

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ZELINDA HONORATO SOARES LUZ

**O SARESP E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
REDE PÚBLICA ESTADUAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.**

Sorocaba/SP

2013

ZELINDA HONORATO SOARES LUZ

**O SARESP E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
REDE PÚBLICA ESTADUAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.(a) Dr.(a) Maria Lúcia de Amorim Soares

Sorocaba/SP

2013

Ficha Catalográfica

L994s Luz, Zelinda Honorato Soares
O SARESP e suas implicações no ensino de língua portuguesa na rede pública estadual: um relato de experiência / Zelinda Honorato Soares Luz. -- Sorocaba, SP, 2013.
74 f.

Orientador: Profa. Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2013.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Educação e Estado – São Paulo (Estado). 3. Escolas públicas – Sorocaba (SP). I. Soares, Maria Lucia de Amorim, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

ZELINDA HONORATO SOARES LUZ

**O SARESP E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
REDE PÚBLICA ESTADUAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no
Programa de Pós Graduação em Educação
da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 14/08/2013

BANCA EXAMINADORA:

Prof.(a) Dr.(a) Maria Lúcia de Amorim Soares
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Paulo Celso da Silva
Universidade de Sorocaba

Prof.(a) Dr.(a) Eliete Jussara Nogueira
Universidade de Sorocaba

Dedico este trabalho a Jeová Deus, que me deu força e sabedoria para chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente era apenas um sonho, depois se tornou um projeto e com ele estabeleci um alvo: adquirir conhecimento que elevasse o meu desempenho profissional. Depois de muito lutar sem desistir, percebo que apenas comecei uma jornada em busca do saber. Jornada esta, que a meu ver nunca acaba, pois, o ser humano não tem limites no aprender. Aprendemos até quando aprender nos dá prazer. Sendo assim agradeço a todos que colaboram com esse processo.

Agradeço a meu marido e meus filhos, que souberam me motivar em momentos de desespero.

Agradeço a minha orientadora Professora Doutora Maria Lúcia de Amorim Soares, que sempre esteve presente, e com paciência me conduziu.

Agradeço a toda à equipe do Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba que contribuiu muito com o meu desenvolvimento.

Agradeço a meus colegas de curso, que me estimularam a não desistir.

Não posso deixar de agradecer a equipe da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que com o projeto Bolsa Mestrado, tornou o meu sonho possível de ser realizado.

Agradeço também, a equipe da Diretoria de Ensino de Sorocaba – São Paulo que sempre tratou-me com carinho e atenção.

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam. (Mikhail Bakhtin)

Que é que eu posso escrever? Como recomeçar a anotar frases? A palavra é o meu meio de comunicação. Eu só poderia amá-la. Eu jogo com elas como se lançam dados: acaso e fatalidade. A palavra é tão forte que atravessa a barreira do som. Cada palavra é uma ideia. Cada palavra materializa o espírito. Quanto mais palavras eu conheço, mais sou capaz de pensar o meu sentimento. Devemos modelar nossas palavras até se tornarem o mais fino invólucro dos nossos pensamentos. (Clarice Lispector)

RESUMO

Esta dissertação resulta de uma pesquisa qualitativa realizada em cinco salas de aula, do 9º ano, na disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola do ensino fundamental, na cidade de Sorocaba/SP, tendo como objeto analisar os conteúdos abordados na avaliação do SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, com especificidade os gêneros textuais e as tipologias textuais embasados no conceito bakhtiniano de gênero do discurso, para compreender a relevância desses conteúdos no cotidiano escolar para identificar a defasagem que ocorre entre o processo ensino – aprendizagem e o resultado insatisfatório das provas externas realizadas pela SEESP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Os referenciais teóricos estão embasados fundamentalmente em Mikhail Bakhtin e trabalhado no Brasil por Luiz Antonio Marcuschi. Os procedimentos adotados seguiram o seguinte ritmo: aulas expositivas contemplando as variantes dos gêneros textuais e as tipologias textuais; sistematização de atividades sobre as questões apresentadas pelos SARESPs anteriores; reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem através do auxílio de protocolos construídos pelos próprios alunos com registro de impressões, medos, angustias e ansiedades antes e depois das provas; considerações sobre os registros redigidos pela professora pesquisadora sobre o desenvolvimento das atividades propostas. Dentro do universo pesquisado e através das intervenções pontuais elencadas houve evolução nos índices de aproveitamento, conforme indicam valores obtidos em 2011 = 224,2 e 2012 = 238,00 referentes ao 9º ano do ensino fundamental.

Palavras-chaves: SARESP. Língua Portuguesa. Gênero textual. Tipologia textual.

