio que vem contra a educação brasileira, na defesa de Ferreira Jr. (2010), é o fato das transformações, de âmbito educacional, serem atrasadas e muito recentes. Ele explica que muitas das nossas tomadas de decisão no cenário educacional foram morosas porque vieram a reboque de situações políticas exteriores ao país e que, mesmo assim, foram capazes de influenciar o quadro nacional, além dos próprios embates ideológicos produzidos por intelectuais brasileiros que chegaram a paralisar o trâmite da primeira versão da LDB, em 1950. Toda sua argumentação para concluir e comprovar o porquê de o pano de fundo educacional brasileiro ser desacelerado:

Resumindo: o Brasil chegou ao final do século XX, depois do fim da ditadura militar (1985) e da promulgação da Constituição de 1988, sem ter conseguido resolver a questão da escola pública para todos e com boa qualidade de ensino. (FERREIRA, 2010, p.109)

Estes fatos nos fazem refletir sobre como documentações nacionais importantes, como a LDB (1196) e os PCNs (1997), mal completaram vinte anos. Também, nos demonstram que, diante de tal quadro do país, é explicável que as ações estaduais para educação paulista nem tenham atingido a primeira década. E é no interior deste contexto que a AAP, como ação que visa medir a qualidade de ensino e sanar problemas de aprendizagem, surgiu, completando sua primeira meia década. Assim, ao sermos apresentados ao perfil da AAP (capítulo 4) e aos impasses que a pesquisa sofreu (capítulo 5), não podemos perder de vista as características gerais do cenário da educação brasileira: atrasos, exclusão, elitismo e a recentidade de leis e documentos de embasamento para o território nacional. Portanto, espera-se encontrar, como habilidades de letramento da matriz de referência utilizada pela AAP, as competências leitora e escritora, que levem em consideração quem está no horizonte avaliado, o perfil deste sujeito que Rojo (2009) define da seguinte forma:

Com a ampliação do acesso da população à escola pública, muda o perfil não somente econômico, mas também cultural, tanto do alunado quanto do professorado. Não se tem mais uma escola pública destinada apenas aos filhos das elites: as camadas populares passam a ter assento nas salas de aula. O novo perfil cultural do alunado acarreta heterogeneidade nos letramentos, nas variedades dialetais. Os esforços das escolas em adequar-se à nova realidade têm impactos visíveis na qualidade de ensino. (ROJO, 2009, p. 86).

## **2.2 Avaliação**

Como colocado anteriormente, avaliações de governos estaduais e do federal demonstram os baixos desempenhos de aluno em final do segundo ciclo da escolarização básica. Esse mesmo texto de Amarílio Ferreira Jr (2010) que utilizamos para embasar nossa argumentação chega a mencionar uma discussão que é perturbadora aos educadores: a não existência da chamada ‘reprovação’, ou seja, a retenção do estudante por não apresentar desempenho compatível com a série.

São, ao ver do pesquisador e de muitos docentes apenas ações com a intenção de “a adoção de políticas educacionais que se traduziram mais na regularização do fluxo existente entre idade do aluno e a série que deveria cursar” (FERREIRA, 2010, p.109) e, ainda completa, constatando que não se leva em conta, em nenhum momento deste processo, a “efetiva qualidade de ensino ministrado na escola pública (por exemplo, por meio dos ciclos e na progressão continuada).” (FERREIRA, 2010, p.109). Neste argumento sobre a preocupação exacerbada

com números ao invés de qualidade, Luckesi (2011), também, concorda: “Os resultados da educação nacional, no que tange ao acesso à escola, têm sido cada vez mais satisfatórios, porém, no que tange à sua qualidade, têm deixado muito a desejar.”(p. 430)

O sistema de ensino da educação paulista embasa-se na Progressão Continuada. Diante deste fator, muitos se questionam sobre a validade do ato de avaliar sendo que não haverá retenção dos alunos. Isso porque, muitas vezes, não se reconhece o sentido de avaliar como uma ação que faz parte da formação do aprendizado, mediando e moderando o conhecimento e não uma ação punitiva que deveria ser utilizada somente para classificar aptos e não aptos a séries seguintes.

Rosi Mary Soares Trevisan (2013), no capítulo “As principais disposições da legislação brasileira sobre a avaliação nos diferentes níveis e modalidades do sistema educacional”, publicado no livro “Avaliação Educacional e Promoção Escolar”(2013), pela editora UNESP, retoma o que diz A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 9.394/1996, sobre avaliar:

Quanto ao *sistema de avaliação*, a lei trouxe uma proposta inovadora para o Ensino Fundamental – a promoção continuada -, por meio da qual os alunos nessa etapa educacional são aprovados para a série seguinte, eliminando o “fantasma da aprovação”. Alguns especialistas entendem que essa inovação foi motivada pela necessidade de se evitar o acúmulo na passagem da 1ª para a 2ª série do Ensino Fundamental.

[...]

Outra inovação que a nova lei trouxe no que se refere à avaliação é a de que esta deve ser contínua e cumulativa (art.24, V, “a”) ao longo dos períodos letivos, e não somativa, aquela aplicada ao final de uma etapa e que, na crítica de muitos educadores, desqualifica todos os processos de aprendizagem. (TREVISAN, 2013, p. 552).

Neste sentido, exposta por documentos oficiais e por estudiosos do assunto, a avaliação se torna uma ferramenta para aferir a aprendizagem do aluno e, ao serem detectadas falhas, prover meios para que o estudante possa aprender e, mesmo a despeito de todos os esforços, como recuperação paralela e avaliações contínuas, há que se pesar o fato de o estudante não poder ser promovido sobre qualquer custo. Vozes de distintos setores, historiadores como Amarílio Ferreira Jr (2010), filósofos como Luckesi (2011) e outros pertencentes à seara de linguagens e letramentos, colocam em pauta o dilema ‘avaliação *versus* progressão continuada’ no sistema educacional brasileiro. Vejamos a assertiva de Rojo (2009), estudiosa do campo do letramento, sobre a mesma temática:

Mas vimos também que, embora haja acesso, não há permanência e que há gargalos nas séries iniciais de ciclos e nas séries-diploma, tanto no ensino fundamental II como no ensino médio. Essa população que conquistou o acesso, ainda não conquistou, entretanto a escolaridade de mais longa duração.

E isso significa outro tipo de fracasso e exclusão escolar, que se traduz pela reprovação, pela evasão e pelos poucos resultados em termos de aprendizagem, conhecimentos e letramentos que o ensino geral tem alcançado no Brasil. Essa é a razão que justifica políticas públicas como a de ciclos e de progressão continuada, a de reserva de cotas, mas que são objetos de controvérsia na sociedade e na mídia, como indica, por exemplo, a terminologia pejorativa frequentemente usada de “aprovação automática”. (ROJO, 2009, p. 28).

Luckesi (2011) define que avaliação é a formação do eu, do eu e do outro, do eu e o sagrado:

O que isso tem a ver com avaliação? Ocorre que o ato de avaliar é o ato de retratar a qualidade de alguma coisa, de uma situação ou dos resultados de nossa ação. No caso, a avaliação está comprometida com a qualidade dos resultados de nossa ação educativa, tendo por parâmetro a formação de um educando em relação a si mesmo, ao outro e ao sagrado. Os atos avaliativos, praticados metodologicamente, deverão revelar os resultados de nossa ação no sentido indicado pelo nosso projeto pedagógico. (LUCKESI, 2011, p.48-49)

Perrenoud (1999) afirma que “a avaliação das competências não descartará uma observação qualitativa dos fatos e gestos, palavras, raciocínios, hesitações, estratégias, decisões, caminhos do sujeito frente a um problema” (p.166). Nossa análise das alternativas da AAP, aquelas apontadas como corretas e seus distratores, bem como a observação de campo, possível graças à nossa inserção em sala de aula, possibilita que embasemos nosso capítulo 6 na premissa sobre avaliação tanto de Luckesi (2011), quanto as contribuições destacadas de Perrenoud (1999).

### **2.3 Competência leitora**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (2000) afirmam que a prática de leitura:

Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê; a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (PCN, 2000, p.53)

Destaquemos as palavras-chave do trecho acima quando se refere à leitura fluente: selecionar, inferir, antecipar e verificar. Rojo (2009) demonstra concordar com este passo a

passo para o desenvolvimento da fluência leitora, porque utiliza conceitos sinônimos para as estratégias de leitura. Observemos:

No desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre o ato de ler, ao longo desses cinquenta anos, muitas outras capacidades nele envolvidas foram sendo apontadas e desveladas: capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento armazenado na memória, capacidades lógicas, capacidades de interação social e etc. a leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas. (ROJO, 2009, p. 76).

Kleiman (2013) faz coro ao PNC e Rojo (2009), com argumentos do seguinte tipo:

A ação do leitor já foi caracterizada: o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. (KLEIMAN, 2013, p. 71).

Diante dessas colocações, aliados ao nosso percurso como observadores em campo, docentes do oitavo ano analisado e, sobretudo, à experiência com a AAP, desenvolvemos uma conceituação sobre a competência leitora que percorre 4 grandes ações. Nós chegamos ao consenso que o estudante, ao reiterar a lista de “Capacidades de Compreensão dos 4 Cs”, chamada assim porque todos os passos começam com a letra “c”, terá maior êxito ao resolver as questões de leitura.

Não raro nesta dissertação, optamos por desenhar diagramas e ilustrações para melhor complementar nossos argumentos. Para este tópico, através de uma imagem, procuramos sintetizar o que é a concepção de competência leitora, mediante os teóricos, documentos e as considerações por nós tecidas. A estrutura de base, abaixo, utilizada para desenvolver a tal concepção, por nós planejada mediante às leituras supracitadas, pode ser representada pelo seguinte esquema, “Capacidades de Compreensão lista dos 4 Cs”:

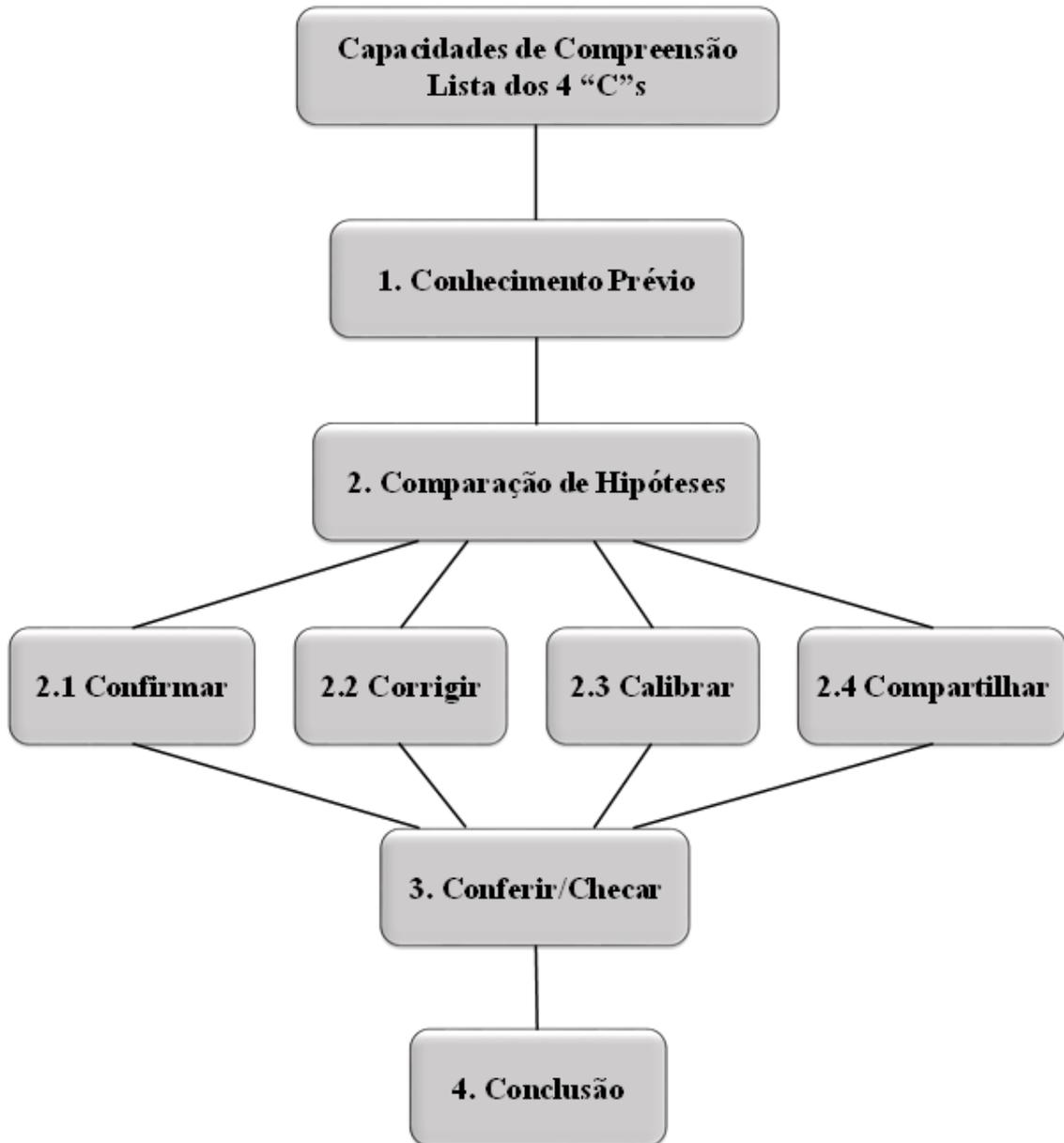


Figura 3 - Diagrama da “Capacidades de Compreensão dos 4 Cs”, passo a passo para interpretar questões de competência leitora

Em síntese, nós constatamos que muitos dos erros dos estudantes do oitavo ano foi pelo fato de se deixarem confiar apenas na primeira leitura. As induções ao erro presentes na avaliação foram capazes de fisgar esse leitor que se comportou de forma menos proficiente. Levantamos as seguintes capacidades necessárias ao aumento da proficiência leitora, principalmente, quando se trata de resolução de questões que requerem este saber:

1. **Conhecimento Prévio:** o aluno mobiliza seus conhecimentos sobre o gênero e o tema, antecipando o que irá encontrar na leitura;

2. **Comparação de hipóteses:** Nesta etapa, seu conhecimento de mundo já se confrontou com o colocado pelo autor do texto e pelo que foi instigado na questão. Portanto, é a fase mais demorada, porque dentro dela, será necessário vivenciar outros 4 Cs:
  - ✓ *Confirmar* as hipóteses do leitor com o texto;
  - ✓ *Corrigir* as interpretações equivocadas ou aquelas que não auxiliam, naquele momento, a resolução da questão;
  - ✓ *Calibrar* seu repertório com as novas informações obtidas na leitura;
  - ✓ *Compartilhar* dados de seu levantamento com o que está sendo requerido pela questão, afinal, nesta altura, texto e questão já foram lidos e o aluno já tem alguma noção sobre qual aspecto a pergunta versa.
3. **Conferir/Checar:** O aluno precisa, realmente, testar o canal da questão, conferindo seu entendimento com o perguntado.
4. **Conclusão:** É necessário realizar o *feedback*, ou seja, responder o que depreendeu da leitura, de seu conhecimento do assunto e do que o texto de base contribuiu. Como a AAP é objetiva, o educando precisa assinalar a opção que melhor contemple o resultado da compreensão do que foi lido e do que foi questionado.

Esmiuçando estes itens, parece que são ações que ocorrem em um longo espaço de tempo. Na realidade, em se tratando de uma ação avaliativa, são minutos para realizar estas quatro passagens, afinal, há outras questões a serem resolvidas e tudo depende da organização de duas ocorrências: tempo destinado à avaliação por tempo de resolução que o aluno executa em cada questão. Contudo, as notícias são positivas, pois quanto mais proficiente na competência leitora, maior será agilidade do leitor em mobilizar os 4 Cs.

## Capítulo 3

### 3 metodologia

A metodologia de pesquisa baseia-se no capítulo 2 de Lüdke e André (2011), “Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso”, por se tratar, justamente, do perfil do estudo desenvolvido, uma vez que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.[...] Como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, esse tipo de estudo é também chamado de “naturalístico”. Para esses autores, portanto, todo estudo qualitativo é também naturalístico. (LÜDKE, ANDRÉ, 2011, p. 11-12).

O envolvimento da pesquisadora com os dados é compreensível por se tratar de objeto de pesquisa cinzelado na sua realidade docente. Em outras palavras, trata-se de estudo em nível de mestrado profissional que analisa um dado evento no contexto em que se está inserido, no caso, como docente de LP, responsável pela sala de aula e as ações desenvolvidas neste espaço.

Nesta vertente de pesquisa, as percepções e fatos não são triviais, porque todas são passadas pelo crivo da imersão do pesquisador está no contexto, uma vez que é um dos participantes de forma direta da pesquisa e convive com a perspectiva dos demais participantes. Devido ao envolvimento da pós-graduanda com a sala que foi submetida à AAP, a análise terá traços de uma percepção indutiva, porque é a inspeção dos dados e o confronto com a própria experiência sobre o objeto pesquisado.

Cabe ressaltar, portanto, que todos aqueles que vierem a tomar contato com este estudo, podem vir a ter seu próprio ponto de vista, rechaçar ou concordar com aquele aqui aventado. Uma das possibilidades abertas pela pesquisa de estudo de caso de cunho etnográfico:

O pressuposto que fundamenta essa orientação é de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira. Assim, são dados vários elementos que o leitor possa chegar às conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador. (LÜDKE, ANDRÉ, 2011, p. 31).

Fazer um recorte analítico em um meio em que se está imerso não é tarefa fácil, contudo, é necessário e relevante para que o trabalho tenha organização e foco. Pensando nestes requisitos de desenvolvimento da observação para a escrita acadêmica, analisamos as questões

que os estudantes demonstraram não ter dominado, devido ao alto grau de escolha por alternativas não consideradas certas pelo gabarito pela maioria dos membros do grupo destacado.

### 3.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa passou por adaptações bruscas, mas que trouxeram um melhor contorno e adequação ao resultado final, o qual poderá ser acompanhado nos próximos capítulos. Inicialmente, quando propusemos uma intenção de pesquisa e intitulamos a proposta de “Tipos de leituras literárias para a escola e tipos de leitores na escola: convergência ou divergência de interesses?”, queríamos investigar sobre a necessidade crescente dos adolescentes de ler através de distintas plataformas digitais e o apego das instituições de ensino e dos compêndios escolares pelo papel. Na sequência, pelos imperativos de tempo e a necessidade de recorte no objeto de pesquisa, em conjunto com a docente orientadora, optamos em investigar “Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas classes docentes do Quadro do Magistério”, plataforma interativa que oferece diversos cursos aos educadores que estão atuantes no bojo escolar.