ABSTRACT

This paper results from a qualitative study conducted in five classrooms the 9th grade the subject of the Portuguese Language in an of elementary school in the city of Sorocaba / SP , the purpose is analyze the contents addressed in the evaluation SARESP- Evaluation System School Performance of São Paulo, with the specific genres and of types of text Bakhtiniano grounded in the concept of gender discourse, to understand the relevance of these contents in school routine to identify the gap that occurs between the process of teaching - learning process and unsatisfactory results of the tests carried out by external SEESP - Department of Education of São Paulo State. Theoretical frameworks are fundamentally grounded in Mikhail Bakhtin and studied in Brazil by Luiz Antonio Marcuschi. The procedures adopted followed the following rhythm: lectures with variants of genres and text types; systematization of activities on the issues presented by the previous SARESPs; reflections on the teaching-learning process through the help of protocols built by students with registration impressions, fears, anxieties and anxiety before and after the exams, considerations about the records written by the teacher researcher on the development of the proposed activities. Within the research universe and through targeted interventions listed there were developments in approval rates, as indicated by values obtained in 2011 = 224,2 and 2012 = 238,00 for the 9th grade of elementary school.

Keywords: SARESP. Portuguese Language. Genre. Text typology.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: – Índice De Desenvolvimento Da Educação Do Estado De São Paulo – IDESP.....	20
Tabela 2: Resultado Do SARESP 2012.....	23
Tabela 3: Resultado Da Redação SARESP 2012	23
Tabela 4: Índices Do SARESP / Língua Portuguesa; 2009,2010,2011,2012.....	31
Tabela 5: Metas IDESP – Índices 2010/2012.....	31

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 SARESP	15
2.1 Política Educacional: O SARESP.....	15
2.2 O SARESP E O Ensino De Língua Portuguesa.....	24
3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	33
3.1 Bakhtin e a questão do gênero textual no ensino de Língua Portuguesa..	33
3.2 Tipologia textual e ensino de Língua Portuguesa.....	41
3.3 Ferramentas disponíveis para o ensino de Língua Portuguesa no Estado de São Paulo.....	45
3.4 Explicando o Gênero Textual: Artigo de Opinião.....	52
3.5 Olimpíadas de Língua Portuguesa.....	55
4 RELATOS DE EXPERIÊNCIA.....	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	72

1 INTRODUÇÃO

Após a análise dos resultados das várias avaliações do SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo a Secretaria da Educação diagnosticou que existem dificuldades dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa, das Escolas Estaduais do Estado de São Paulo em compreender e interpretar gêneros textuais e tipos de textos diversificados. Propusemos então pontuar através de uma pesquisa, a ser realizada na E.E. Prof. Lauro Sanches, do Município de Sorocaba – São Paulo, o lugar onde se encontram os possíveis entraves que impedem os educandos de se apropriarem destes conteúdos.

Para esclarecermos os conceitos Gênero Textual e Tipologia Textual e assim entendermos qual sua relevância em nosso cotidiano, nos embasamos teoricamente em propostas bakhtinianas, ao utilizarmos o teórico Mikhail Bakhtin para definirmos os conceitos acima elencados e estabelecer como os termos foram amplamente difundidos e utilizados no ensino da Língua Portuguesa, hoje conteúdo básico na Avaliação Externa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o SARESP implantado desde 1996, queremos apresentar a “melhor solução” para os problemas que inquietam os professores no cotidiano escolar.

Após várias edições do SARESP, percebemos uma grande dificuldade em se alcançar resultados satisfatórios. Várias estratégias foram pensadas e divulgadas, hoje sendo utilizado um modelo que vem exigindo que cada escola atinja uma meta ano a ano e que se denominou como IDESP (Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo). Cada escola pública do Estado de São Paulo tem até 2030 para atingir a meta estabelecida para o seguimento de ensino que atende, explicitado no capítulo II, desta dissertação.

Investigamos o material que a SEESP (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo), colocou a disposição desde 2008, para professores e alunos, com objetivo de sanar as possíveis dificuldades que venham apresentar durante todo percurso escolar, pois, esperava-se que com ações pontuais as dificuldades iniciais dos alunos pudessem ser erradicadas .Mas, os índices externos de avaliação disponibilizados pelo Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo ,SARESP, vêm

sinalizando uma queda nos índices de qualidade. A divulgação do resultado do IDESP de 2011, revelou que nesse ano, os índices de algumas escolas tiveram uma queda acentuada. Muito foi investido para qualificar o ensino. Os professores receberam capacitação em serviço para conhecerem todo o material destinado a solucionar as possíveis dificuldades dos alunos. Mesmo assim, embora exista um material teórico na escola, os problemas persistiram e persistem. Como professora de Língua Portuguesa na rede pública Estadual na cidade de Sorocaba – São Paulo, e hoje atuando na E.E. Prof. Lauro Sanchez, utilizando da Bolsa Mestrado do Governo do Estado de São Paulo, resolvi perguntar: considerando que o Currículo do Estado de São Paulo tem como fundamento teórico o pensamento do russo Bakhtin, e a avaliação do SARESP estimula a apropriação de conteúdos que são necessários para a comunicação oral e verbal, por ele propostos em sua teoria do Gênero do discurso, por que a aprendizagem não se concretiza?

Para tanto, examinamos os conteúdos abordados nas avaliações do SARESP anos 2010, 2011, 2012, e a sua relevância no cotidiano escolar. Pontuamos e mapeamos os possíveis entraves que impedem os alunos da rede pública do Estado de São Paulo de se apropriarem dos conteúdos que apresentam o discurso diário das suas vidas.

O universo teórico teve como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs 1996), o Currículo do Estado de São Paulo- Linguagens Códigos e suas tecnologias (2010). Buscamos em Bakhtin (1997) o conceito de Gênero Textual, aquele que segundo o autor se caracteriza por exercer uma função social específica, como o conto, a crônica, e os atos instrucionais, científicos, jornalísticos, entre outros. Para diferenciar e desmistificar a comum confusão que existe entre os termos Gênero Textual e Tipo Textual, contamos com o pensamento do teórico Luiz Antonio Marcuschi (2002), que parte das organizações internas básicas dos diferentes tipos de textos como: narrar, relatar, prescrever, expor e argumentar, relacionar os textos com suas funções sócias comunicativas e tendo em vista que a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. Estudamos também o material disponibilizado pela SEESP como, Currículo de Língua Portuguesa, caderno do aluno e do professor.

Explicitando: Bakhtin(1997) define Gênero Textual como estudo da sociedade e sua constante mutação mediada pelo dialogo, inserindo assim, o conceito de que toda nossa linguagem é produzida por meio de enunciados concretos, que ouvimos e reproduzimos através da comunicação. O autor deixa claro que só existe comunicação por meio dos gêneros textuais.

Já Marcuschi (2002) dá orientação para o conceito tipo textual, com vistas à definição das estratégias utilizadas na organização de um texto. Destaca que não é um termo tão amplo como o de gênero textual, este envolvendo toda comunicação oral ou escrita.

O capítulo II traz o SARESP enquanto Política Educacional. Inicialmente, através de uma síntese trata das principais ações do SARESP como avaliação institucionalizada para direcionar o ensino paulista a um currículo comum. Muitas foram as mudanças até chegar ao modelo atual, que é a política das metas por escola. A escola compete com ela mesma rumo a sua excelência em qualidade. Os profissionais da educação são “premiados” de acordo com as metas atingidas e/ou superadas. Seguindo-se à política das metas tratamos do SARESP e o Ensino de Língua Portuguesa, tendo como hipótese, que a construção desta avaliação esta diretamente ligada ao ensino da disciplina, contemplando os Gêneros textuais utilizados em sala de aula.

Realizamos uma análise do material elaborado com o objetivo de melhorar os índices dos vários SARESP, direcionando o conteúdo de sala de aula para ser avaliado de maneira mais abrangente. Percebemos que os materiais pensados para este fim, tiveram como principio básico os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e que o mesmo também trás como embasamento o teórico Bakhtin que tratou a questão dos gêneros textuais como primordial para a comunicação.

Entre os materiais analisados destacamos: a Matriz Curricular do SARESP, que direciona todo o conteúdo a ser avaliado e esclarece qual Gênero Textual foi utilizado na produção escrita, que para o 9º ano sempre é Artigo de Opinião; o Currículo de Língua Portuguesa , que orienta sobre os conteúdos a serem desenvolvidos por bimestre e ano de ensino; o Caderno do Professor, que direciona

todas as atividades desenvolvidas em sala de aula como auxílio para o Caderno do Aluno; e as Olimpíadas de Língua Portuguesa, que resultam de parceria da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com o Centro de Estudos e Pesquisas de Educação Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e Banco Itaú, projeto que é desenvolvido paralelamente as situações de aprendizagens do caderno do aluno, que tem como objetivo a apropriação por parte dos alunos a produção e interpretação do Gênero Textual sob a forma de Crônica.