Após a qualificação e alguns percalços que explicaremos no tópico “Impasses da pesquisa”, delimitou-se o objeto de análise: os resultados obtidos com as duas edições da AAP em uma das salas que a mestrandia lecionava, o oitavo ano, por se tratar de um grupo de informantes que passaram pelas duas aplicações obrigatórias do ano de 2015. Foi a sala que teve o relacionamento mais estável ao longo do período letivo com a pós-graduanda, pois ficou sob sua tutela durante todo o decorrer dos quatro bimestres e, portanto, das duas aplicações semestrais. Podemos, também, afirmar que, por se tratar de pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, ocorreu como o descrito pelas teóricas Lüdke e André (2011):

[...] o desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve. (LUDKE, ANDRÉ, 2011, p.13)

Foram, exatamente, estas as etapas deste trabalho até atingir seu formato final, o qual, enfim, podemos verificar.

### 3.2 Participantes e unidade escolar

A escola em que lecionamos fica localizada em um bairro periférico de um município no interior de São Paulo. A cidade está ao oeste da capital e distante 450 quilômetros desta. É uma instituição estadual que atende do 6º ano do ciclo II ao 3º ano do ensino médio. A unidade faz parte de um total de doze escolas estaduais na cidade e atende apenas nos períodos matutino e vespertino. No ano de 2015, eram 6 salas do ensino médio no período da manhã e dez salas do ciclo II, sendo do 6º ano ao 8º ano, à tarde e apenas o 9º ano, no período da manhã. O porte da escola é mediano, se comparado ao número de habitantes da cidade, o qual gira em torno de cem mil. Do total de 3 salas destinadas ao 8º ano/7ª série, uma foi por nós regida ao longo do ano letivo, as outras estavam com dois outros docentes distintos.

Este nosso oitavo ano possuía 35 alunos matriculados. A idade atendida estava em torno dos 13 anos aos 15 anos. Havia um baixo índice de alunos com distorção idade/série, motivados pela desistência dos estudos em ano anterior e a reprovação por frequência abaixo dos 75% necessários à aprovação. Vale lembrar que, nesta série, não há retenção por conceito, apenas por índice de faltas.

Um fator marcante do perfil de nossos participantes era a alta taxa de faltas. Houve duas evasões em 2015 e, do restante matriculado, ainda que não faltassem ao ponto de configurar abandono ou desistência e, por consequência, reprovação por ausências superiores ao percentual aceito, havia irregularidades quanto à frequência escolar. As aulas estavam divididas ao longo de três dias da semana, considerando o cronograma de segunda a sexta-feira e era possível evidenciar faltas consecutivas sem algum tipo de justificativa, como por atestados médicos, por exemplo. Outra prática recorrente da sala era a de que muitos dos educandos escolhiam se ausentar no dia que haveria algum tipo de avaliação agendada, independente da disciplina. No momento da chamada, os colegas nos avisavam que a falta de determinado membro da sala devia-se à atividade avaliativa marcada para aquele dia. Este comportamento ocorria, porque reconheciam que não poderiam ser retidos por notas.

Desta forma, quando fomos aplicar a segunda fase da AAP, marcada, previamente, pela Diretoria de Ensino responsável pelo município e na mesma semana da AAP de matemática, muitos informantes decidiram não ir à escola e, portanto, não participar dos dias da avaliação. Por este motivo, observaremos uma diferença do número de participantes.

### **3.3 Coleta e seleção de dados**

Nosso *corpus* é formado por um total de 52 avaliações, divididas em dois grupos, 32 avaliados para o primeiro semestre de 2015 e 20 avaliados para o segundo semestre do mesmo ano letivo.

A escolha pela sala do oitavo ano se deu pelo fato de que a mesma ficou sob a tutela da pós-graduanda todo o ano escolar, porque a mesma era a docente com as aulas atribuídas em Língua Portuguesa.

### **3.4 Procedimentos de análise**

Em uma primeira iniciativa nossa, analisamos o percurso de efetivação da Avaliação da Aprendizagem em Processo. Em seguida, contextualizamos as transformações da AAP ao longo deste primeiro quinquênio de existência. Posteriormente, partimos para a análise interpretativa dos dados físicos obtidos pela tabulação de resultados. Por conseguinte, levantamos as hipóteses e esclarecimentos com apoio bibliográfico sobre as questões nas quais os alunos obtiveram maior índice de erro.

## Capítulo 4

### 4 qual o contexto de surgimento da AAP?

Observemos a imagem criada abaixo. Através dela, entendemos em qual momento, a Avaliação Processual é inserida na rede pública de ensino, tendo em mente uma continuidade histórica, reflexo de uma linha temporal:

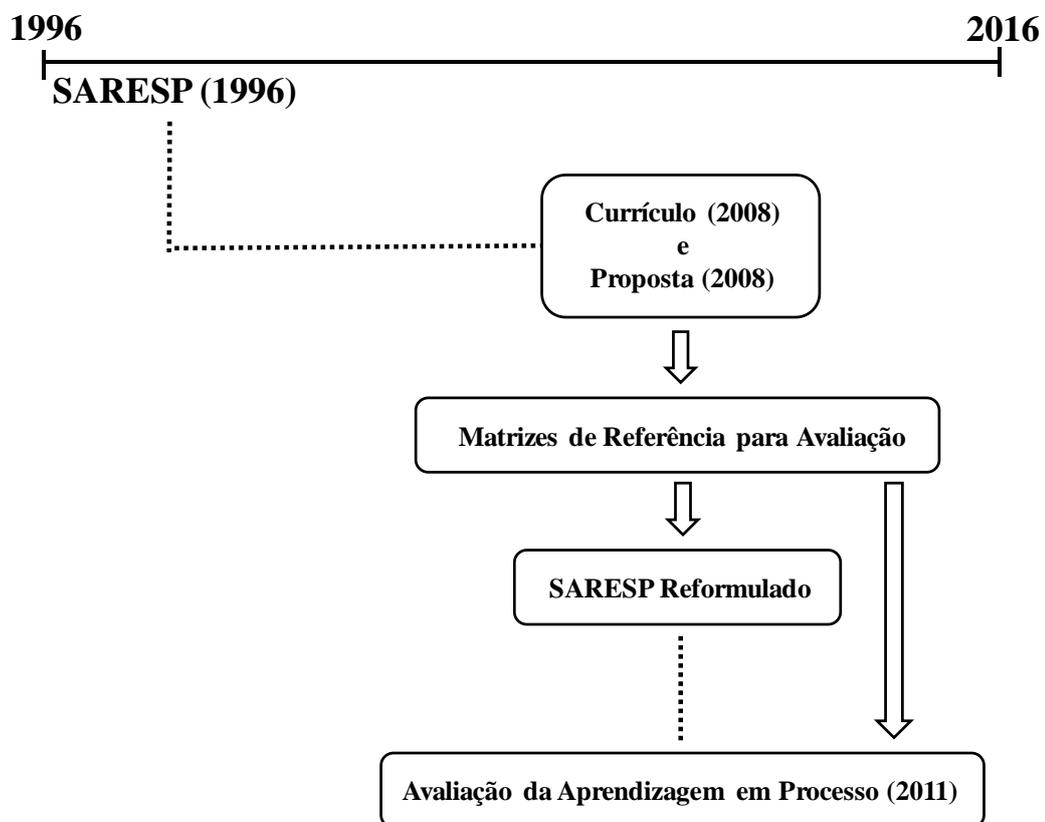


Figura 4 - Representação dos 20 anos de propostas de avaliação da SEEP

O pontilhado sugere a continuidade temporal, apenas, não há denotação de que o item anterior tenha sido o criador do documento subsequente. Já a seta indica que um documento foi aquele que criou ou alterou o seu sucessor. Entenderemos melhor nas próximas seções do trabalho. Por ora, notemos todas as passagens que existiram antes de ser implantada a Avaliação Processual que apresentamos nesta dissertação. A Figura 4 demonstra que nossa pesquisa é um recorte de um todo maior e articulado. Afinal, fica claro, no esboço, que estamos a refletir sobre vinte anos de ações, compiladas nesta demonstração pictórica.

Para entender em qual contexto está circunscrita “Avaliação da Aprendizagem em Processo”, é necessário que entendamos toda esta rotina pedagógica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Dito de outra forma, entendermos os termos criados no bojo da Educação Pública paulista, como SARESP, Currículo e Proposta Curricular do Estado de São Paulo e, finalmente, a AAP. Portanto, os próximos subitens são voltados a explicar cada um dos termos da figura.

#### **4.1 Currículo do Estado de São Paulo (2008): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**

A Secretaria da Educação Estadual de São Paulo implantou, desde 2008, compêndios documentais com a intenção de homogeneizar o ensino conteudístico para as escolas de ciclo II e médio submetidas à rede estadual.

O “Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas tecnologias”, refere-se:

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no Ensino Fundamental (Ciclo II) e no Médio, constitui-se de um conjunto de disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (LEM), Educação Física e Arte. (SEE, 2010, p.25)

O ideal por trás do Currículo é a transdisciplinaridade entre as disciplinas que integram a mesma área do saber, neste caso, Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Do Currículo, nasceu o que chamamos de Caderno do Professor e do Aluno, os quais são:

[...]organizados por disciplina série(ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. (SEE, 2010, p.8)

O Caderno do Professor tem as mesmas lições que estão no Caderno do Aluno, contudo, há recomendações pedagógicas de como trabalhar cada competência e quais são as habilidades e conteúdos com que os alunos terão contato, tal qual um manual didático. Cada Situação de Aprendizagem nada mais é que uma sequência didática. No manual do professor estão especificadas quantas aulas utilizar para aquele dado conteúdo/tema, as estratégias mobilizadas, além dos recursos que podem ser usados e as formas de avaliar.

#### **4.2 Proposta Curricular do Estado de São Paulo(2008): Língua Portuguesa**

Por meio do “Currículo do Estado de São Paulo (2008): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” foi que surgiram as propostas curriculares. Cada disciplina tem a sua. Neste documento, temos os conteúdos previstos do 6º ano do Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Nas definições de para que servem as Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, encontramos:

*A Proposta Curricular se complementar*á com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores. São os *Cadernos do Professor*, organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos disciplinares. (SEE, 2008, p.9)

A linha mestre de tudo o que a Proposta Curricular (2008) traz, além de uma concordância aos documentos nacionais como os PCN de Língua Portuguesa (2000), é a vontade de que o indivíduo seja capaz de produzir sentido nas suas experiências, enquanto leitor e escritor, a fim de que se torne sujeito. A própria Proposta, em seu texto de apresentação, assim resume: “Em suma, é importante que a atividade de língua portuguesa evite que o aluno se sinta um estrangeiro ao utilizar-se de sua própria língua e das literaturas que essa língua produziu.” (SEE, 2008, p.9)

#### **4.3 SARESP: Como a AAP se articula ao SARESP?**

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que vem sendo citado ao longo da dissertação, é, também, uma avaliação aplicada pela SEE. Contudo, apresenta maior tradição e ampla divulgação, por assim dizer, em comparação à AAP, a qual, além de recente na rede pública paulista, não alcança a abrangência da primeira, porque não é restrita apenas ao fundamental II e médio. Desta forma, o SARESP é:

[...]uma avaliação censitária, uma vez que se trata de um sistema que avalia o ensino em sua totalidade: todas as escolas da Rede Estadual do Ensino Regular e todos os alunos das Séries/Anos avaliados dos Ensinos Fundamental e Médio.

A partir de 2007, com a introdução de mudanças teóricas e metodológicas no SARESP, foi que ele se tornou objeto de avaliação anual contínua para as 2ª/3ª, 4ª/5ª, 6ª/7ª e 8ª/9ª séries/anos do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática; a partir de 2008, outras disciplinas foram incluídas com a avaliação bianual. (SEE, 2010, p.10)

Por adesão, também escolas da rede SESI - Serviço Social da Indústria, unidades do Centro Paula Souza, escolas estaduais não admitidas pela Secretaria da Educação e escolas particulares podem se submeter ao SARESP.

Iniciado em 1996, atualmente, o SARESP está em sua 19ª edição. As provas são ao final do último bimestre letivo e não contemplam todas as séries, como demonstra o excerto acima. São provas que contem questões de múltipla escolha para Língua Portuguesa e que possui uma parte de desenvolvimento de produção textual:

[...]A partir de 2008, o SARESP tem Matrizes próprias de Avaliação que retratam os conhecimentos ensinados-aprendidos no Currículo proposto para a Rede Estadual.

As Matrizes de Referência para a Avaliação de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Ensino Fundamental), Biologia e Química (Ensino Médio), História e Geografia foram construídas com base nas Propostas Curriculares dessas disciplinas e validadas pelos professores coordenadores das oficinas pedagógicas. (SEE, 2010, p.10)

A ocorrência do SARESP é ao final do quarto bimestre letivo. As correções não são realizadas pela escola, mas pela SEE em São Paulo. Os dados geram boletins, disponíveis na internet, em que é possível qualquer usuário consultar dados detalhados quanto à participação da escola e das outras esferas: Estado, Rede Estadual, Interior, Município. Pode-se, ainda, observar informações quanto ao nível de proficiência da escola em quatro faixas: Abaixo do básico, Básico, Adequado e Avançado. Comparar resultados da unidade nos anos anteriores e saber o que foi ou não atingido das metas estipuladas, bem como ter um diagnóstico da meta a ser alcançada no SARESP do ano seguinte são outras ações possíveis. O “Boletim da Escola” também possibilita comparar os dados da instituição com a performance da rede estadual, do interior e em relação à Diretoria de Ensino, ou seja, as outras escolas que são jurisdicionadas à mesma Diretoria. A título de menção, o SARESP reúne, também, dados sobre o contexto socioeconômico do alunado, porque os submete a um questionário de contexto, embora estes dados não venham a compor o Boletim da escola e nem embasar os resultados físicos obtidos.

As informações geradas são comparadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica e Prova Brasil, dados estes disponíveis no mesmo Boletim de informações. Todo este passo a passo do SARESP permite o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP. Assim, devido ao impacto e abrangência desta avaliação de rendimentos, a escola deve colocar as tomadas de decisão pedagógicas para o fortalecimento do ensino aos estudantes, no seu plano de ensino anual, organizado no primeiro planejamento do ano.

Temos retomado, ao longo deste trabalho, que a AAP dialoga com as Matrizes do SARESP. Tanto uma avaliação, quanto a outra, respeitando seu *modus operandi*, buscam auxiliar as tomadas de decisões pedagógicas da escola no tocante à evolução da aprendizagem dos alunos. Por isso, ambas as Avaliações são descritas como ações de melhoria praticadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e ambas são um diálogo com o conteúdo das Propostas Curriculares, assunto este tratado em tópico pertinente para compreensão de todos aqueles que não participam do universo da rede estadual paulista de ensino. A diferença primordial está, justamente, no que podemos chamar de ângulo de ataque, dito de outra forma, a abrangência da ação da secretaria educacional do governo paulista. Enquanto o SARESP é anual, realizado em algumas séries e sustenta todo um aparato de dados, os quais, por sua vez, são fornecidos pela SEE, a AAP, ainda que seja formulada e enviada pelo governo às escolas, são corrigidas e tabuladas na própria instituição, aliás, pelo próprio professor-aplicador, são, a partir deste ano, bimestrais e guiam o andamento das situações de aprendizagem para cada turma, afinal, todas as salas são submetidas à AAP.

Em resumo, o fator preponderante que as une é o diálogo através das Matrizes de Referência para a avaliação de Língua Portuguesa, a qual tem por função precípua reorganizar, para fins específicos de cada avaliação, os conhecimentos previstos na Proposta Curricular, os quais são fundamentados nas competências e habilidades que o aluno precisa atingir em cada série/ano.

#### **4.4 - Matriz de Avaliação Processual: Língua Portuguesa**

Nossa pesquisa utilizou os dados do ano letivo de 2015 e esta perspectiva escolhida auxiliou a dar uma visão panorâmica sobre um ano de avaliação, visto que com a mesma ação não seria possível obter mediante os prazos como qualificação e defesa e, desta forma, não nos daria a chance de contar com este intervalo de tempo.

Entretanto, foi apenas este ano, que o governo estadual distribuiu às escolas um encarte intitulado, “Matriz de avaliação processual: Língua Portuguesa”. Trata-se de material destinado aos professores, o qual se utiliza do mesmo conteúdo do Currículo (2008), como já destacado, documento norteador do currículo básico a ser trabalhado na rede estadual. Todavia, a nosso ver, a forma que traz as competências e habilidades divididas tornaram o trabalho pedagógico mais diretivo, porque dispõe ao professor uma sugestão de organização temporal ao planilhar, por bimestre, quais situações de aprendizagem devem ser trabalhadas.

A divisão em quatro bimestres da matriz, uma para cada ano escolar, realiza a distribuição do conteúdo da Proposta Curricular (2008) ao longo de cada bloco bimestral. A matriz apresenta três colunas: a primeira coluna descreve os conteúdos, a segunda, as competências/habilidades previstas em cada Situação de Aprendizagem que, como dissemos, trata-se de uma sequência didática, a qual deverá ser abordada naquele bimestre e a última coluna é destinada ao conhecimento que será analisado na Avaliação Processual, a AAP. Vejamos a captura de imagem, abaixo, realizada de uma parte das páginas do referido documento:

8º ano – 1º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual / Habilidades
	Competência/Habilidade	
Traços característicos de textos prescritivos Gênero textual anúncio publicitário Estudos de gêneros prescritivos Textos prescritivos e situações de comunicação Estudos linguísticos	<b>Situação de Aprendizagem 1 – Produzindo um diálogo</b> <b>Habilidades:</b> 1. Inferir traços prescritivos ou injuntivos a partir de situações cotidianas. 2. Construir um diálogo. 3. Analisar e elaborar textos com características da tipologia “descrever ações”. 4. Elaborar textos injuntivos. 5. Ler em voz alta de forma expressiva. 6. Escutar anúncios produzidos para rádio e televisão. 7. Comparar usos linguísticos nas normas padrão e coloquial.	<b>Aspectos Textuais</b> • Localizar informação explícita em um texto (receitas culinárias, receitas médicas, regras de jogo, leis, normas, estatutos, anúncios publicitários, autoajuda, conversas em que se tenta convencer alguém a fazer algo, letra de música, notícia, trecho de romance). • Inferir informações implícitas (conceitos/opiniões, tema/ assunto principal) em um texto (receitas culinárias, receitas médicas, regras de jogo, leis, normas, estatutos, anúncios publicitários, autoajuda, conversas em que se tenta convencer alguém a fazer algo, letra de música, notícia, trecho de romance).



Coluna 1: Descrição do conteúdo, por bimestre, segundo a Proposta Curricular (2008)



Coluna 2: Detalhamento das Situações de Aprendizagem que serão tratadas no bimestre.



Coluna 3: tópicos que serão analisados na AAP, tomada bimestral, a partir de 2016.

Figura 5 - Exemplo de como se configura a organização da Matriz.

Fonte: (SEE, 2016, p.8, modificado pelo autor)

Ao acompanhar as setas, temos o número da coluna e qual a finalidade da mesma. Portanto, o compêndio, “Matriz de avaliação processual: Língua Portuguesa”, foi constituído com a finalidade de dar parâmetros à AAP, comprovando, mais uma vez, o que explanamos ao longo do nosso texto, a implantação da Avaliação Processual como uma ação avaliativa consolidada na rede pública estadual paulista:

É necessário ressaltar 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. (SEE, 2016, p.8)

Portanto, a seleção das questões será respaldada dentro do conteúdo/habilidade que o aluno, em tese, tomou contato, uma vez que todo o conteúdo da Proposta Curricular está distribuído de forma equitativa entre os bimestres.