O Capítulo III, é composto por conteúdos do Ensino de Língua Portuguesa com distinção para pensar especificamente sobre Bakhtin e a questão do Gênero Textual no Ensino de Língua Portuguesa. Bakhtin foi o precursor em se preocupar com a questão da linguagem e os Gêneros discursivos que utilizamos para nos comunicar. Em todo seu estudo esclarece a importância dos gêneros textuais para a comunicação, introduzindo nesta questão a teoria que “*não existe comunicação sem a utilização de gêneros textuais*”. Neste capítulo desfazemos as confusões existentes entre, gêneros textuais e tipos de textos definindo as diferenças entre ambos e expondo suas características internas, utilizando teóricos que se preocuparam com este esclarecimento como já os mencionados Bakhtin (1997) e Marcuschi (2002).

O Capítulo IV, apresenta os relatos de experiência que foram desenvolvidos durante aulas de Língua Portuguesa, aqueles que tinham como preocupação o preparo dos alunos para a avaliação do SARESP. Neste momento a questão foi diagnosticar os problemas encontrados pelos alunos em situações semelhantes ao momento da prova. Utilizamos, também, os protocolos registrados pelos educandos buscando dar visibilidade aos problemas encontrados para responder a questão proposta nesta pesquisa. Diante de todo aparato pedagógico voltado à questão dos conteúdos avaliados pelo SARESP, mas de acordo com os resultados das provas disponibilizados pela SEESP por que a aprendizagem não se concretiza frente a meta objetivada por mais uma política de avaliação?

2 Política educacional: O SARESP

2.1 Política educacional: O SARESP

A partir de 1990, foi proposta a toda educação brasileira que se refletisse em parâmetros e diretrizes que visassem nortear e até unificar o sistema de ensino brasileiro. Com a divulgação da LDB- Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o que foi proposto tomou forma e esses parâmetros e diretrizes foram pensados e criados.

Desse modo foi implantado no Estado de São Paulo, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar o SARESP, que se concretizou como sendo uma avaliação externa realizada pela Secretaria de Estado da Educação, tendo como objetivo mapear a qualidade do ensino público. Sendo seu resultado utilizado na orientação de gestores, professores e comunidade escolar, visando melhorias voltadas para a qualidade da educação.

Em 1996, foi realizada a primeira edição do SARESP, no qual se optou por medir o rendimento escolar dos alunos matriculados nas 3ª e 7ª séries. A avaliação ocorreu no início do ano letivo, no dia 23/04/1996, sendo que os conteúdos abordados foram ensinados no ano anterior. Devido a este fato os resultados não foram satisfatórios.

Após discussões e reflexões verificou-se que havia desvios, no conteúdo escolar, já que cada escola e até mesmo cada professor praticava seu próprio currículo.

Houve então a necessidade de se diagnosticar criticamente a existência dos muitos currículos, implícitos ou não, praticados nas escolas da rede estadual, e de se tomar uma firme decisão em favor do estabelecimento de um currículo mínimo e comum a todas as escolas, de forma explícita, para todo o sistema, em cujo contorno e definições deveriam estar configuradas e indicadas as bases dos conhecimentos e das competências e habilidades a serem efetivamente desenvolvidas pelos alunos na escola e, com elas, a indicação das expectativas de aprendizagem para cada série/ano e ciclo, possíveis de serem avaliadas ao fim de cada um deles, com transparência e eficácia. (Matriz de Referência do SARESP, 2011, p.8)

Para atingir o objetivo proposto a Secretaria Estadual de Educação elaborou ferramentas necessárias como, por exemplo, Currículo de Língua Portuguesa, Caderno do Aluno e Professor sob forma primeira de apostilas, as Matrizes de

Referência para Avaliação, Relatórios Pedagógicos para os 6º ao 9º anos do ensino fundamental.

Com esse material, a Secretaria Estadual da Educação tinha como objetivo obter um retrato das escolas paulistas. O SARESP teve edição anual, com exceção dos anos 1999 e 2006.

Relatórios do SARESP foram construídos ao longo desses anos de aplicação, para subsidiar não só as políticas educacionais, mas, principalmente, as ações pedagógicas e didáticas no interior da escola.

A primeira edição do SARESP aconteceu durante a gestão do então governador Mário Covas, cuja Secretária de Educação era a educadora Rose Neubauer. Nessa edição o objetivo era avaliar o regime de progressão continuada, sendo que até então ocorria no ensino público um alto índice de reprovação e evasão escolar. O Regime de Progressão Continuada foi inserido na educação brasileira através da Deliberação CEE nº. 9/97, visando minimizar a evasão e a repetência qualificando assim o ensino público:

Art. 3º. – [...] I – avaliação institucional interna e externa; [...] V – indicadores de desempenho; [...] VII – contínua melhoria da qualidade do ensino; [...] (SÃO PAULO, 1997a).

Os objetivos presentes no SARESP dispõem de acordo com a Res. SE n. 27 de 29 de março de 1996, sobre a necessidade de estabelecer uma política de avaliação do rendimento escolar em nível estadual de forma articulada, com vistas a verificar o desempenho nas seguintes disciplinas: Matemática, Português, História e Geografia, para o ensino fundamental e no ensino médio com a inclusão de Química, Física e Biologia.

Um estudo longitudinal passou a ser o fator de medição do SARESP, que deveria se estender por um longo período para que as observações fossem feitas ano a ano, e que os possíveis problemas encontrados fossem resolvidos gradativamente.

No início da implantação do SARESP as provas eram corrigidas na própria escola, facilitando assim o uso dos resultados obtidos. Em 1998, o ensino médio

participou pela primeira vez da Avaliação do SARESP relativamente aos conteúdos da 8ª. Série do Ensino Fundamental. Alterou-se também o número de componentes curriculares avaliados, além de Língua Portuguesa e Matemática, avaliou-se na 1ª Série do Ensino Médio Biologia.

Em 2000, o SARESP apresentou mudanças significativas, o aluno continua sendo do foco da avaliação, porém, assumindo-se como uma avaliação prognóstica e punitiva, principalmente para a escola.

A partir de 2001, os resultados do SARESP determinavam a qualidade do ensino e as escolas eram identificadas por cores que significavam o seu desempenho na avaliação externa no total de cinco cores: azul – escolas acima da média geral; verde – escolas pouco acima da média geral; amarelo – escola na média geral; laranja – escolas pouco abaixo da média geral e vermelha – escolas bem abaixo da média. Esse resultado deveria ser exposto a toda comunidade escolar, para que todos soubessem a qual nível a escola pertencia.

Nesta ocasião, houve um grande número de transferências de alunos de escolas tidas com baixo desempenho, esvaziando algumas escolas e superlotando outras. As escolas tidas como vermelhas “ficaram com baixa autoestima “ e o resultado no ano seguinte foi desanimador. Ainda em 2001 o SARESP assumiu uma postura de aprovar ou não o aluno ao final do ano letivo, apenas por ter um rendimento satisfatório nesta avaliação. Como resultado desta ação alguns alunos frequentes foram reprovados, por não terem tido rendimento satisfatório, e alunos que não frequentavam mais a escola (desistentes), foram convidados a participar desta avaliação e os que tiveram rendimento satisfatório foram aprovados. Essa ação dividiu opiniões e forçou uma mudança nos parâmetros para anos posteriores.

Para os alunos reprovados, foi implantada a recuperação de ciclo, recuperação esta que tinha como objetivo recuperar no aluno todo o conteúdo do ciclo reprovado , ou seja, ciclo I alunos da 4ª série do ensino fundamental e ciclo II alunos da 8ª série do ensino fundamental.

A Recuperação de Ciclo I e II , foi implantada pela Resolução SE nº. 124, de 13 de novembro de 2001, determinando:

Art. 1º. – Todos os alunos regularmente matriculados nas séries finais dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental - 4ª e 8ª séries - das escolas estaduais, períodos diurno e noturno, estarão realizando, obrigatoriamente, no dia 29 de novembro próximo, atividades de Língua Portuguesa com vistas à avaliação das competências e habilidades básicas previstas para o término desses Ciclos. (SÃO PAULO, 2001).

A título de explicação, após a implantação do ensino fundamental de nove anos, pelo Ministério da Educação em 2009, as séries citadas acima hoje referem-se aos 5º e 9º anos do ensino fundamental.

Mesmo com todas essas medidas, os indicadores mostravam que a repetência crescia em 2000 (4,3%) em relação a 1998 (2%), quando foi implantada a progressão continuada, pela Lei de Diretrizes e Bases (L.D.B.) de 20 de dezembro de 1996, Artigo 32:

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

A Progressão Continuada consistia na aprovação dos alunos das 1ª, 2ª, 3ª e 5ª, 6ª e 7ª séries, independente dos resultados obtidos no seu processo de aprendizagem. O requisito básico para aprovação ficava a cargo da frequência regular, sendo no mínimo 75%, do período letivo.

A evasão ficou estável, mas dos 880 mil alunos da 4ª e da 8ª série submetidos ao SARESP, 30% tiveram desempenho insatisfatório.