#### **4.5 Avaliação da Aprendizagem em Processo: Contexto histórico.**

A Avaliação da Aprendizagem em Processo é uma ação restrita às escolas públicas de ciclo II e médio, jurisdicionadas à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Tem caráter de avaliação objetiva e são as tabulações de seus acertos e erros que geram os resultados a serem analisados pela equipe escolar de cada unidade de ensino. Atualmente, é aplicada nos quatro anos do ciclo II e nos três anos do nível médio regular. Há o caderno de Língua Portuguesa e o caderno de Matemática.

Implantada, como piloto, em agosto de 2011, teve como foco o 6º ano do Ensino Fundamental (Ciclo II) e a 1ª série do Ensino Médio. A versão 2012, por sua vez, ampliou sua abrangência e passou a contemplar quatro anos/séries distintos/as: 6º e 7º do Ensino Fundamental (Ciclo II) e 1ª e 2ª do Ensino Médio. (Comentários e Recomendações Pedagógicas Subsídios para o Professor, 2012, 6º ano, p.2)

Gradativamente, o projeto piloto foi ampliado e, no ano de 2016, além de todos as salas fazerem a avaliação, a edição se tornou bimestral e ocorre ao final de cada bimestre letivo. Ou seja, a aplicação e geração de dados duplicou, pois são 4 edições da prova no ano escolar, sem que isso não permita ao docente também fazer uso dos métodos avaliativos com os quais trabalha. A intenção da AAP, pensada como forma de ser uma avaliação em processo, é:

Essas avaliações, aplicadas bimestralmente para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, pretendem oferecer, por meio de relatórios disponíveis no Sistema de Acompanhamento dos Resultados de Avaliação (SARA), subsídios para que os professores e gestores identifiquem o que os alunos estão e não estão aprendendo, bem como orientar propostas de intervenção para a melhoria da aprendizagem. (SEE, 2016, p.8)

[...]

Dessa maneira, espera-se que os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações realizadas pelos docentes possam ser complementados pelos resultados da AAP, ampliando-se, assim, as possibilidades de análise e interpretação desses resultados, permitindo que se acompanhe o desenvolvimento de cada aluno e de cada turma em relação às propostas de trabalho década professor, com vistas ao cumprimento da proposta curricular para o ano letivo. (SEE, 2016, p.9)

Em síntese, a AAP não se propõe a substituir nenhuma metodologia de avaliação do docente responsável pela sala, mas a complementar este trabalho, destacando pontos das

competências e habilidades que, teoricamente, o aluno deve dominar para conseguir acompanhar e apreender o currículo de seu ano/série. Este coeficiente é elaborado e enviado às escolas pela SEE. Contudo, a correção é realizada pelo próprio docente e o alcance deste aos Comentários e Recomendações Pedagógicas – Subsídios ao Professor, auxiliam a controlar em qual medida do conteúdo a rede de ensino quer que o alunado esteja.

A AAP não tem por objetivo estabelecer notas ou qualquer coeficientes de medida que serão utilizados para fazer a média final do bimestre do educando. Podemos entendê-la como um mapa geral de carências em competências e habilidades dos estudantes de acordo com sua série e o que deve ser aprendido. Contudo, ainda que a ferramenta demonstre o que não foi atingido a contento, visto que a portagem se divide entre acertos e distratores, focando mais na questão do erro e do que falta para saná-lo, até que ponto o aluno sabe e o que ele já aprendeu de fato ficam preteridos. Pensando por este lado, o que os dados revelam sobre o aprendizado real do aluno para adequar ao que falta ao mesmo apreender, ficam prejudicados

## Capítulo 5

### **5 impasses da pesquisa e da observação de dados: transformações da AAP**

Como já citado diversas vezes, nosso objeto analisado passou pelos seguintes funis: primeiro, foram as aplicações da AAP do ano letivo de 2015, totalizando duas aplicações, uma para cada semestre, análises estas que foram deflagradas pelas disciplinas do mestrado feitas no corrente ano, a segunda peneira foi sobre a sala escolhida, o oitavo ano que ficou sob a tutela da pós-graduanda, durante o decorrer de 2015, como docente de LP da turma.

Chegar a este afunilamento, como já descrito na metodologia, não foi algo tranquilo. Tudo se deve às turbulências que a Avaliação da Aprendizagem em Processo passou (podemos afirmar que ainda passa), para ir se configurando enquanto sistema avaliativo obrigatório para as escolas públicas, de ciclo II e médio, do estado de São Paulo.

Contextualizamos, no capítulo anterior, em qual momento das ações governamentais, no tocante à padronização do Currículo e do acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, a AAP se encontra. Deixamos claro que, embora seja um sistema de avaliação projetado no exterior da unidade, é corrigida e analisada pelos membros escolares, com a finalidade de estabelecer um diagnóstico que servirá como uma das ações no bojo de processos de recuperação do alunado, queremos com isso dizer, recuperação do conteúdo ainda não dominado pela classe, segundo as informações emitidas pela AAP.

As formas de recuperação da aprendizagem costumam ocorrer de duas formas, contínua, com planos de ação desenvolvidos durante as aulas, ou paralela, com o aluno buscando apoio em horário diverso ao período que está matriculado, quando apresenta dificuldades ainda maiores de aprendizagem em comparação aos outros colegas de sala, tal fator pode ser comprovado pela AAP realizada e todas as outras atividades de sala supervisionadas pelo docente.

Conceituada desta forma, a AAP se mostra uma importante ferramenta de apoio didático. Contudo, como podemos comprovar com os dados abaixo, apesar de ter atingido sua décima segunda edição no terceiro bimestre de 2016 e já contar com o primeiro quinquênio, a AAP ainda está a tomar um perfil e definir suas características enquanto gênero avaliativo que se propõe a ser. Podemos dizer que alterações são normais e, quando vinda de contribuições da comunidade escolar, são benéficas.

A que se pesar, entretanto, que estas transformações e meio ao ano letivo e justo em nosso ano de coleta de informações para a pesquisa científica, causa alguns transtornos, porque

esperávamos estabelecer uma rota de trabalho, tanto no tocante ao próprio fazer pedagógico, quanto à investigação da pesquisa e precisamos readequar metas e itinerários até então traçados.

A primeira edição da AAP foi aplicada apenas no 6º ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio. No ano seguinte, englobou o 7º ano do Ensino Fundamental e o 2º ano do Ensino Médio. A partir de 2013, todo o ciclo II e Médio. Vejamos o gráfico de participação das séries por ano de edição da Avaliação Processual:

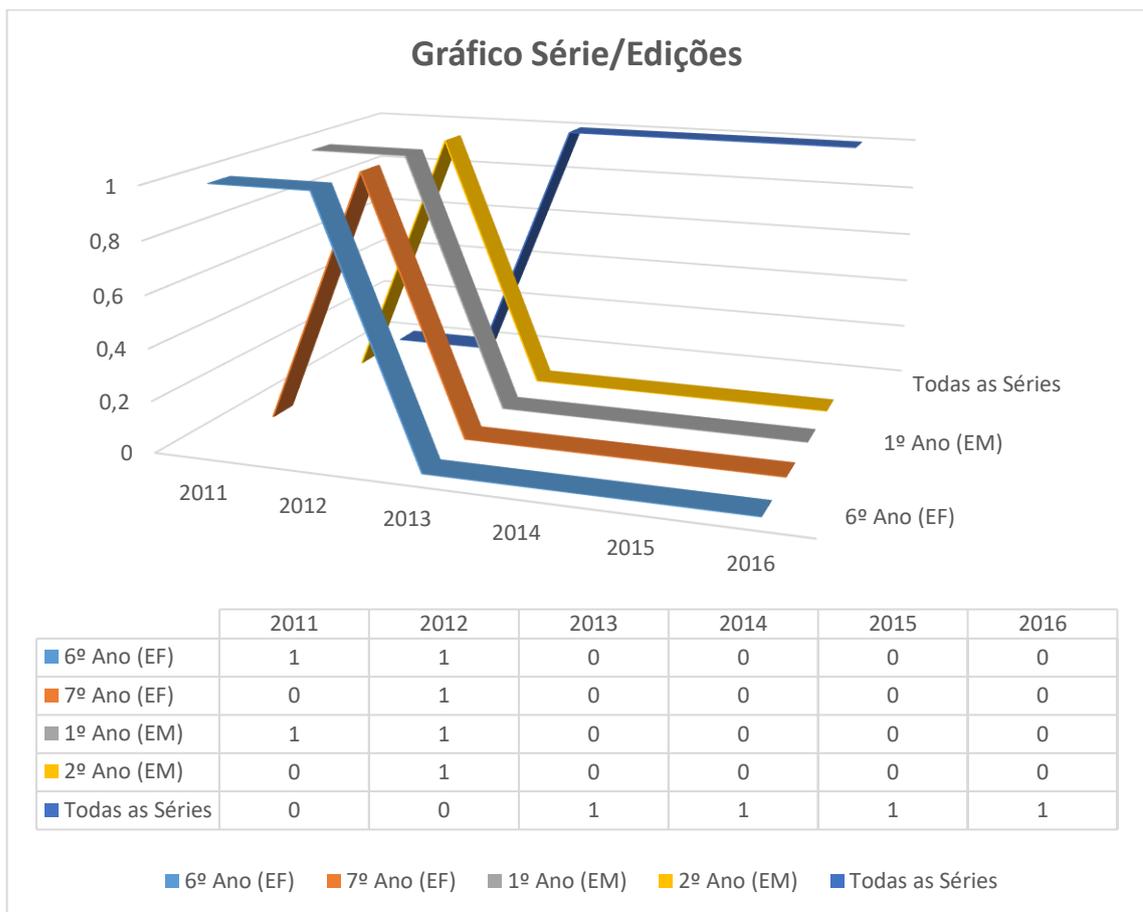


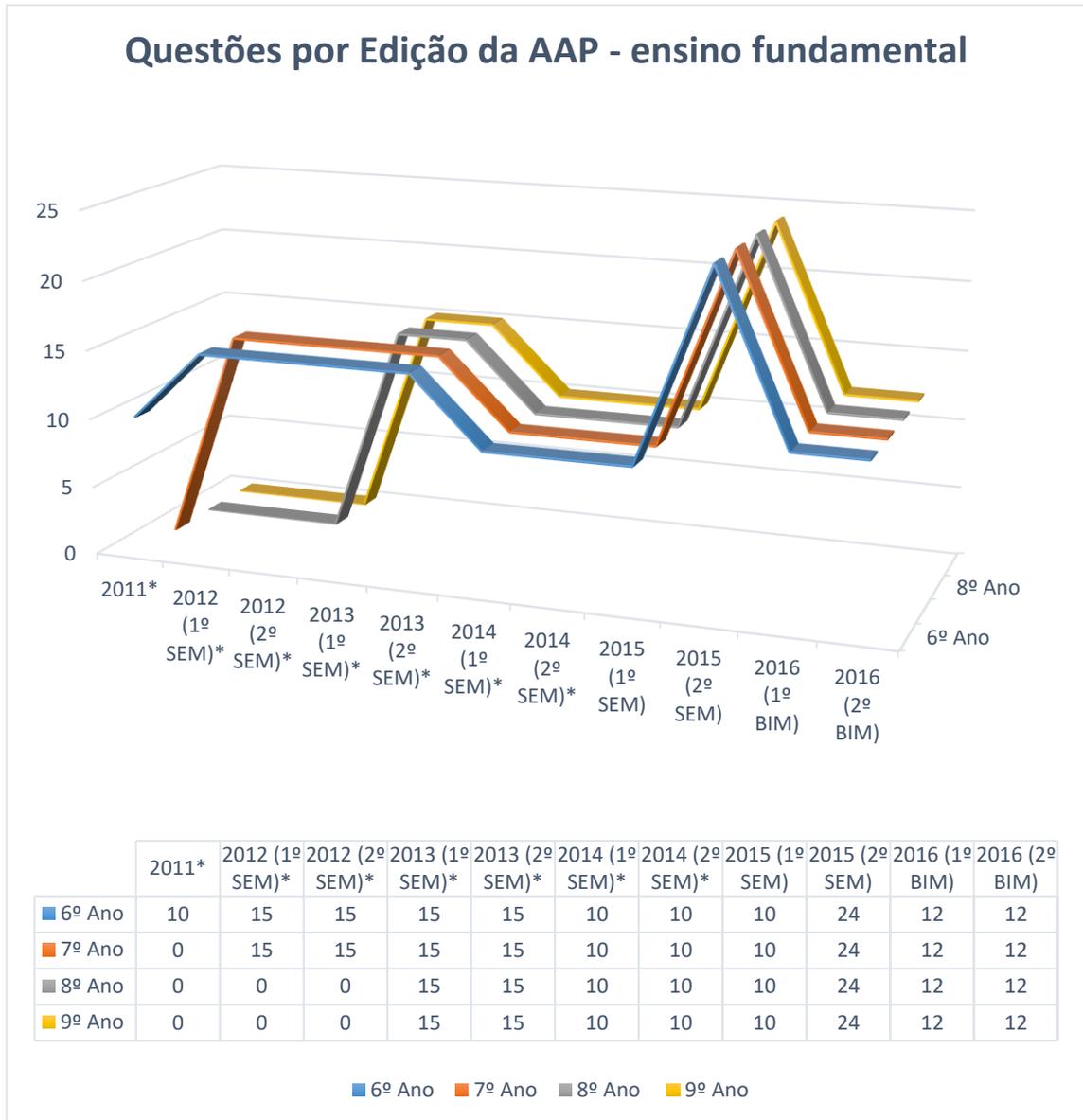
Gráfico 1 - Edições da AAP por série no primeiro quinquênio

O aumento do número de salas atendidas não foi acompanhado do aumento de tempo para tabulações e análises como deveria ser de praxe. Assim, os docentes aumentaram o volume de correções e dados, sem que o tempo para assimilar, realizar as inferências e desenvolver ações, fosse ampliado. Dito de outra forma, gerou-se mais trabalho dentro do mesmo espaço de tempo, porque a AAP foi inclusa dentro da rotina escolar, sem que para isso houvesse alterações que condicionassem as transformações que a aplicação, correção e monitoramento de dados implicam. Este foi nosso primeiro impasse, tanto como docente de Língua Portuguesa, em ter dificuldades em incorporar esta nova obrigatoriedade na rotina das aulas de LP e enquanto

pesquisador, em definir um recorte analítico, por se tratar de algo novo, ainda em transformação e com alto volume de dados.

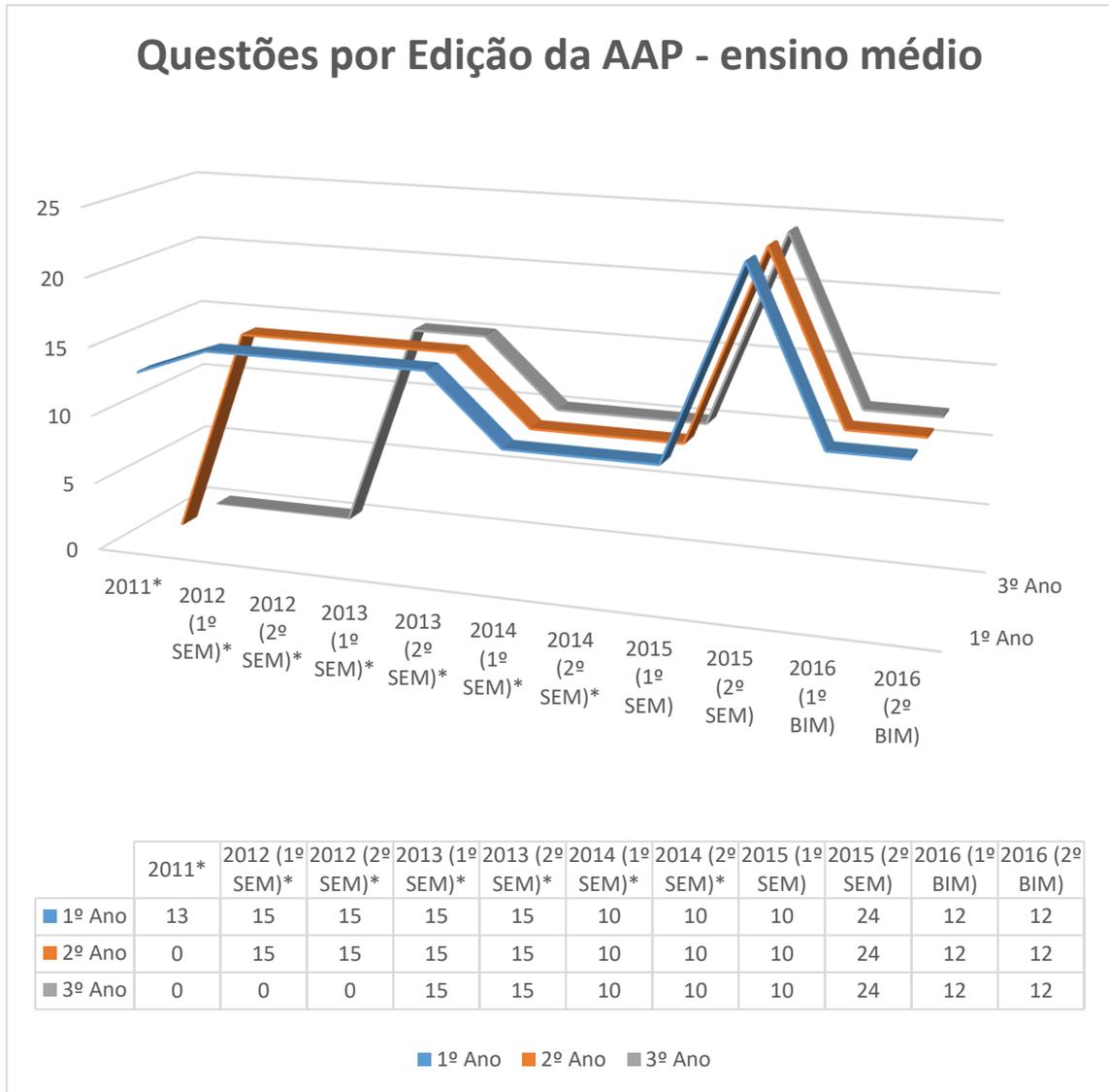
Paralela à novidade que a AAP, por si própria, trouxe aos professores, tivemos as modificações das características da avaliação, sobretudo no número de questões. Na edição 1, tínhamos uma questão aberta, discursiva, entre as demais objetivas. Questão esta que foi retirada.