O SARESP passou a cumprir um papel de monitoramento da aprendizagem dos alunos em decorrência da escolarização, ao final de cada ciclo escolar, deixando de se constituir, como em 2001, a principal referência para professores e escolas nas tomadas de decisão quanto ao encaminhamento desses alunos para a continuidade de estudos ou para a recuperação de férias. Nesse ano, não foram aplicados questionários destinados aos alunos e agentes escolares. Já no ano de 2003, pela primeira vez, a avaliação SARESP foi ampliada para toda a rede estadual de ensino. Foram avaliados 4.274.404 alunos de todas as séries e turnos – manhã, tarde e noite – do Ensino Fundamental e Médio.

No ano de 2008 a Secretaria da Educação, implantou profundas mudanças, no desenho do SARESP: embora o regime continuasse de progressão continuada, a avaliação deu-se em todas as áreas curriculares, e as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática permaneceram sempre presentes, e alternadamente, as áreas de Ciências da Natureza (Ciências, Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) participavam da avaliação. Em 2008, avaliaram-se as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química e Biologia. Em 2012 as disciplinas foram Língua Portuguesa e Matemática, para todos os alunos dos 3^{os}, 5^{os}, 7^{os} e 9^{os} anos do Ensino Fundamental e das 3^{as} séries do Ensino Médio; Ciências, para todos os alunos dos 7^{os} e 9^{os} anos do Ensino Fundamental, e Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), para todos os alunos das 3^{as} séries do Ensino Médio;

Com o intuito de diagnosticar a existência dos inúmeros currículos, implícitos ou não, praticados nas escolas da rede estadual do estado de São Paulo, e de se tomar uma firme decisão em favor do estabelecimento de um currículo mínimo, comum a todas as unidades, de forma explícita, para uma avaliação real e global de todo o sistema de ensino, foi elaborada a indicação das expectativas de aprendizagem para cada série/ano e ciclo, possíveis de serem avaliadas com transparência. Essas expectativas de aprendizagens traziam em seu interior o currículo comum para todas as disciplinas, na busca de uma avaliação que medisse a qualidade de ensino.

Ficava instituído a partir de então um currículo comum para todo o ensino básico. Inicialmente esse currículo comum, ficou conhecido como Expectativas de Aprendizagens. Após a implantação dessas expectativas de aprendizagens, os professores passaram a utilizá-las para elaborar seu planejamento anual. Entretanto, tratava-se ainda de um conteúdo experimental que precisava ser estruturado.

Foi elaborado então uma Proposta Curricular, que se consolidou como uma referência de conteúdo em toda a rede, possibilitando aos alunos as capacidades de observar, realizar e compreender esses conteúdos com competências e habilidades facilmente avaliáveis. Modelos estáveis de atividades foram implantadas

no mesmo ano, com sistema de cadernos de atividades distribuídas aos alunos no início do ano letivo.

Com a implantação da Proposta Curricular, o conteúdo avaliado pelo SARESP deixou de ser um elemento estranho para alunos e professores, mas a melhora no índice não aconteceu de imediato, continuam a existir variações nos resultados.

Buscando ainda melhorar os resultados das avaliações externas, em especial a avaliação do SARESP, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo lançou, em maio de 2008, o Programa Qualidade da Escola (PQE), com a finalidade de estabelecer metas e objetivos para a avaliação das escolas. Para tanto foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), um índice indicador de qualidade da escola, estabelecendo metas anuais específicas para cada escola e por nível de ensino até 2030.

Com um indicador de 0 a 10 a tabela a seguir explica como se apresentam os índices atuais e como deverá estar constituído em 2030

Tabela 1 – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP

	5º Ano do Ensino Fundamental	9º Ano do Ensino Fundamental	3º Ano do Ensino Médio
Atual	3,2	2,5	1,4
2030	7,0	6,0	5,0

Fonte Secretaria de Educação do Estado de São Paulo-SEESP 2012

É exigido que a cada ano a escola atingisse ou supere a meta estabelecida, com vistas à premiação de professores através do chamado Bônus Mérito.

O Bônus Mérito inicialmente media apenas a frequência de toda equipe escolar durante o ano letivo. Mas em 2008, a política de metas entra em vigor, com a intenção de estimular a escola a competir com ela mesma, vinculando a premiação dos profissionais de ensino à meta atingida pela escola.

Esse valor pode variar de acordo com porcentagem da meta que foi alcançada. Por exemplo, caso a escola atinja 50% da meta, a equipe escolar receberá apenas 50% do valor do estabelecido (individual) em bônus . A equipe escolar receberá um valor que poderá ser de até 2,9 salários do funcionário, desde que atinja 20% a mais da meta estabelecida, para o ano letivo.

O ano 2000 foi o início da estratégia do governo de premiar a equipe escolar, com o Bônus Mérito, porém, a política de metas, só entrou em vigor em 2008, pela Lei Complementar no. 1078 de 17 de dezembro de 2008,

Artigo 1º - Fica instituída, nos termos desta lei complementar, Bonificação por Resultados - BR, a ser paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público.