Nos gráficos abaixo, números 2 e 3, o primeiro com dados do ciclo fundamental II e o segundo com dados dos anos do ensino médio, representamos as transformações no número de questões da AAP. Até as edições atuais, o número de questões aplicadas sofre oscilações. Não conseguimos saber o porquê do aumento ou da diminuição, dependendo da edição, do caderno de questões. Contudo, como nossa análise ocorreu no decorrer do ano de 2015, no oitavo ano, fomos surpreendidos com a alteração do formato da 8ª edição, 1º semestre de 2015, para a 9ª edição, 2º semestre de 2015. Observem no gráfico 2, a passagem da avaliação de 10 elementos para 24 elementos questionados, dentro de um mesmo ano letivo, ou seja, ainda com o mesmo grupo de alunos analisados. Geralmente, como é possível ver, possíveis alterações ocorriam de um ano letivo para o outro. Neste caso, foi uma mudança de um semestre para o outro, o que surpreendeu nossas expectativas de desenvolvimento da pesquisa e as quais foram contornadas. Dados que foram debatidos no capítulo subsequente denominado de “Análise dos dados”.



\*AAP com Produção Textual.

Gráfico 2 - Quantidade de questões por Edição- ensino fundamental II



\*AAP com Produção Textual.

Gráfico 3 - Quantidade de questões por Edição- ensino médio

Até o segundo semestre de 2014, com a 7ª edição, havia o caderno de produção textual, gênero que variava de acordo com a série/ano da avaliação, porque a produção do texto atrelava-se ao gênero textual que a Proposta Curricular de LP fornecia para aquela etapa escolar. No ano por nós pesquisado, o caderno deixou de compor a AAP. Era necessário ao docente, após a leitura do texto escrito pelo seu aluno, retomar o mesmo e preencher uma tabela descritiva que contava indagações desde o título até o parágrafo de desfecho do que foi produzido questionando se cada item o educando havia atendido plenamente, parcialmente ou não atendido o esperado. Não era aconselhado rasuras neste texto, tampouco correções e remarcações do docente, porque após todo este processo, o material poderia ser devolvido ao adolescente e com ele trabalhado, novamente, resgatando lacunas e reforçando pontos fortes.

Infelizmente, o trabalho com as produções textuais, no tocante ao direcionamento do olhar docente, não tinha um foco mais direto, porque as planilhas mencionadas se tornavam apenas serviço burocrático sem um verdadeiro *feedback*, ao próprio professor que as preencheu. Não raro, a planilha era alterada pelo núcleo pedagógico da Diretoria de Ensino, sendo ampliada e até dificultada sua compreensão em como se devia manipular. Nesta ação de “incrementar” a planilha, deparamo-nos com aspectos avaliados redundantes e, o pior, não se sabia para onde olhar e em qual sentido caminhar depois que aquela extensa documentação ficava pronta. Na verdade, na realidade que participamos, a produção textual nos moldes que foi encaminhada, era apenas engavetada. Não se conseguiu desenvolver um trabalho efetivo neste sentido, pela exacerbada preocupação com papéis e pouco com o pedagógico envolvido nas produções de texto.

A própria forma de preencher os dados absolutos, também, era problemática. Dependendo de como eram os critérios adotados, restringia-se todo o potencial de suporte metodológico que a AAP fornece aos professores para o desenvolvimento de planos de ação para sanar as lacunas no aprendizado. Isso porque, muitas vezes, por falta de preparo da equipe escolar, o modelo de anotação era binário: colocava-se um “C” ou a cor azul na questão correta e um “X” ou a cor vermelha na questão errada. Ao final, colocava-se a porcentagem de quanto o aluno em cada questão havia alcançado. Este formato não permitia formular as hipóteses sobre o erro e, por esta via, o plano de ação desenvolvido estaria prejudicado, porque não considerou a pluralidade de situações que uma mesma questão pode instaurar. Afinal, quando analisamos os distratores, ou seja, as alternativas não corretas, mas que foram escolhidas, podemos ter sugestões sobre o aprendizado da sala distintas do que poderíamos ter quando apenas focamos na terminologia erro *versus* acerto. Fato esse, que mostra a importância de uma observação mais acurada levando em conta cada hipótese de resposta escolhida, conforme buscamos comprovar com nossa proposta de dissertação.

Também foi até a 7ª edição a “liberdade metódica” das unidades escolares em recolher as informações geradas. Dito de outra forma, cada Diretoria de Ensino adotava para suas escolas um modelo de tabulação que, ao ver do núcleo pedagógico, melhor contemplaria o levantamento dos dados a serem analisados pela equipe de LP. Em geral, eram fornecidas tabelas criadas em qualquer programa computacional que seja capaz de produzir uma tabela e, de forma rudimentar, uma vez que era apenas dado ao professor uma folha sulfite quadriculada, deveria ser realizado o preenchimento à mão item por item. É possível imaginar a pluralidade de formatos que surgiam na liberdade de tabulação que as escolas possuíam, contribuindo para problemas de padronização na ação de tabular. A meta era preencher as planilhas e entregá-las.

Relegava-se ao segundo plano as inferências que poderiam ser feitas diante das respostas dadas. Nem todas as planilhas de correção eram funcionais. No afã da equipe pedagógica de ter um retorno das correções, esqueciam-se da diretriz da AAP. Muitas vezes, preenchíamos o demandado e os dados eram levados embora ao invés de ficarem ao nosso alcance para que pudéssemos manejá-los sempre que necessário.

A partir da 8ª edição, o preenchimento das planilhas foi sendo substituído pela digitação do questionário em sítios eletrônicos alojados no domínio do governo do estado. Essa alteração da forma de gravar os resultados trouxe uma profunda mudança. A forma de preenchimento padronizou-se: passamos a digitar resposta por resposta do aluno, ou seja, a alternativa escolhida em cada uma das questões. O sistema eletrônico forneceu o desempenho por aluno, por questão, bem como os gráficos das respostas escolhidas em cada questão, ofertando uma outra forma de olhar os resultados.

Mudanças, também, puderam ser notadas quanto à postura dos usuários do sistema. Afinal, para poder acessar a plataforma governamental, era necessário possuir um letramento específico, no caso, o letramento digital. Portanto, as alterações causaram impacto entre os docentes que se viram diante de um outro obstáculo: o manejo deste repositório eletrônico das informações da AAP.

Apesar de, a nosso ver, a inclusão dos dados por via eletrônica e a devolutiva da tabulação pelo sistema, virem a contribuir com a visão geral do desempenho da sala por item analisado da Matriz de Referência, esta alteração trouxe um novo impasse à pesquisa porque produziu movimentações no objeto que escolhemos para tratar, porque a forma de gerar dados e com eles lidar, teria que ser repensada.

No ano de 2015, alimentávamos o Sistema de Acompanhamento do Resultado de Avaliações- SARA que está alojado na Secretaria Digital. Entretanto, não sabíamos que, para evitar congestionamento de dados, a plataforma zerava de um semestre para o outro, impedindo que cotejássemos os resultados das avaliações. Para nossa sorte, como já tínhamos a preocupação de análise científica, havíamos feito cópias dos arquivos gerados pelo sistema.

Contudo, aos demais educadores, como não fomos informados que as informações do ano letivo não seriam acumuladas, perdeu-se todo o processo do primeiro semestre no momento de gerar o processo do segundo semestre e, junto, a finalidade da AAP: fornecer relatórios de acompanhamento que embasem as práticas didático-metodológicas do docente, a fim de que este possa entender os avanços de sua turma e perceber o que tem auxiliado ou não a compreensão dos adolescentes sobre os conteúdos.

Para nossa pesquisa, as peripécias criadas pelas transformações de formato e de tabulações da Avaliação da Aprendizagem em Processo, foram até este instante. Por coincidência, o ano que realizamos a coleta de informações foi aquele que teve transformações mais substanciais: perda da produção textual, aumento expressivo das questões, inclusão de dados via plataforma eletrônica. Um estudo de caso de cunho etnográfico é um viés analítico que não promete ser estático. Variáveis ocorrem e, dentro delas, encontramos um ponto de sustentação do trabalho, o enfoque nas competências e habilidades que nosso oitavo ano demonstrou estar frágil, segundo os critérios da AAP.

A título de menção, as transformações continuam após o período que a pesquisa analisou. A partir deste ano, os dados que o SARA recebe da AAP são passados para outra plataforma da Secretaria da Educação Estadual, intitulada “Foco Aprendizagem”. A promessa da migração dos dados do primeiro espaço para o segundo é pelo fato de ser possível ter acesso ao desempenho da escola nos resultados educacionais, como IDESP, SARESP e todos os bimestres de aplicação da AAP.

A plataforma “Foco Aprendizagem” trará um maior detalhamento da situação de aprendizagem de cada sala. No entanto, estas informações ficaram sujeitas apenas ao gestor escolar, porque o acesso ao ambiente era através de senha liberada apenas a ele. Foi este o quadro de tabulação para a AAP nos dois bimestres iniciais de 2016. Perde-se o sentido que apenas um sujeito pedagógico possa acessar informações necessárias ao aprendizado das salas ao invés de todo o grupo.

Com efeito, por este ângulo, ainda que passemos por tribulações no tocante às características da AAP, no ano de 2015, pudemos acessar, como docente deste oitavo ano, os dados gerados, uma vez que era possível via senha do professor responsável pela sala e, no caso, maior interessado em visualizar as informações. Ainda sim, nada impedia que, por senha própria o gestor e coordenador pedagógico acessasse todos os dados de todas as classes. Medida esta, no nosso entender, mais democrática. Os resultados da AAP, distintos do SARESP, não são disponíveis à comunidade em geral. Desta forma, apenas por estarmos na condição de professor de LP responsável pela sala, nos faz ter acesso às informações. O restante foi nosso olhar de pesquisa voltado a entender os usos desta Avaliação como medidas que visam à qualidade de ensino. Caso dependêssemos de buscar informações em 2016, esbarraríamos na problemática de que o acesso ficou restringido ao gestor, através de uso de chave de acesso pessoal e intransferível, ao menos na altura em que estes escritos estavam a ser desenvolvidos, meado de 2016. A proposta é que em breve o docente possa, também, ter acesso à plataforma e a mesma visão de dados dos gestores.

Não é possível fazer alterações dentro da plataforma “Foco Aprendizagem”. O SARA permite até certo momento, porque há um intervalo de tempo de algumas semanas para digitação e dentro deste espaço de tempo, pode-se realizar inserções e exclusões. Mesmo que não seja possível que o diretor da escola faça alterações e nem mesmo outro membro escolar nas informações do “Foco Aprendizagem”, não se pode pular etapas na burocracia estatal, afinal, se há uma senha de acesso, cedida, de início, apenas ao superior imediato dos professores, era para se ter o controle que apenas um sujeito poderia visualizar todos os dados ali disponíveis. Nos deveres do gestor, está a incumbência de guardar sigilo sobre a unidade escolar quando assim demandado. Liberar a senha de acesso único, sem o consentimento da Secretaria da Educação Estadual, pode gerar embaraçosas sanções ao diretor.

## Capítulo 6

### 6 análise de dados

Como já apontado, as reflexões que se seguem são fruto de uma pesquisa de campo realizada em um 8º ano da rede pública de ensino do interior paulista. É a análise de um indicador interno ao próprio sistema conhecido como Avaliação da Aprendizagem em Processo, o qual ocorre no início e em meados do ano letivo. A tabulação do resultado da primeira AAP de 2015, aplicada em fevereiro, foi alvo das discussões à luz de bibliografia extraída de Letramento e práticas de ensino. A segunda avaliação, ocorrida em agosto do mesmo ano, será tratada na mesma vertente.

Realizada desde 2011, no ciclo de educação básica nível II e ensino médio nas escolas públicas jurisdicionadas à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a AAP é um coeficiente externo à sala de aula, aplicado da SEE, situado na capital paulista, às unidades escolares, para medir as competências e habilidades que os estudantes alcançaram em detrimento daquilo que eles devem dominar em cada eixo etário e de escolarização, sobretudo em *Linguagens e Códigos* e *Matemática e suas Tecnologias*. Geralmente, são dedicadas aulas de um dia para as questões de Língua Portuguesa (LP) e de outro para Matemática.

Até meados de 2015, o Caderno de Questões consistiu de dez questões objetivas em cada área do saber e para cada dia de aplicação e um Caderno de Produção Textual para desenvolvimento da proposta de algum gênero escrito, propício ao conteúdo de cada ano, o qual demandava a utilização de um mínimo de três horas-aula para ser realizado. A partir do segundo semestre, a produção textual deixou de existir e ao Caderno somaram-se 14 questões, perfazendo o total de 24 por “bancada”. Todo este esforço tem por fundamento oferecer uma ferramenta diagnóstica ao docente para que possa desenvolver seu plano de ação ao detectar pontos nevrálgicos no que é chamado de eixo das Habilidades e Competências, tópico este que será abordado em destaque, separadamente. Esse “calcanhar de Aquiles” é identificado, primeiramente, pela simples ação de mapear questão a questão o número dos componentes dos dois grupos: aqueles que acertaram a resposta indicada no gabarito e aqueles que não acertaram. Só depois, partimos para uma observação subjetiva de possibilidades de possíveis razões ao erro.

O apêndice, que acompanha as provas chamado de “Comentários e Recomendações Pedagógicas”, faz a seguinte exortação sobre as AAP:

Essa ação, fundamentada no Currículo do Estado de São Paulo, tem como objetivo fornecer indicadores qualitativos no 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, 2015, p.2 A)

Esta etapa contemplará o funcionamento da AAP, através do seguinte ponto de observação: foram analisadas as duas aplicações do Caderno de Questões de Língua Portuguesa em 2015. Após tabularmos e obtermos os dados físicos de porcentagem de erros e acertos, afinamos para as questões com maior incidência de erro e, com o auxílio do aparato teórico, lançamos as hipóteses de estratégias que permitem interpretar e compreender o que é exigido. Chamamos de hipóteses porque acreditamos que o aprendizado escolar é difícil de mensurar pois são muitas suas variáveis. “Entretanto o docente não se pode devido a isto se furtar das interações sociais com seus pares e com suas classes, frente ao todo do contexto escolar, com a finalidade de produção de conhecimento por parte do aluno, em especial aquelas baseadas no diálogo” (SOLÉ, 1998). Dito de outra forma, como estamos a desenvolver um estudo de caso de cunho etnográfico, muitas de nossas inferências passam pelo diálogo e observação em campo que fizemos, imersos em que estávamos enquanto participantes, éramos, como já é sabido, o docente da sala que acompanhou a Avaliação e recolheu os dados gerados.

## 6.1 Matriz de Competências e Habilidades

Como destacado no tópico anterior ao relatarmos o diálogo da AAP com as habilidades contidas em outras provas como SAEB, SARESP e ENEM, “A Matriz de Referência para AAP, utilizada na formulação das questões e presente nos Cadernos de Recomendações Pedagógicas, teve como apoio o **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**; o **Caderno do professor: língua portuguesa**; as matrizes do **SARESP**, da **Prova Brasil** e do **ENEM** ” (SÃO PAULO, 2015, p.3). A descrição de quais Competências *versus* Habilidades de cada enunciado está no fascículo do professor para que o oriente em seu aval pedagógico:

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler

textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área – estabelecer inferências, conjeturas; reler o texto; perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada, fundamentalmente -; também espera que tenham preferências na leitura e possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram. (SOLÉ, 1998, p.34)

Com efeito, ao vislumbrarmos as metas de cada enunciado, percebemos uma predileção natural para situações que envolvam o aluno e seu grau de proficiência leitora. Por exemplo, na AAP – 1ª edição 2015 do 8º ano, dos sete eixos descritos, foram avaliados seis, a saber:

Eixo I - Procedimentos básicos de Leitura
Eixo II – Implicações do suporte, do gênero, do enunciado e do receptor na compreensão textual
Eixo III – Relação entre textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes
Eixo IV – Coesão e Coerência no processamento do texto
Eixo V – Recursos expressivos e efeitos de sentido
Eixo VI – Variação Linguística

Tabela 1 - Eixos de competências/habilidades avaliados na 8ª edição

O Eixo VII – Recursos da Linguagem Literária não é avaliado em todo o nível fundamental, apenas no ciclo médio. As Habilidades são enumeradas do 1 ao 31 e se dividem entre cada eixo. No caso das 10 questões, foram 10 Habilidades, dispostas entre os 6 eixos. O manual pedagógico se expressa da seguinte forma: Questão 1 = H3-Eixo1 e, assim, sucessivamente, basta retornar à cada eixo e ao descritor de cada Habilidade para compreender o que está a ser mobilizado a fim de atingir determinada competência.

Dito de outra forma, as Habilidades (Inferir, Distinguir, Identificar, Reconhecer, Estabelecer e Localizar) se repetem ao longo de todos os Eixos, e será na intersecção do Eixo “Habilidade” com o Eixo “Temático” (I, II, III, IV, V, VI e VII) que obtemos a Competência. Deste modo, o aluno pode possuir a Habilidade de Localizar, por exemplo, mas dependendo do Eixo em que esta Habilidade está descrita, ele pode ainda não ter atingido a Competência daquele dado Eixo. Portanto, mesma Habilidade requerida diversas vezes, mas Competências distintas a atingir, “em seu conjunto, elas nos fazem ver que, se ensinamos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em sua multiplicidade de situações.” (SOLÉ, 1998, p.47).

Por uma decisão didática, abaixo, fizemos uma representação que reflete o cruzamento de Habilidades/Competências. Na realidade, desenvolvemos algo que chamamos de esquema

mental a fim de tornar observável a relação entre ambos. Trata-se de um gráfico com o Eixo “Habilidades” e Eixo Temático. As áreas hachuradas remetem ao encontro dos dois eixos, a Competência a ser aprendida.

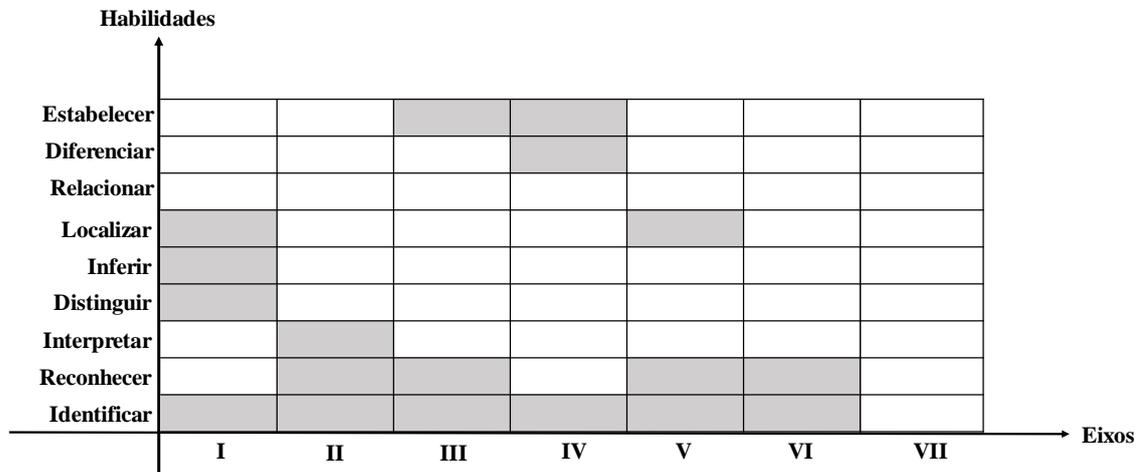


Gráfico 4 - Eixo de encontro das Habilidades/Competências

Em que pese a observação do eixo VII, Recursos da Linguagem Literária, sem nenhum destaque, coluna totalmente em branco porque a competência em Linguagem Literária não é analisada no ciclo II por entender que a Literatura será um conteúdo exclusivo do ensino médio, desta forma, como o gráfico 4 faz menção ao ensino fundamental, nenhuma questão da AAP analisou se os estudantes são capazes de identificar a linguagem literária. Só este quesito é capaz de abrir um caloroso debate, afinal constata-se que literatura não é prioridade no ensino fundamental e menos ainda avaliar tal competência. Sugerimos que, em um próximo trabalho sobre a AAP, o pesquisador possa questionar sobre o porquê que as habilidades/competências sobre “Recursos da Linguagem Literária” não possam constar ao ensino fundamental final ou ainda nas avaliações oficiais.

Para nós, não abriremos a esta análise, uma vez que este capítulo se limitará em discutir, utilizando as questões que uma significativa parcela não atingiu à resposta esperada, a matriz de competência e a proficiência leitora em foco. Também, não é de nosso interesse, pois não se refere ao que a AAP avaliou no ciclo II, o qual é nosso enfoque.

Vale ressaltar que as grelhas de descritores de cada eixo estão na íntegra no Caderno de Comentários e Recomendações Pedagógicas da AAP (2015,A). Ainda sobre a 8ª edição aplicada no 1º semestre, foram constatados 50% de enunciados no Eixo I, 10% no Eixo II, 10% no Eixo IV, 20% no Eixo V e 10% no Eixo VI. Nenhuma questão foi realizada sobre o Eixo III – Relação entre textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes.

Todos as definições podem, novamente, ser consultadas, na Tabela 1 - Eixos de competências/habilidades avaliados na 8ª edição. Ressaltamos, entretanto, que metade desta edição da Avaliação foi sobre o Eixo I - Procedimentos básicos de Leitura. Abaixo, o gráfico da distribuição confirma a discrepância do Eixo I (50%) dos demais eixos:

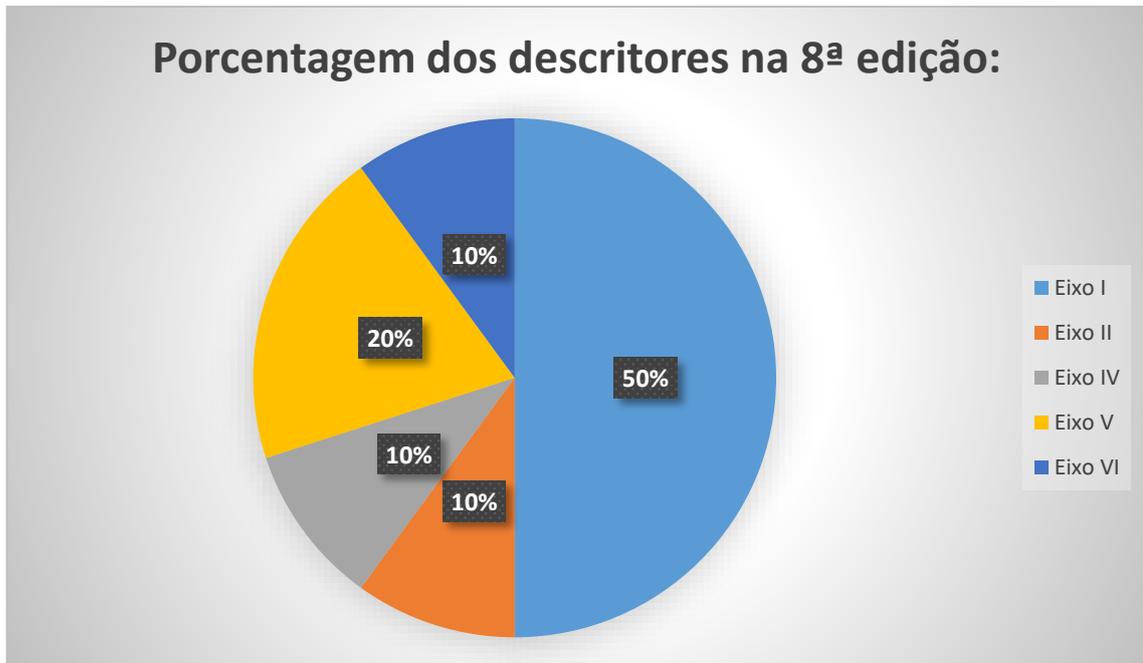


Gráfico 5 - Distribuição percentual dos descritores na 8ª edição, 1º semestre de 2015

Ficou evidente a forte inclinação dos indicadores em verificarem o nível de letramento dos adolescentes, testando, ao longo dos dez enunciados, a proficiência leitora dos mesmos em deslindar as armadilhas das questões, baseadas em distintos gêneros:

Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Estas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto; considerá-las de forma exclusiva equivaleria, na minha opinião, a começar a construção de uma casa pelo telhado. (SOLÉ, 1998, p.33)

A título de exemplo, transcrevemos na sequência o Eixo I, Figura 6, de maior predominância:

### Eixo I - Procedimentos básicos de leitura

Descritores		Ensino Fundamental (anos finais)				Ensino Médio		
		6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª
1	<b>Localizar</b> informações explícitas em um texto.	x	x	x	x	x	x	x
2	<b>Inferir</b> o sentido de uma palavra ou expressão.	x	x	x	x	x	x	x
3	<b>Inferir</b> informações implícitas (conceitos/ opiniões, tema/assunto principal, entre outros) em um texto.	x	x	x	x	x	x	x
4	<b>Distinguir</b> um fato da opinião relativa a esse fato.	-	-	x	x	x	x	x
5	<b>Identificar</b> formas de apropriação textual (paráfrases, paródias, citações).	x	x	x	x	x	x	x
6	<b>Identificar</b> a sequência lógica dos fatos de um texto.	x	x	x	x	x	x	x

Figura 6 - Eixo I, “Procedimentos de Leitura”, exemplo de apresentação, da Matriz de Referência, nas Recomendações Pedagógicas ao professor. Fonte: (AAP, 8ª edição, 2015, p. 4 A)

O modelo exposto perdurou por oito edições. O conteúdo espiralado é característica da proposta curricular do estado de São Paulo. Dito de outra forma, repassa-se o mesmo conhecimento por todos os anos de forma cada vez mais aprofundada, por isso da marcação com um X em mais de uma série. A partir da nona edição, na segunda metade de 2015, a Matriz de Referência para Avaliação de Língua Portuguesa passou a se apresentar de uma maneira diferente, as 24 questões foram dispostas de par em par, gerando o total de 12 descritores de habilidades, não estando mais compartimentados pelos sete eixos. Todavia, prevalece a meta da AAP de análise reflexiva sobre Habilidades e Competências não atingidas.

Nesta oportunidade, destacaremos na AAP – 1ª edição, a questão 3, “Estabelecer relações de causa e consequência, entre partes e elementos de um texto” e a questão 10, “Identificar a sequência lógica dos fatos em um texto” e na AAP – 2ª edição, o enunciado 10, “Identificar a função sintática (sujeito) em textos ou fragmentos de textos (anúncio publicitário e/ou textos prescritivo)” e o enunciado 13, “Reconhecer os elementos constitutivos da organização de um anúncio publicitário”, por se tratarem, como entenderemos adiante, com os gráficos 6, 9 e 10, dos pontos diagnosticados pela tabulação de resultados como aqueles de maior dificuldade para esta dada sala.

## 6.2 Corpus da AAP

Seguem a 8ª e 9ª edições, do ano letivo de 2015, realizadas pelo oitavo ano e analisadas segundo a matriz de referência das competências e habilidades e o conceito de erro/acerto dado pelo gabarito oficial enviado pela SEE.

## 6.3 AAP 1º semestre de 2015

A AAP do 1º semestre de 2015, 8ª edição, com 10 questões objetivas, contou com a colaboração de 32 alunos. O gráfico plotado e compartilhado ilustra melhor como foram as ocorrências de acertos e equívocos:

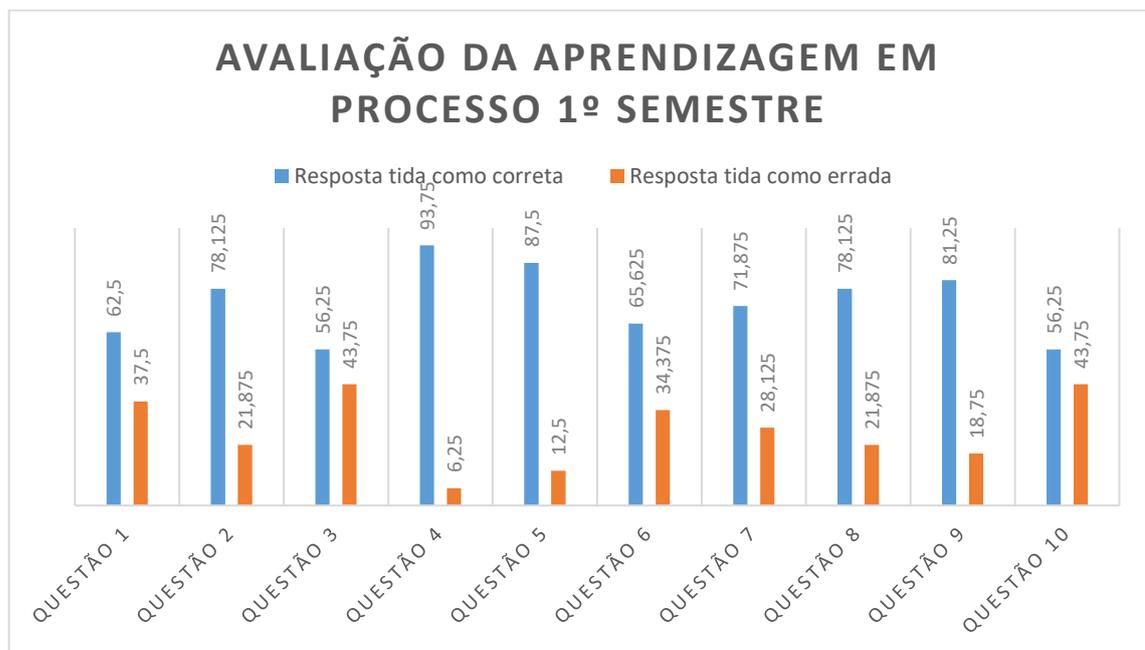


Gráfico 6 - Resultado da AAP na 8ª edição, 1º semestre de 2015

Nota-se, claramente, que, em todas as questões, os alunos tiveram maiores índices de acertos. Como foi salientado, anteriormente, a proposta pedagógica do AAP é diagnosticar avanços e dificuldades da sala frente ao conteúdo de LP que devem ter domínio no ano em que estão matriculados. Diante das divergências apresentadas entre Habilidades (H) *versus* Competência (C), o docente desenvolve seu *Plano de Ação* levando em conta o conteúdo a ser atingido. No próximo capítulo, após a análise de dados, elencaremos as propostas metodológicas que adotamos para o plano de ação do oitavo ano. Portanto, destacamos, nesta

primeira aplicação, as questões de número 3 e 10, as quais apresentam a maior taxa de não acertos.

Vejam os terceiro enunciado e sua divisão entre gabarito e distratores:

Leia o texto e responda à questão 3.

### **Qualidade do ar afeta a saúde dos animais domésticos**

Por Isabela Mena

Com a chegada do outono, a cachorrada comemora. Brisa e temperaturas mais amenas tornam qualquer passeio mais agradável até mesmo para os donos. Mas o clima atípico das últimas semanas, calor intenso e baixa umidade do ar, tem dificultado a dispersão dos poluentes na atmosfera e muitos bichinhos tiveram de trocar o passeio no parque pelo programa de que menos gostam: visitar o veterinário.

No Hospital Veterinário Sena Madureira o número de casos de animais domésticos com queixas relacionadas à poluição aumentou 30% nesse período. De acordo com o veterinário Mário Marcondes, cardiologista do hospital, os sinais mais comuns são olhos vermelhos e lacrimejantes, mucosa ressecada, coriza e tosse, tanto em gatos como em cachorros. “Nos animais que já têm algum tipo de doença respiratória crônica, como bronquite ou asma, os sintomas são mais severos, como falta de ar.” [...]

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/noticias/ult263u4421.shtml>>. Acesso em: 31 de julho de 2014. (adaptado)

### **Questão 3**

O calor intenso e a baixa umidade do ar aumentam o índice de poluição na atmosfera, causando

- (A) olhos vermelhos e lacrimejantes.
- (B) a dispersão de poluentes na atmosfera
- (C) temperaturas amenas e agradáveis.
- (D) diminuição de doenças respiratórias.

Figura 7 - Texto e enunciado da questão 3. Fonte: (AAP, 8ª edição, 2015, p.13 A)

Diante do enunciado e das escolhas dos adolescentes entre as quatro alternativas, obtemos o gráfico, abaixo:

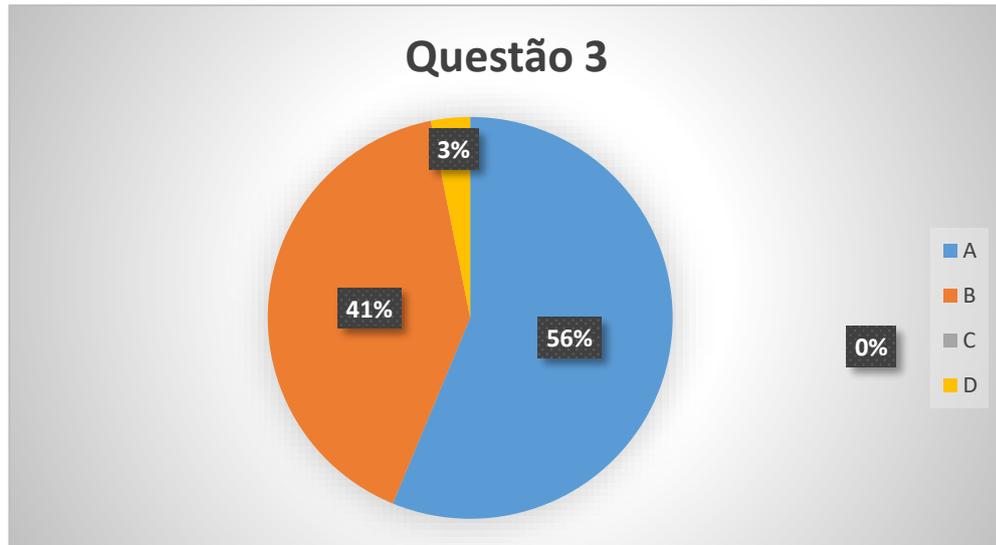


Gráfico 7 - Porcentagem da escolha dos estudantes entre alternativa correta e distratores na questão 3, 8ª edição

Na terceira questão, a alternativa correta é a A. No entanto, boa parte dos alunos se dividiu, de forma equilibrada, entre as alternativas A e B. Vale mencionar que ninguém optou pela C e apenas um estudante ficou com a opção D.

É um texto da esfera jornalística. Podemos fazer este reconhecimento devido ao formato típico: manchete, impessoalidade, objetividade e a fonte completa nossa dedução. Não que o reconhecimento do gênero tenha algum impacto sobre o horizonte de resposta esperado. Tanto assim que, em nenhum momento, o Caderno de Questões faz menção a isto. Ao contrário, retira a roupagem que o referido trecho tem que o faz circular socialmente como uma notícia e o chama, genericamente, de texto

Agora, o mesmo para a décima questão:

Leia o texto e responda à questão 10.

### **O macaco e o leopardo**

Júlio Emílio Braz

Numa certa manhã, o Leopardo, atormentado por dias e dias sem comer um só pedaço de carne, saiu para caçar. Esfomeado, esgueirou-se sorrateiramente floresta adentro, os passos ainda mais silenciosos, os olhos extremamente atentos ao menor dos movimentos, a necessidade crescendo à mesma medida que o estômago vazio roncava cada vez mais de modo incômodo e persistente. Caminhava de tal maneira angustiado, faminto, que mal se deu conta de um grande buraco que, de repente, surgiu em seu caminho.

É claro que não se tratava de um buraco qualquer, aberto pelo tempo e pelo acaso, mas um buraco cuidadosamente feito e tapado com uma abertura astuciosa de galhos e folhas secas, ou seja, tratava-se de uma armadilha.

Surpreso e assustado, esqueceu-se por uns instantes da tremenda fome que sentia e procurou escapar. Não conseguiu. Andando de um lado para o outro, inconformado e, por fim irritado, rugia para todos os lados, dando violentas patadas dentro daquele terrível buraco que o aprisionara. [...]

BRAZ, Júlio Emílio (adapt.). **Lendas da África**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 10.

### **Questão 10**

Imediatamente antes de cair na armadilha, o Leopardo

- (A) "caminhava de tal maneira angustiado, faminto, que mal se deu conta de um grande buraco que, de repente, surgiu em seu caminho."
- (B) "estava andando de um lado para o outro, inconformado e, por fim irritado, rugia para todos os lados."
- (C) "atormentado por dias e dias sem comer um só pedaço de carne, saiu para caçar."
- (D) "esqueceu-se por uns instantes da tremenda fome que sentia e procurou escapar."

Figura 8 - Texto e enunciado da questão 10. Fonte: (AAP, 8ª edição, 2015, p. 26 AA)

Nos dados de respostas gerados para a questão 10, o que mais contrasta é o fato de que, somados as porcentagens dos distratores, B, C e D, a porcentagem total de escolhas incorretas, 63%, é esmagadora sobre o percentual de 37% que escolheram a alternativa do gabarito, letra A:



Gráfico 8 - Porcentagem da escolha dos estudantes entre alternativa correta e distratores na questão 10, 8ª edição

Na última questão, também, há um equilíbrio entre a resposta considerada certa, alternativa A (37%) e a alternativa não aceita como certa B (36%). Aqui, ao contrário da questão anterior, houve uma divisão maior entre as alternativas C e D, também, não consideradas corretas. Ainda assim, a preferência ficou com a letra B.

Tal qual o outro, não há menção do gênero. Também está destituído de seu nome e, reconhecer que se trata de uma lenda (atemporal, sem dados fidedignos de localização e compromisso com a realidade e com um aspecto moralizante), é mais importante para um ato próprio de conhecimento prévio do que uma implicação para desarmar a questão.