A preocupação nesse momento era melhorar de maneira rápida, os índices obtidos nas avaliações, sendo que para alcançar este objetivo, buscou-se unificar os conteúdos programáticos desenvolvidos no interior da sala de aula. Desde então, os resultados que circulam socialmente mostram um pequeno crescimento neste índice, havendo necessidade de outras ações urgentes para justificar os altos gastos neste tipo de avaliação.

Já para a constituição do índice do IDESP , são considerados dois critérios: 1- O desempenho dos alunos nos exames de proficiência no SARESP, denominado Índice de Desempenho (ID); e 2- O fluxo escolar , que determina a entrada e saída de alunos durante o ano letivo, evasão e retenção, denominado Indicador de Fluxo (IF).

Ficou estabelecido em 2010, em Calendário Escolar, o Dia do SARESP na escola, momento em que toda a equipe escolar se reúne para repensar sua prática pedagógica, tomando decisões que auxiliem na busca de alcançar as metas determinadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), destinado às discussões dos resultados e tomadas de decisão na Unidade Escolar.

Antes das aplicações das provas elaboradas para a Avaliação do SARESP, a escola passa por uma avaliação que é feita através de um questionário intitulado “Questionário para pais e alunos”, por meio do qual, todo o sistema escolar é

avaliado e medido numa escala de 0 a 10, com a inclusão de professores, diretores, funcionários e coordenadores. Ressaltamos ainda que todo professor do ano avaliado e a gestão da escola responde a um questionário online de aproximadamente 192 questões, que buscam identificar problemas de ordem administrativa e pedagógica que a escola possa apresentar, para auxiliar em sua resolução.

O SARESP não visa à avaliação dos alunos individualmente, mas a avaliação de cada escola e segmento de ensino, sendo importantes, os resultados médios de cada turma. Esses resultados deverão nortear as atividades pedagógicas, que serão desenvolvidas durante todo o ano letivo. Após a divulgação dos resultados, cada escola recebe seu boletim, que além de suas notas inclui a meta a ser alcançada pela escola durante o ano letivo. No caso da Escola Estadual Lauro Sanchez objeto desta pesquisa, a meta estabelecida, em 2012, foram 2,48.

Para dar visibilidade aos resultados são usados os seguintes índices: Índice menor que 200, quando os alunos recebem os diagnósticos Abaixo do Básico, significando que não demonstram domínio suficiente dos conteúdos desejáveis para o ano/série; Índice entre 200 e 275 é Básico, com esse diagnóstico os alunos demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuindo estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente; Índice entre 275 e 375 , Adequado, demonstrando domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram; Índice acima de 375 , Avançado , demonstrando conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido no ano/série escolar em que se encontram.

Em 2011 os alunos do Estado de São Paulo apresentaram os seguintes resultados:

Tabela 2: Resultado do SARESP 2012.

Nível de Proficiência	Escala	Percentual	Observações
Abaixo do básico	< 200	28%	0,5% menor que 2010
Básico	200 < 275	55%	Pouco variou de 2010
Adequado	275 < 375	15,2%	Pouco variou de 2010
Avançado	375	1,8%	Pouco variou de 2010

Fonte: Fonte Secretaria de Educação do Estado de São Paulo-SEESP 2011

Para o Item Redação o resultado do 9º ano do Ensino Fundamental em 2011 apresentou o resultado que se segue. Num total de 75% os alunos pertenciam ao nível básico e adequado.

Tabela 3: Resultado Redação do SARESP 2012

Nível de Proficiência	9º Ano
Abaixo do básico	22,2%
Básico	36,6%
Adequado	39,0%
Avançado	2,3%

Fonte: Fonte Secretaria de Educação do Estado de São Paulo-SEESP 2011

Em 2012 participaram do SARESP, alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio de escolas estaduais e Escolas Técnicas Estaduais obrigatoriamente e, municipais e particulares por adesão. A escola pública estadual tem todo seu processo avaliativo custeado pela Secretaria Estadual da Educação do estado de São Paulo, sendo que os municípios e particulares arcam com os custos. Os componentes curriculares avaliados nesta 15ª edição foram: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química). Houve também a aplicação da prova de Redação numa

amostra representativa de 10% do conjunto dos alunos, por rede de ensino no 5º, 7º e 9º anos do EF e da 3ª série do EM.

Como a proposta desta dissertação é apresentar tramites do SARESP no ensino de Língua Portuguesa no Estado de São Paulo , segue-se a explicação necessária para o aporte deste processo.