Esta falta de interesse pela origem do texto, talvez, seja por um dos dois fatores: ou se espera que o educando tenha introjetado os domínios discursivos presentes na *AAP* do oitavo ano ou que eles acertem a questão baseados na interpretação textual, independente de reconhecerem com qual atividade linguística estão lidando. “Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2010, p. 19). De fato, ainda que trivial, não deveriam ser assim nivelados por baixo, ou seja, seu formato e contexto de existência, preteridos na resolução dos enunciados. Estes recortes anárquicos e o tratamento homogêneo destes excertos apenas com textos, à revelia de sua natureza, indiferente das características que cada gênero textual possa oferecer, não permite que o aluno possa acionar seu conhecimento sobre o formato do gênero e utilizá-lo para resolução da questão. Concordamos com a seguinte colocação de Santos (2007), “Ao não entrarmos nas especificidades que compõem as mediações histórico-sociais presentes nas diferentes formas de se conceber o fenômeno educativo, corremos o risco de

sermos simplistas” (p.13),. A observação *in loco* da realização da Avaliação fez notar que a desterritorialização dos gêneros, para colocá-los em base comum, realizando um recorte descontextualizado, apenas com uma finalidade didatizadora de “avaliar”, desmotiva todas as aprendizagens que o aluno poderia mobilizar para destravar a questão. A afirmação de Dionísio e Vasconcelos (2013) sobre a exigência de um “repensar metodológico que permita termos consciência do estamos provocando, dos efeitos de utilização de métodos e estratégias no aparatos neuropsicológicos do aluno” (p.24), clarifica o observado. Em outras palavras, o pensamento de erigir uma habilidade sacrificando todas as demais que poderiam ser trabalhadas pela AAP é reducionista nos enunciados.

Interessante foi notar, e na realidade foi um dos pressupostos que tomamos por base para desenvolver as atividades do *Plano de Ação*, que ambas as questões têm uma vertente próxima, porque dependem de que o leitor seja capaz de estabelecer causa e consequência entre as partes textuais, ou seja, observar o fragmento pinçado para compor a unidade discursiva como etapa de um todo articulado. Na primeira, entendida como questão 3, é necessário compreender que a consequência do tempo seco para os animais são os olhos vermelhos e lacrimejantes e, já na última, compreendida como sendo a décima, tem que se prestar atenção no que antecede a consequência de cair na armadilha: caminhar, desordenadamente, e preocupado com a própria fome.

Mas já se faz jus indagar o porquê de tantos alunos se oporem ao resultado da matriz de conhecimentos e indicarem outros horizontes. Tomamos, para início, a resposta B da questão terceira que acolheu 41% de escolha dos adolescentes, embora seja “errônea”. O distrator, alternativa incorreta que, também, apresenta alto nível de plausibilidade com a questão “(B) a dispersão de poluentes na atmosfera”, poderia ser a resposta correta, também, porque, para responder, os alunos acionaram os conhecimentos intertextuais os quais possuem o qual diz que o aumento do índice de poluição aérea é também pela dispersão de partículas nocivas nos ares. Logo, a escolha não foi anárquica e os 13 estudantes que apontaram esta resolução partiram das inferências de sentido aliadas ao próprio texto que diz que a baixa umidade do ar “tem dificultado a dispersão dos poluentes na atmosfera”. Como não existe objeto que não seja cercado de outro discurso, todo discurso dialoga com outros discursos, toda palavra é cercada de outra palavra (Bakhtin,1992, p.319, *apud* Fiorin, 2010). Por fim, a questão descarta o que o próprio texto traz em seu bojo e o conhecimento do assunto que os adolescentes possuem e utilizam quando se deparam com a temática.

No caso da questão 10, foram 8 alunos que escolheram o distrator B e 5 o distrator C. Todas as opções apresentam elementos intratextuais, com pequenas nuances. As letras B e D

são a descrição de um momento ulterior, queda na armadilha, ao demandado pela questão que perguntam sobre o que ocorreu anteriormente à ação do Leopardo ser aprisionado. A força do questionamento está no advérbio temporal “antes”, o que levaria tanto à questão A, alvo da maior margem de escolha (37%), como até a C. Mas o texto (como é chamado na própria *Avaliação*) pede um grau de especificidade mais refinado, sacrificando outros atos de locução. A alta porcentagem de opção pela alternativa B, se deu por causa da forma como a alternativa está recortada “(B) estava andando de um lado para o outro, inconformado e, por fim irritado, rugia para todos os lados”. Paire, neste intervalo, um sentido completo e que pode servir para qualquer momento dos acontecimentos do felino faminto que sai à caça, porém a referência do excerto não nela mesma, necessita do retorno à lenda para completar a frase (“dentro daquele terrível buraco”) e ver que ela não corresponde ao *antes*. O lapso dos alunos ocorre por se fiarem apenas na alternativa e não retornarem à fonte. O efeito perlocucionário de persuasão da resposta incorreta, foi aceito pelos avaliados que não fizeram como a maioria de retomar a autoridade textual.

Podemos afirmar que, no caso desta questão, o diagnóstico dos alunos que não desenvolveram a habilidade de identificar a sequência lógica está mais claro e delimitado, porque há a preocupação de especificar o tempo. Se bem que concordamos com Solé (1998, p.26) quando diz: “A meu ver, não se trata de um erro de decodificação, mas de um fato muito frequente nos bons leitores: a partir dos conhecimentos que temos e da informação que o texto nos dá, aventuramos – prevemos - o que vem a seguir”, distinto do enunciado retirado da notícia de jornal, ambígua e passível de ser anulada pelos defeitos apontados.

#### **6.4 AAP 2º semestre de 2015**

A AAP do 2º semestre de 2015, 9ª Edição, com 24 questões objetivas, avaliou 20 informantes. Trata-se de um número menor de participantes, por causa da baixa adesão ao desenvolvimento da AAP, no segundo semestre. Houve muitas ausências na data em que o exame foi aplicado. A exemplo do que foi feito na primeira análise, acompanhem os gráficos:

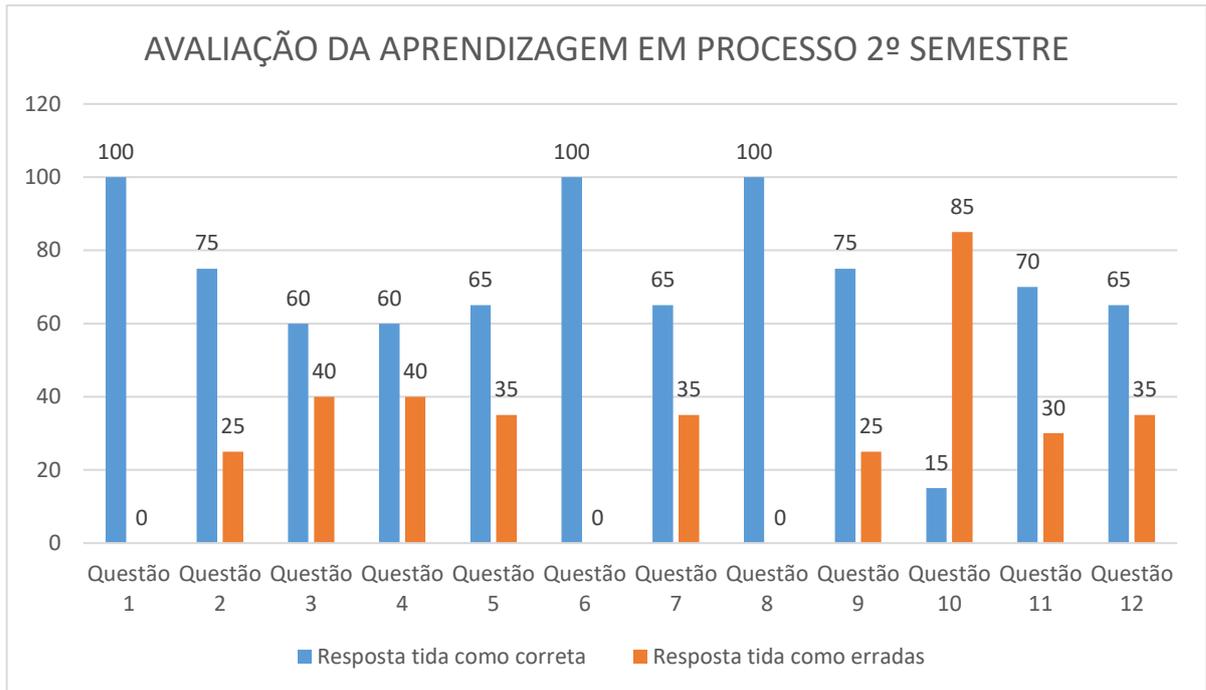


Gráfico 9 - Resultado da AAP na 9ª edição, 2º semestre de 2015, questões de 1 a 12

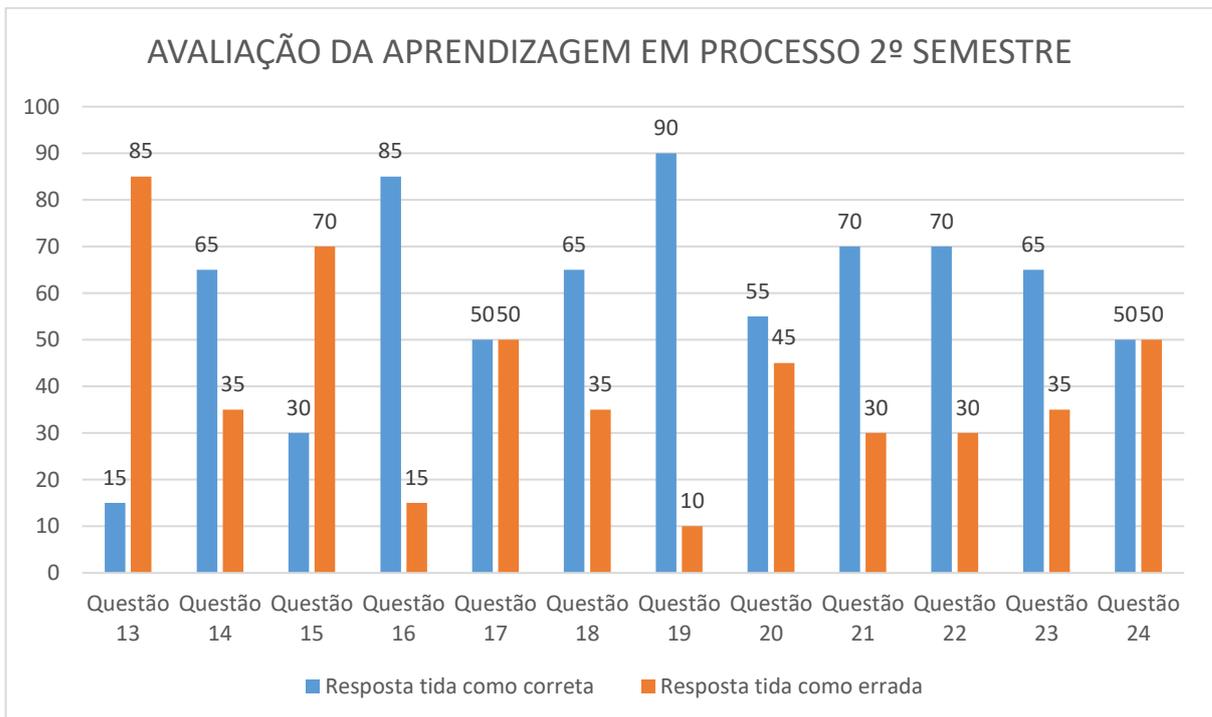


Gráfico 10 - Resultado da AAP na 9ª edição, 2º semestre de 2015, questões de 13 a 24

Esta AAP, além de ser mais que o dobro de indicadores, também, possui outra diferença essencial que é o desempenho dos estudantes. Enquanto no primeiro semestre eles não ficaram abaixo da média em nenhuma das questões, no segundo semestre 37,50% do total de questões da AAP não foram atingidas, conforme o estipulado pelo próprio sistema avaliativo. Vários são

os fatores que podem influenciar na alteração. Um deles é por ter se tornado um diagnóstico mais extenso. Como é um caderno com muitos textos a serem lidos, os adolescentes reclamam do tempo que necessitam para resolvê-lo e, como o objetivo não é meritocrático, ou seja, a conversão para as notas escolares, nem sempre fazem com o mesmo empenho, porque se entediam com tantos gêneros a serem lidos, perguntas e alternativas para decodificar. O outro motivo, mais substancial, deve-se à alteração das Competências e Habilidades requeridas até então, houve a inserção de contextos mais gramaticalizados, menos voltados à análise do discurso, como veremos.

A metodologia corrente, até meados de 2015, era que os dois diagnósticos anuais serviriam como coeficiente demonstrativo do aprendizado do currículo para cada série/ano. Assim, o segundo semestre traria, novamente, em seu bojo, os Eixos Temáticos para averiguar se o Plano de Ação, se as medidas de recuperação adotadas e desenvolvidas, no primeiro semestre, atingiram as expectativas. Com a alteração feita da estrutura da AAP em meados do ano letivo, não houve questões que atestassem se nosso Plano foi exitoso ao suplantar as fragilidades dos alunos em decodificar sequências lógicas entre as partes de uma estrutura textual. Desta forma, poderíamos realizar apontamentos sobre a eficácia (ou não) dos exercícios e conteúdos propostos.

Convém lembrar os enunciados que estamos a enfocar, ou seja, aqueles com maior índice de respostas não corretas. Como fica claro no gráfico, trata-se das questões 10 e 13 (ambas com 85%). Como foi explanado, anteriormente, as questões estão de par em par embasadas no mesmo descritor. O caderno pedagógico aponta que o par da questão 10 é a questão 4, e o par da questão 13 é a 15, ou seja, analisam a mesma competência e habilidade. Retornemos ao gráfico 9, ainda que seja a mesma Competência/Habilidade, a questão 4 foi atingida por 60% dos informantes, o que nos faz refletir sobre a direção tomada pelo enunciado. Já o outro par, ambas as questões (13 e 15), não foi bem sucedido. Esse outro formato, duas oportunidades discursivas por descritor, nos auxiliará a entender o que pode ter ocorrido, por fornecer mais dados. Vejamos o exposto na prática, logo a seguir. Iniciemos com o texto da questão décima:

**Regra para 4 jogadores**

1. Das 12 cartelas-personagens, escolha apenas 8. As demais deverão ser colocadas na tabela de memória com a face virada para baixo, cobrindo os próprios personagens. A tabela de memória ajuda os jogadores a se lembrarem de quais personagens estão participando da partida.
2. Sem que você ou os outros jogadores vejam a figura, retire uma cartela-personagem entre as 8 escolhidas e a encaixe dentro do livro de "Planos Secletos". Em seguida, coloque o livro no centro do tabuleiro, dentro do muro.
3. Junte a cartela "Turma da Mônica" com as 7 cartelas-personagens e embaralhe-as bem.
4. Distribua 2 cartelas para cada jogador. Ninguém poderá ver as cartelas dos outros jogadores.
5. Distribua também 2 fichas-locais, que devem ser colocadas nos círculos do tabuleiro à frente de cada jogador, com a imagem colorida virada para cima.
6. Cada jogador escolhe um agente Cebolinha e o coloca no tabuleiro em um local com a cor correspondente a uma de suas duas fichas locais.

Retirado do manual de instruções do jogo *Agente Cebolinha*, da Grow Jogos e Brinquedos S.A.

Figura 9 - Texto da questão 10. Fonte: (AAP, 9ª edição, 2015, p. 13 B)

É um texto prescritivo, típico gênero curricular estudado no 8º ano. Três questões fizeram uso destas regras de jogo, a número 9 que questionou sobre ao que se referem os itens elencados no jogo, a número 11, com um desempenho, também, aquém do esperado, que questiona sobre funções sintáticas do predicado em orações destacadas e a número 10. Vejamos o texto do enunciado com a alternativa considerada correta já negritada:

**Questão 10**

Na oração [...] "A tabela de memória ajuda os jogadores a se lembrarem de quais personagens estão participando da partida" [...], a expressão grifada tem a função de

- (A) vocativo.
- (B) adjunto adnominal.
- (C) adjunto adverbial.
- (D) sujeito.**

Figura 10 - Enunciado da questão 10. Fonte: (AAP, 9ª edição, 2015, p. 14 B)

Agora, acompanhemos o gráfico da escolha dos alunos entre a resposta e os distratores:

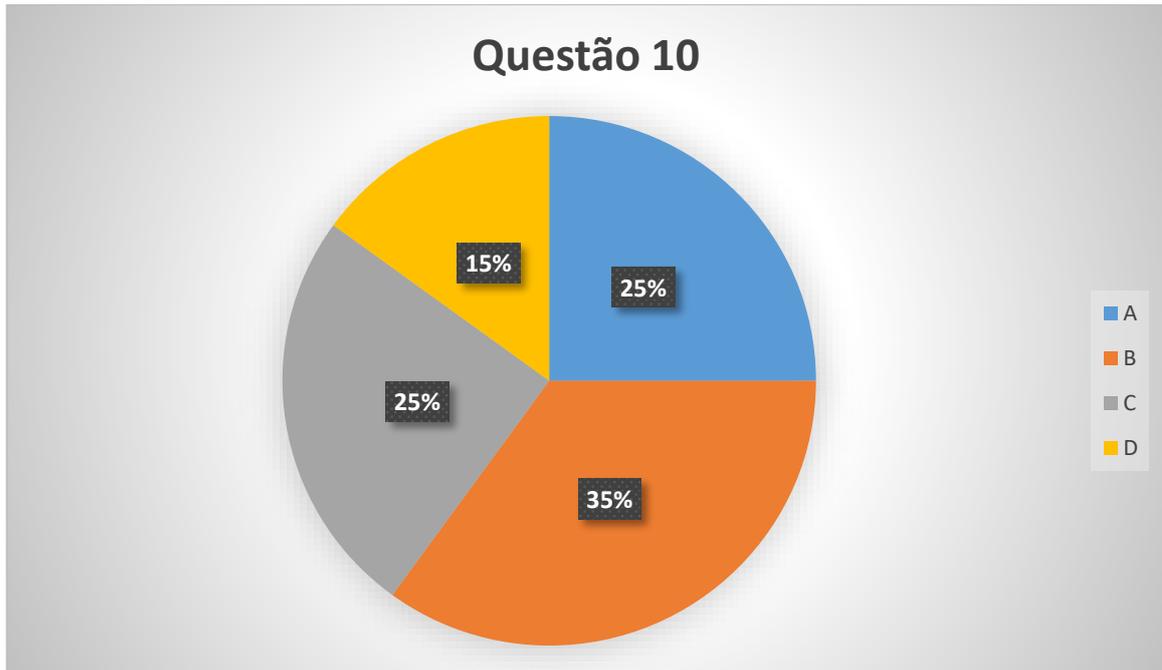


Gráfico 11 - Porcentagem da escolha dos estudantes entre alternativa correta e distratores na questão 10, 9ª edição

Fator preponderante é que, justamente, a alternativa correta foi alvo do menor número de escolhas. Segundo a proposta curricular, este conteúdo é realizado no segundo bimestre letivo do 8º ano. A AAP ocorreu no terceiro bimestre, logo, os alunos ainda não haviam conseguido assimilar de todo o conceito, como foi possível averiguar através dos dados físicos, a observação e diálogo em campo. Quando retomamos a outra questão, número 4, que participa da mesma referência de Competências/Habilidades e foi pela maior parte respondida corretamente, temos mais hipóteses do que pode ter havido. Observemos:



#### Questão 04

Na expressão [...] "Totó [...] vive dentro de casa com toda a mordomia" [...] o termo grifado

- (A) é um animal, por isso não pode ser o sujeito da oração.
- (B) se refere à palavra casa e tem outra função sintática.
- (C) não realiza a ação por conta da "mordomia" do cão.
- (D) é o sujeito que pratica a ação realizada na oração.**

Figura 11 - Texto e enunciado da questão 04. Fonte: (AAP, 9ª edição, 2015, p.7-8 B)

Esta é a única questão que está em nosso trabalho, ainda que não seja por ter um alto índice de erro, ao contrário, para verificarmos seu alto índice de acerto. O enunciado e questão 4, segundo o encarte pedagógico da 9ª edição da AAP, faz par com a questão 10 e avalia a mesma competência/habilidade. Portanto, realizamos o gráfico 12, abaixo, para contrastar as informações reveladas pela questão 4 e 10, afinal, na primeira, os alunos tiveram um bom desempenho, na segunda, não, sendo o mesmo item, "Identificar a função sintática (sujeito) em textos ou fragmentos de textos (anúncio publicitário e/ou textos prescritivo)", avaliado. Observemos os dados:

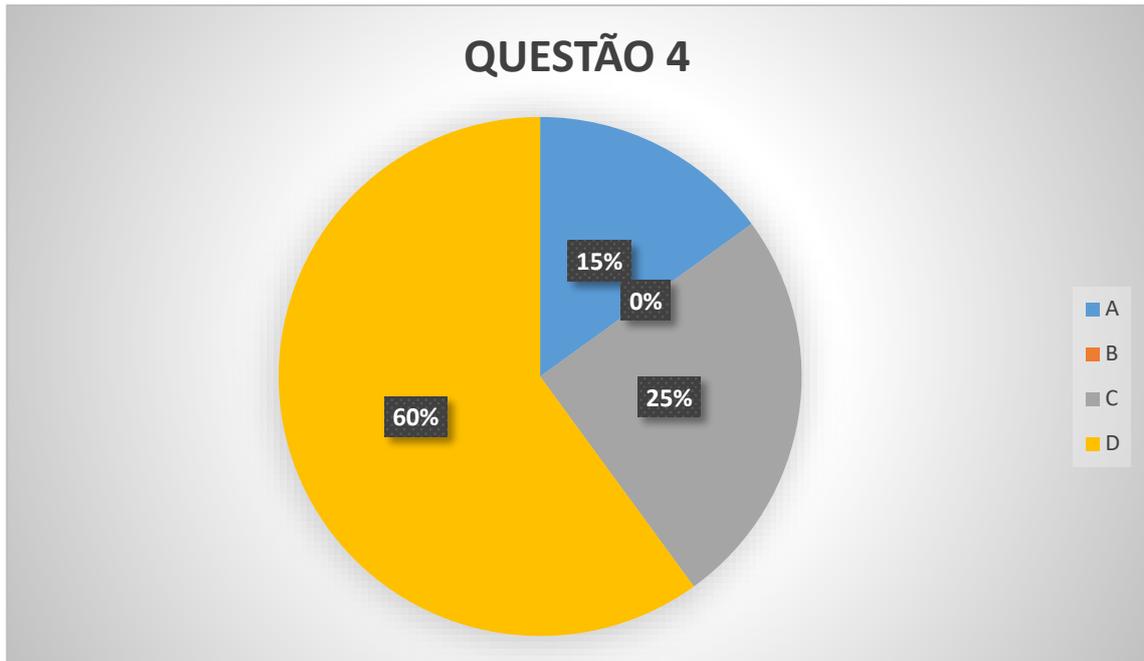


Gráfico 12 - Porcentagem da escolha dos estudantes entre alternativa correta e distratores na questão 4, 9ª edição

Ora, a sala, em sua maioria, entende qual é a função de um sujeito que é aquele que pratica a ação realizada na oração, no caso o Totó, responsável pelo predicado “vive dentro de casa com toda a mordomia”. Curado (2011, p.27) diz que há “o que se costuma chamar de gramática internalizada, conjunto de regras aprendido e usado na interação comunicativa, desenvolvendo a “competência textual/discursiva”, isto é a capacidade de produzir e interpretar textos”. Uma ação existe no universo porque algo ou alguém a fez existir. Contudo, quando se pergunta o mesmo mas, de forma distinta, ou seja, como na questão 10, ao indagar sobre a função sintática de um termo, eles não conseguiram isolar este mesmo sujeito. “Parece-me que é ponto pacífico que a pouca familiaridade com um determinado assunto pode causar incompreensão” (Kleiman 2013, p. 23). A mudança na forma de dispor o questionamento distorceu o grau de proficiência em identificar o sujeito em um texto ou fragmento. Portanto, afirmar que eles não sabem o que é um sujeito ou que entenderam completamente são extremos desnecessários frente aos resultados da questão 4 e 10.

Analisemos, agora, o texto da questão 13:

Leia o texto e responda às questões 12 e 13.



Disponível em :<<http://www.cptm.sp.gov.br/Pages/Home.aspx>>. Acesso em: 11 de junho de 2015.

Figura 12 - Texto da questão 13. Fonte: (AAP, 9ª edição, 2015, p.15 B)

Trata-se de um anúncio publicitário. Ressaltamos que todos seus aspectos são estudados ao longo desta série. Na questão 12, eles não conseguiram definir o público-alvo, razão dos índices em vermelho. No enunciado 13, na íntegra abaixo, nem a informação visual nem a escrita, destacadas na elaboração da questão, encaminharam para uma maior adesão à alternativa aceita como correta (B).

### Questão 13

No anúncio publicitário, o uso da imagem de um funcionário sorridente e os tempos verbais escolhidos tem por objetivo

(A) sugerir ao leitor que utilize mais o transporte público, no caso os trens, que movem São Paulo.

**(B) convencer o leitor a acessar uma página na internet para saber mais sobre o assunto.**

(C) demonstrar que os funcionários dos trens trabalham sempre dispostos e com aparatos de segurança adequados.

(D) informar aos usuários sobre o número de funcionários que trabalham na manutenção do transporte público.

Figura 13 - Enunciado da questão 13. Fonte: (AAP, 9ª edição, 2015, p.16 B)

Segue o gráfico que demonstra o comportamento dos alunos frente ao questionado e às alternativas:

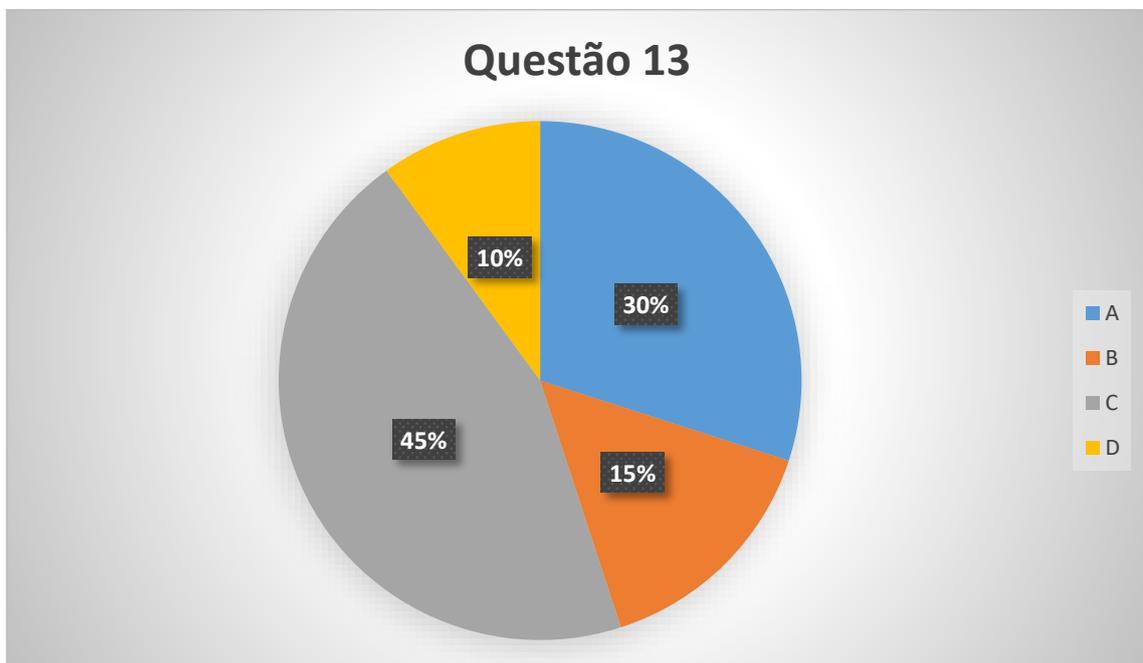


Gráfico 13 - Porcentagem da escolha dos estudantes entre alternativa correta e distratores na questão 13, 9ª edição

É relevante o distrator C (com 45%). Os alunos se fiaram apenas na imagem simpática do funcionário, anulando a junção dos tempos verbais ao todo do anúncio (“**Conheça** essas e outras histórias em gentequemovesp.com.br”). Desarticular, desta forma, os elementos

presentes na figura é fazer uma leitura superficial, não mergulhar nas inferências de todo o suporte gráfico-textual:

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 2013, p.30)

Ao contrário do que aconteceu com as questões 4 e 10, os dois indicadores de Habilidade/Competência das de números 13 e 15, “Reconhecer os elementos constitutivos da organização de um anúncio publicitário”, estão com resultados desfavoráveis. Antes de prosseguirmos, leremos o enunciado e o gráfico de respostas e distratores da décima quinta:

Leia o texto e responda às questões 14 e 15.



Imagem disponível em: <[http://www.denatran.gov.br/campanhas/hotsite\\_pelaestradaafora/index.html](http://www.denatran.gov.br/campanhas/hotsite_pelaestradaafora/index.html)>. Acesso em: 11 de junho de 2015.

### Questão 15

O texto verbal do anúncio publicitário faz um apelo a seu público alvo, que é enfatizado pelo uso de

- (A) verbos no modo imperativo.
- (B) personagens de contos de fadas.
- (C) verbos no modo infinitivo.
- (D) personagens de histórias de terror.

Figura 14 - Texto e enunciado da questão 15. Fonte: (AAP, 9ª edição, 2015, p.16-17 B)

Por fim, os dados da última questão da 9ª edição, de um total de três, que apresentaram porcentagem de erros acima de 50% e de acertos abaixo de 50%:

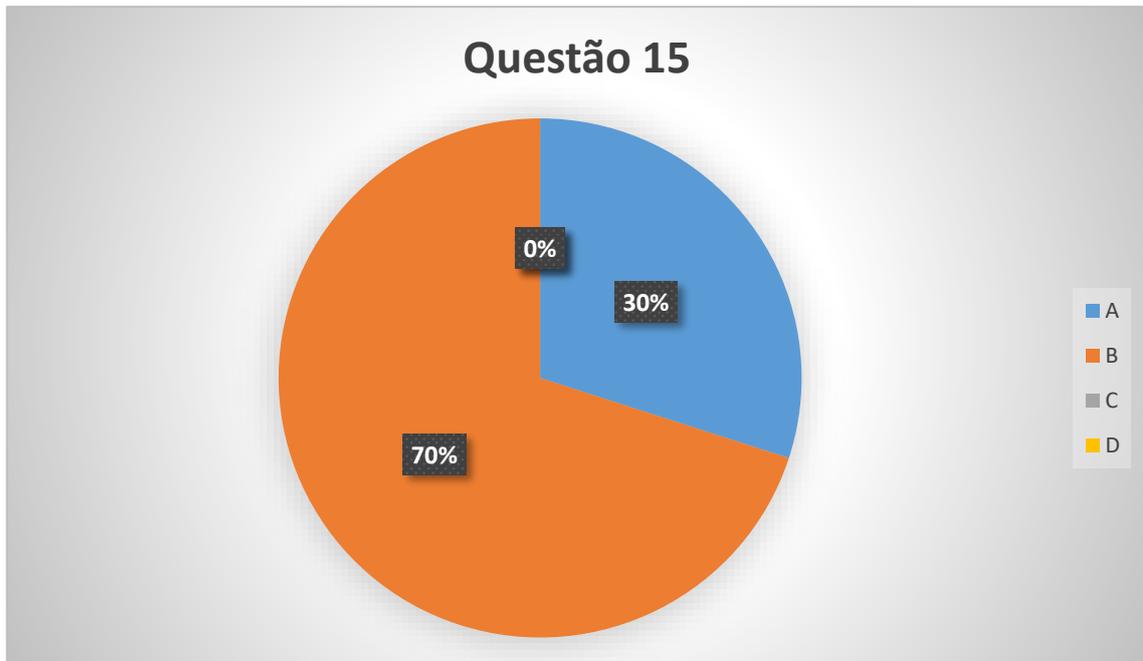


Gráfico 14 - Porcentagem da escolha dos estudantes entre alternativa correta e distratores na questão 13, 9ª edição

Os dados confirmam o que expusemos sobre o fato de os alunos verem apenas um *continuum*, o imagético nos casos, e descartarem o que se trata de um sobreposto verbal e não-verbal para compor o todo. Não é à toa que o distrator B ficou com 70% das escolhas, “personagens de contos de fadas”, porque as orações “**Ajude** a salvar nossas crianças. **Cuide** delas no trânsito” que são o texto verbal, parecem que foram, como na questão 13, ignoradas. Por outro lado, “o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão” (Kleiman, 2013, p.23). Os educandos conhecem bem os gêneros ‘contos de fada’ que os acompanha desde os primeiros anos escolares, portanto, por um automatismo advindo deste conhecimento prévio, logo, uniram as figuras do ‘faz-de-conta’ com a palavra ‘crianças’ e concluíram uma pretensa resposta. O distrator cumpriu bem seu papel ao induzir ao erro mais provável aqueles leitores mais desavisados, por assim dizer. Tanto assim que são dois grupos apenas de informantes, 30%, talvez os leitores mais experientes, que

se decidiram pela resposta tida como correta A e o restante, o distrator B, leitores que, porventura, estão um passo anterior ao nível já alcançado de proficiência do restrito outro conjunto.

Válido comentar que a questão 14 que, embora não faça parte do mesmo descritor que a 13 e 15, utilizou o mesmo anúncio aos motoristas acima, questiona sobre o público-alvo. Ao notarmos os resultados do gráfico, entendemos que os adolescentes não identificaram que, ainda que sejam personagens infantis, o apelo para ajudar e cuidar é para os adultos. Daí a importância de fazer a inferência em todos os aspectos da publicidade disponibilizada:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p.23)

Em todo ato anunciativo sempre há uma vontade, um objetivo a ser atingido. Temos a questão da consciência e seu grau de controle do indivíduo. O modo de dizer não é aleatório. O efeito de saber dizer, entender o como foi dito e o controle das variáveis, são o grau de excelência. Muitas vezes, as instituições escolares têm uma preocupação em demasia com que o aluno saiba reconhecer domínios textuais de forma estrutural, mas sonham a compreensão destas tipologias textuais em contextos reais de uso, bem como as ações da linguagem dentro de cada dimensão tipológica.

### **6.5 Balanço geral das questões analisadas**

Esta análise propiciou que um enfrentamento científico, pós ato de qualificação, acontecesse dentro do simpósio “64º Grupos de Estudos Linguísticos – GEL”, em 2015, na FCL/Assis. Neste momento, em que estas reflexões puderam receber os outros pareceres, um dos membros da sala de debate atentou para a propensão das questões ao engodo. Concordamos com este parecer, porque se formos considerar, a questão 13 traz em destaque um homem paramentado com os trajes de sua profissão e sorridente. Portanto, é válida a escolha pela alternativa que representa este quadro, como foi realizado pelos estudantes. Na questão 15, o mesmo artifício de indução ao erro, pois o distrator é que descreve que há personagens de contos de fada na publicidade, fato incontestável, foi a mais escolhida.

Este modo de elaborar as questões, a nosso entender, em nada afere se o aluno é proficiente ou não na competência leitora, não pela presença do falso em si, ou seja, de

questões que se aproximam da resposta esperada, mas não são a alternativa correta e, sim, pela necessidade velada de guiar o leitor adolescente à escolha incorreta diante do manifestado pela pergunta, a duplicidade, proposital de informações e o reconhecimento de que o aluno, guiado pela sua leitura superficial, logo fará a escolha pelo distrator que lá está, justamente, contendo a informação que o leitor menos avisado pode aceitar como resposta correta. Se formos levar em consideração o gênero, elemento este que, como destacamos, é anulado, as campanhas publicitárias se fundamentam, sobretudo, no uso de imagens, portanto, os estudantes fizeram uma reconhecimento prévio do contexto visual e deduziram a pretensa resposta. Luckesi (2011), no seu subtópico 3.2.4 “Distorções comuns presentes nas questões elaboradas” diz que:

Dediquemo-nos afora à qualidade das questões elaboradas. Nesse campo, um dos desvios básicos tem a ver com a clareza das perguntas formuladas para os estudantes. Muitas vezes as questões são elaboradas muito mais para confundir os educandos em suas respostas do que para saber se aprenderam o que foi ensinado. (LUCKESI, 2011, p.324)

Por este caminho, uma resposta incorreta não será capaz de afirmar, sem que receba debates, que o aluno não atingiu o que a Matriz de Referência avalia. No caso de questões como a 13 e a 15, o par previa analisar a capacidade de “Reconhecer os elementos constitutivos da organização de um anúncio publicitário”. De acordo com os distratores que obtiveram maior porcentagem de escolhas, há a demonstração de que reconhecem traços distintivos de campanhas publicitárias, ainda que os resultados, devido à forma de encaminhamento da questão, revelem o contrário frente à alta taxa de erro.

Trata-se de um tipo de situação em que, de novo, uma resposta incorreta não revelará se o estudante aprendeu ou não alguma coisa. Poderá simplesmente revelar que ele não compreendeu o que lhe foi pedido que fizesse ou que o conteúdo exigido nem mesmo fora ensinado da forma como estava sendo solicitado. (LUCKESI, 2011, p.326)

Observemos que a habilidade exigida para as questões, segundo a própria matriz de competência da avaliação, foi mobilizada com sucesso. Notamos, com a escolha dos distratores, que eles se aperceberam da mensagem constituída pela imagem, funcionários dispostos, trabalhando equipados e personagens de fábulas infantis. O mesmo vale para o formato no qual foram formulados os enunciados dos pares 4 e 10, questões que dizem respeito, segundo colocado pela Matriz de Referências, a “Identificar a função sintática (sujeito) em textos ou fragmentos de textos (anúncio publicitário e/ou textos prescritivos)”. Os alunos demonstram saber o que é um sujeito, mas não o sabem quando se pergunta qual termo da oração está a desempenhar esta função sintática.

Contudo, há duplicidade de informações contida na formulação das questões do par 13 e 15. Ao mesmo tempo que a matriz de competência leitora requer uma habilidade, a qual é atendida, há um segundo aspecto, o qual requer que os alunos sejam capazes de reconhecer verbos no modo imperativo e buscar informações escritas que conduzem ao site desejado. Eis o dilema de questões da AAP.

No segundo aspecto, podemos perceber que há lacunas que precisariam ser resolvidas. Talvez a divergência entre o que promete ser analisado pelos dados fornecidos pela matriz e o que, de fato, é perguntado, fosse resolvida ou com uma troca das referências da matriz ou com uma reformulação das questões.

Em todo o caso, o que as duas questões da AAP, 8ª edição, de número 3 e 10, e as três questões da 9ª edição, números 10, 13 e 15, com desempenho aquém dos informantes, segundo os gabaritos oficiais, têm algo em comum: todas demonstram um problema do procedimento de leitura. Fica a impressão de que, apenas, a leitura superficial foi realizada, ou seja, no afã de terminar o caderno de questões da AAP, com rapidez, a primeira leitura foi a usada para responder as questões. Não houve um retorno e novas leituras que aprofundassem o entendimento aos textos fornecidos para desarmar os enunciados. Na realidade, os alunos, em geral, já não gostam de realizar as chamadas “provas”, afinal, para eles, tudo que se refere ao ato de avaliar, é chamado de prova. E, ainda mais quando se trata de uma avaliação do teor da AAP: extensa e que não irá se transformar em conceito, ou seja, em notas escolares.

Portanto, diante de nossa tomada de consciência dos problemas apresentados pela sala, possível tanto pelos dados aferidos com a Avaliação processual, quanto pela observação em campo, realizamos sugestões para o Plano de Ação. É chamado de Plano de Ação seja o plano de aula, seja a sequência didática, dependendo do número de aulas necessárias, as medidas teórico-metodológicas que o docente responsável pela sala irá desenvolver e submeter, após ter contato com os resultados considerados insatisfatórios pela a AAP, para trabalhar as lacunas de conteúdo e aprendizado dos educandos. Nós falamos em diversos momentos do Plano de Ação, porque é um obrigatoriedade ao educador após acessar os dados da avaliação, ou seja, o sistema educacional o orienta a desenvolver um plano de ação após verificadas as fragilidades na aprendizagem dos adolescentes.

Não há um modelo específico para o Plano de Ação. O que se espera é que o docente localize, na matriz de referência, para a avaliação processual, a competência/habilidade que não foi atendida e promova opções que leve o estudante à compreensão do conteúdo. Diante do exposto e do que foi diagnosticado, no próximo capítulo, destacamos pontos a serem utilizados

como Plano de Ação frente aos problemas de leituras superficiais identificados das duas edições analisadas.

## 6.6 Plano de Ação

Retomando o que foi dito anteriormente, intitula-se “Plano de Ação”, doravante PA, as tomadas de decisões e estratégias que o docente precisa realizar frente aos resultados obtidos na AAP. As unidades de ensino do estado de São Paulo convencionaram a chamar de Plano de Ação as metas traçadas sobre o diagnóstico das competências que não foram aprendidas. Não há um modelo específico deste documento. Basta que o mesmo demonstre quais as habilidades deficitárias apontadas na edição da Avaliação processual corrente, as escolhas metodológicas para corrigi-las e quantas horas-aula serão utilizadas para tal fim.

Compreendidos os fatores que levaram ao erro, nós elaboramos um PA que pudesse retomar o conteúdo já visto e dialogar com o gênero textual maciçamente estudado nesta série: a publicidade. Nós nos embasamos nas dicas sobre sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004), que dizem:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHENEUWLY, 2004, p.83)

Reforçamos que o PA não é uma SD. Apenas, como decisão docente, nos baseamos no conceito de Dolz, Noverraz, Scheneuwly (2004) de auxiliar os alunos a sanar um problema de aprendizado, portanto, o ponto de partida é a detecção pontual do ponto nevrálgico e a oferta de mecanismos, atividades e afins, para retomar e recuperar conceitos e habilidades não desenvolvidas plenamente. Portanto o PA não é os moldes de SD preconizados pelos estudiosos, seguindo à risca cada uma daquelas etapas.

Concordamos, também, com os teóricos, quando abordam o grau de dificuldade em englobar o conjunto de escolaridade obrigatória, profusão de referências, escritas e orais, que permitam o ensino de oralidade, leitura e escrita de maneira, ao mesmo tempo, semelhante e diferenciada. (2004, p.81-82).

Portanto, o “Plano de Ação” é um trajeto pessoal entre docente e sua sala, porque obedecerá não apenas aos dados tabulados, mas ao conhecimento do contexto da sala, ou seja, as aptidões dos alunos, suas preferências, metodologias eficazes, grau de domínio prévio das competências que precisam alcançar etc... Diante do exposto, as contribuições que trazemos neste tópico dizem respeito a todo este conjunto de condições.

Para desenvolver nossa listagem de estratégias que passam longe de serem regras universais para classes que venham a se reconhecer com os mesmos nós de aprendizado no tocante ao conteúdo previsto para sua série, detectados com auxílio de ferramentas avaliativas, em especial a AAP. Vale retomar que a recuperação de conteúdo para a sala pode vir a ocorrer de modo concomitante ao conteúdo da Proposta Curricular (2008) trabalhado naquele momento. Então, estes encaixes dependem muito da análise que o professor efetue sobre o andamento das atividades daquela série. Para nosso oitavo ano, montamos a tabela que compartilhamos abaixo. Destacamos as competências visadas, em seguida, diante do que elencamos no capítulo 6 até ao item 6.5, constatamos que o grande ponto nevrálgico da classe sob nossa regência é a falta de leituras de conferência e checagem, tal qual explicamos através da Figura 3, “Diagrama da “Capacidades de Compreensão dos 4 Cs”, passo a passo para interpretar questões de competência leitora.”

Diante dos imperativos do tempo escolar, da união das informações das edições 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup>, sugerimos as tarefas que seguem, contextualizadas na nossa realidade:

Matriz de Referência (ponto de partida):	Competências/Habilidades Visadas: Capacidade de Compreensão – lista dos 4 Cs	Materiais utilizados:	Estratégias:	Conteúdos a serem resgatados:	Produto Final:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Estabelecer relações de causa e consequência, entre partes e elementos de um texto” (questão 3, 8ª AAP).</li> <li>• “Identificar a sequência lógica dos fatos em um texto” (questão 10, 8ª AAP).</li> <li>• “Reconhecer os elementos constitutivos da organização de um anúncio publicitário”. (questão 13 e 15, 9ª AAP).</li> <li>• “Identificar a função sintática (sujeito) em textos ou fragmentos de textos (anúncio publicitário e/ou textos prescritivo)” (questão 4 e 10, 9ª AAP).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimentos prévios;</li> <li>• Comparação de hipóteses;</li> <li>• Conferência/checkagem;</li> <li>• Conclusões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornais de circulação impressa;</li> <li>• Propagandas que compõem os cadernos de notícias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunião em grupo para discutir todos os aspectos que pertencem à propaganda;</li> <li>• Escolha por um do jornal para compartilhar com a sala;</li> <li>• Estabelecer se há relação do anúncio com a notícia do dia, caso haja, separar a notícia para explicar o porquê;</li> <li>• Perceber quem ocupa a função sintática de sujeito do anúncio – a quem se destina a campanha publicitária;</li> <li>• Estabelecer a relação entre todas as partes do gênero, desde a imagem, passando pelo verbo no imperativo (a quem ele se dirige e para quê) e as informações em fontes menores, muitas vezes, nos cantos inferiores da imagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero Anúncio publicitário e seus componentes;</li> <li>• Verbo no modo Imperativo;</li> <li>• Função do sujeito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartilhar, em forma de breve exposição oral, os resultados dos grupos sobre o anúncio publicitário.</li> </ul>

Tabela 2 – Sugestão de Plano de Ação elaborado mediante os dados da AAP, 8ª e 9ª edição, do oitavo ano analisado

Utilizamos, também, alguns comentários de um texto que serve de recomendação como bibliografia básica a quem for professor de LP, “O Texto na sala de aula” (1985), de Geraldi e colaboradores. Eles indicam que um trabalho contextualizado com a série em questão, 7ª série/8º ano, pode contar com gêneros ficcionais (lendas e contos) e não ficcionais com histórias e notícias. Principalmente, o que entendemos e levamos para nossa prática docente, foi sobre levar em consideração que alunos nesta etapa já são capazes de se posicionar criticamente, portanto:

Um critério de avaliações dos textos de sétima série: os alunos apresentarem no mínimo um conjunto de razões (o porquê) coerente para o que acontece, embora não seja necessário exigir que o aluno tome uma posição. A partir dessa série, não bastará apenas narrar o acontecimento: é preciso que se pergunte pelo “por quê”? do acontecimento. (GERALDI, 1985, p.71)

Em vista de um aluno já ter argumentos necessários para se posicionar, optamos por discussões em grupo e, posteriormente, exposição para sala dos resultados que o grupo de alunos fez e da propaganda escolhida por eles. Explicando, para aliar a necessidade de que a sala tem de realizar leituras mais acuradas e menos superficiais, mais os textos de publicidade que estão na Proposta Curricular da SEE para esta série, nós separamos jornais da semana. Oferecemos à equipe formada por até quatro colegas o caderno inteiro de notícias, para que eles localizassem a publicidade dentro de cada impresso. Em seguida, destacassem como as informações escritas auxiliam no *continuum* visual.

Como docente, salientamos para atentar para as “letras miúdas”, as quais, geralmente, fazendo menção aos sítios onde contém mais informações do produto anunciado, caso de uma das nossas questões, a de número 13, em que foi, justamente, por não atentarem às informações nas margens da figura, que os fez não acertar a questão. Para não sobrecarregá-los, novamente, levando em conta o perfil da sala, elaboramos nosso encaixe do PA, utilizando o mecanismo da verbalização das análises, apresentaram aos colegas, expondo, como se fosse um diálogo com os pares, porque seminários, também, não eram uma alternativa adequada para o perfil deste oitavo ano.

Para este PA, utilizamos duas aulas e os conteúdos trabalhados não fugiram ao escopo dos assuntos do bimestre, ao contrário, aliaram-se às Situações de Aprendizagem em andamento no momento, as quais continuavam a trabalhar sobre o gênero publicitário. Enfim, fizemos o resgate competências e habilidades sem atrasar o conteúdo ministrado na época que sugerimos e executamos o Plano de Ação exposto.

## 7. conclusão

Foi nossa missão, nestas laudas, apresentar um estudo de caso de um dado oitavo ano da rede pública estadual paulista, que realizou uma avaliação que tem sido, sistematicamente, a partir de 2011, aplicada à clientela do ciclo II e médio desta modalidade de ensino. Em virtude disto, podemos dizer que a Avaliação da Aprendizagem em Processo, a AAP, tornou-se um instrumento avaliativo fomentado no bojo educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Para podermos apresentar esta ferramenta, comum aos usuários do ensino básico de São Paulo, obedecemos um percurso. No primeiro capítulo, ressaltamos a importância de um trabalho como este e seu caráter inovador ao trazer para o nível de mestrado um tipo de avaliação ainda não relatado. No segundo capítulo, os teóricos nos quais nos embasamos para testificar muitas de nossas considerações. No terceiro capítulo, descrevemos o recorte para análise. No quarto capítulo, foi feita a contextualização da AAP dentro dos documentos educacionais que são a base da educação no estado de São Paulo. O quinto tratou sobre os impasses das pesquisas devido as distintas transformações ao longo de um quinquênio. O capítulo sexto se propôs a realizar o estudo de caso que anunciamos desde as primeiras linhas da dissertação, percorrendo sobre as implicações e realizando as inferências sobre os erros que os estudantes cometeram nas questões da AAP. No presente capítulo, tecemos nossas considerações finais.

Destacamos que a AAP, devido ao seu formato, é uma avaliação exaustiva tanto aos alunos, por apresentar muitos textos e questões extensas e, ao professor, pela quantidade de trabalho gerada. Constituindo-se em um aumento a cada período de aplicação devido às correções, digitação nas plataformas da SEE, desenvolvimento de Planos de Ação dentro do mesmo espaço de tempo de sempre, não há modificações no interior das aulas de trabalho pedagógico que possibilite ao docente de LP trocar com seus pares os resultados e tecer seu PA. Reconhecemos que, se bem utilizada, mesmo que ainda apresente instabilidades quanto ao formato e elaboração de questões, o que explicamos ser normal devido ao pouco tempo de existência, torna-se um importante aliado no diagnóstico de competências não apreendidas pelos alunos. Ainda assim, é válido reiterar as palavras de Luckesi (2011) que não basta apenas criar dados sobre dados se isto não se transformar em ações efetivas, seja do próprio corpo docente e de apoio pedagógico das escolas, seja do próprio governo estadual. Oferecer o instrumento, ou seja, enviar as AAPs impressas às instituições escolares é pouco:

Somos do parecer que o governo brasileiro precisa investir efetivamente em educação, tendo por base os dados dessas sucessivas avaliações do sistema nacional de ensino, na busca de maior satisfatoriedade. Não bastam investigações e mais investigações sobre a qualidade da educação nacional. Importa o que se faz com base nos resultados obtidos. (LUCKESI, 2011, p.430)

A nosso ver, como participantes do contexto escolar na função de professor de Língua Portuguesa, falta uma formação extensiva que instrumentalize aos educadores modos de manejar as potencialidades da Avaliação da Aprendizagem. Como vimos, ter um olhar acurado para todas as possibilidades de respostas que a classe optou e fazer as inferências necessárias para desenvolver ações coesas e escolhas didático-metodológicas de alcance e efetivo efeito, perpassa pela qualificação profissional:

Este é evidentemente um aspecto decisivo. Se o professor não constrói para si uma imagem adequada do que passa “na cabeça dos alunos”, há pouca chance de sua intervenção ser decisiva na regulação da aprendizagem. Contudo, seria lastimável esquecer que a avaliação formativa não tem efeitos senão quando praticada em situação, por um agente que raramente a tem como única preocupação e cujas estratégias de ensino são limitadas tanto pelas exigências do meio quanto por suas próprias competências. (PERRENOUD, 1999, p.120)

Entender que o ato de avaliar vai muito além do simples examinar já faz parte de um constructo de profissionais abertos ao diálogo e de constantes transformações profissionais. Os outros passos, como observar dados e fazer uso deles, necessitam de constante aprimoramento. Para tanto, respaldo governamental, não apenas na cobrança de tabulações, mas amparando o profissional, ofertando capacitação e, sobretudo, horas que possam ser consagradas aos estudos, mediante a demanda que as avaliações institucionais já levantaram ao longo de 12 edições, até o presente momento.

Pudemos conjecturar que as informações da avaliação coletadas permitem uma medida bastante rica da aprendizagem por eixo da matriz referencial para cada série/ano. Apenas, são necessários ajustes, os quais não desabonam a ferramenta. Reconhecemos que nenhum sistema que pretenda ser avaliacional é algo que atinja um acabamento perfeito, pela própria natureza do trabalho com educação, sempre em constantes mudanças e adaptações. O que fica claro é a adequação do procedimento para avaliação e medição do nível de letramento em práticas de leitura e escrita que não queiram se ocupar de uma esparrela maniqueísta em que ou se escolhe a alternativa correta ou se engana, propositalmente, para fazer a opção errada.

Gostamos da sobriedade científica de Solé (1998, p.21), ao abrir o capítulo 1, “O Desafio da Leitura”, dizendo que as concepções as quais irá expor, não são “de forma alguma original,

mas compartilhada com diversos autores cujo trabalho de pesquisa situa-se neste âmbito.” Nos espelhamos nesta postura de humildade do fazer científico para, no final das contas destes escritos, dizer que, também, o que trazemos pode não parecer original, porque dialoga com os autores que escreveram antes de nós sobre avaliar e sobre competência leitora.

Concluimos, assim, que estamos diante de um profícuo campo de discussões e reconhecemos um longo percurso a ser trilhado no cenário das ações pedagógicas no Brasil. Todavia, esperamos ter apresentado contribuições com vistas à Avaliação da Aprendizagem em Processo, apresentando nossas impressões ao cenário acadêmico e permitindo que novos estudos venham a lume.

## Referências

- CURADO, O. H. F. **Linguagem e dialogismo**. In: UNESP - Pró-reitoria de Graduação. (Org.). Caderno de Formação - formação de professores - didática dos conteúdos. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 3, p. 26-33.
- DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. **Multimodalidade, gênero textual e leitura**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.
- DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-152.
- DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.
- FERREIRA Jr., Amárico. **História da Educação Brasileira : da Colônia ao século XX**. São Carlos : EdUFSCar, 2010.123 p.
- FIORIN, J. L. **Interdiscurividade e intertextualidade**. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 161-193.
- GERALDI, João Wanderley et al. **Texto na sala de aula: leitura & produção**. Assoeste, 1985.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 15 ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. Cortez, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Em Aberto, v. 5, n. 31, 2011.
- MACHADO, Anna Rachel (coord.), LOUSADA, Eliane G., ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Planejar gêneros acadêmicos: escrita científica, texto acadêmico, diário de pesquisa, metodologia. In: **Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2005.
- MACHADO, Anna Rachel (coord.), LOUSADA, Eliane G., ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica. In: **Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2007
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa.** Maria Inês Fini (coordenação geral). São Paulo: SE, 2008.

ROJO, Roxane Helena. **Multiletramentos na escola.** Roxane Rojo e Eduardo Moura (org.). São Paulo: Parábola Editorial. 2012. 264 p.

ROJO, Roxane Helena. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's.** Campinas: Mercado das Letras. 2000.

ROJO, Roxane Helena. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas tecnologias.** Maria Inês Fini (coordenação geral), Alice Vieira (coordenação de área) São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Avaliação da Aprendizagem em Processo. Comentários e recomendações pedagógicas. Subsídios para o Professor de Língua Portuguesa. 8º ano / 1º semestre.** São Paulo: SE, 2015. 32 p. A

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Avaliação da Aprendizagem em Processo. Comentários e recomendações pedagógicas. Subsídios para o Professor de Língua Portuguesa. 8º ano / 2º semestre.** São Paulo: SE, 2015. 28 p. B

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Relatório Pedagógico: 2009 SARESP Língua Portuguesa.** Maria Inês Fini (coordenação geral). São Paulo: SE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Avaliação da Aprendizagem em Processo. Comentários e recomendações pedagógicas. Subsídios para o Professor de Língua Portuguesa. 6º ano / 1º semestre.** São Paulo: SE, 2012

São Paulo Secretaria da Educação. **Matriz de Avaliação Processual: Língua Portuguesa. Linguagens; encarte do professor.** Coordenação: Ghisleine Trigo Silveira, Regina Aparecida Resek Santiago (elaborado pela equipe curricular de Língua Portuguesa). São Paulo: S.E, 2016.

SANTOS, C. F. **O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais.** In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.) *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** 2 ed. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Tradução: Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TREVISAN, Rosi Mary Soares. Anexo: As principais disposições da legislação brasileira sobre a avaliação nos diferentes níveis e modalidades do sistema educacional. In: CASTILLO Arredondo, Santiago. **Avaliação educacional e promoção escolar.** Curitiba: Editora Intersaberes/UNESP, 2013. p.551-582.