2.2 O SARESP e o ensino de Língua Portuguesa

O SARESP, enquanto avaliação da aprendizagem do Estado de São Paulo tem firmemente estabelecido, quanto ao conteúdo de Língua Portuguesa, disciplina obrigatória em todos os anos de sua edição, o trabalho com gênero e a tipologia textual. Quando analisamos a matriz de referência do SARESP, percebemos sua íntima ligação com as análises constitutivas de um texto: leitura, produção e compreensão. A Matriz de Referência do SARESP/2010 (publicação elaborada como suporte para o professor) estão contempladas as Competências do Sujeito, a serem construídas pelos educandos durante o ensino fundamental, subdivida em três grandes grupos de Competências:

Grupo I - competências para observar. Por exemplo:

- H01(Habilidade um), Identificar a finalidade de um texto, seu gênero e assunto principal.
- H02 (Habilidade dois), Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros escritos (não literários): propagandas institucionais, regulamentos, procedimentos, fichas pessoais, formulários, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, notícias, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas-resposta, artigos de divulgação, artigos de opinião, relatórios, entrevistas, resenhas, resumos, circulares, atas, requerimentos, documentos públicos, contratos públicos, dia- gramas, tabelas, legendas, mapas, estatutos, gráficos, definições ou textos informativos de interesse curricular.

Grupo II – competências para realizar. Por exemplo:

- H08 (Habilidade oito) Diferenciar ideias centrais e secundárias; ou tópicos e subtópicos de um texto.
- H09(Habilidade nove)Organizar em sequência lógica itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.

Grupo III – competências para compreender. Exemplo:

- H11(Habilidade onze) Inferir o tema ou o assunto principal, com base na localização de informações explícitas no texto.
- H12(Habilidade doze) Inferir opiniões ou conceitos pressupostos ou subentendidos em um texto e incluindo quarenta habilidades a serem desenvolvidas no decorrer do ensino fundamental do ciclo II.

O relatório pedagógico de Língua Portuguesa de 2011, já no início, salienta que o foco do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, em todos os anos da educação básica, é o desenvolvimento das competências do aluno em ler e produzir textos, demonstrando assim que o ensino com gêneros textuais é prioridade no ensino da língua.

As competências, habilidades e os conteúdos avaliados estão articulados a um texto autêntico, isto é, já publicado para um determinado fim e com autoria original. O texto é o foco principal do processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa e, portanto, também da avaliação. (Relatório Pedagógico de Língua Portuguesa, 2011, p. 53)

Seguindo a Matriz de Referência do SARESP/2011 apresentamos o enunciado para gêneros não literários e literários. São elencados como gêneros não literários:

(...)propagandas institucionais, regulamentos, procedimentos, fichas pessoais, formulários, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, notícias, reportagens, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas-resposta, artigos de divulgação, artigos de opinião, relatórios, entrevistas, resenhas, resumos, circulares, atas, requerimentos, documentos públicos, contratos públicos, diagramas, tabelas, legendas, mapas, estatutos, gráficos, definições, textos informativos de interesse curricular. (Matriz de referência do SARESP, 2011,p.49)

São elencados como gêneros literários:

(...) contos, crônicas, novelas, romances, peças de teatro, cartas literárias, letras de música e poemas. (Matriz de referência do SARESP, 2011, p.50)

Os Gêneros literários e não literários, vêm sendo contemplados e desenvolvidos em forma de situações de aprendizagens, nos cadernos de atividades destinados aos alunos desde 2008. Sendo essas situações, atividades práticas a serem desenvolvidas, tendo o professor como mediador no processo da aprendizagem.

Durante o desenvolvimento dessas situações de aprendizagens na sala de aula espera-se que ocorra no educando a apropriação de conceitos que diferenciam um gênero textual e outro, construindo com isso as competências necessárias, para que possa construir novos conhecimentos por observar, realizar e compreender o procedimento de ler e interpretar qualquer tipo de gênero textual.

Outro aspecto que o trabalho com os gêneros textuais favorece é a competência que o educando desenvolve em lidar com as diversas situações do cotidiano, potencializando sua habilidade de se colocar nas diversas situações, aprendendo a argumentar, posicionando-se diante de situações de comunicação oral e escrita, ampliando seu repertório textual e se apropriando de saberes que o auxiliam a exercer sua cidadania, estando inserido nesta sociedade globalizada.

O educando é avaliado através de uma prova de escrita, produzindo um artigo de opinião, que também contempla o ensino com gêneros e tipologia textuais: Como por exemplo:

(...) Produzir um artigo de opinião com base em proposta que estabelece tema, gênero, linguagem, finalidade e interlocutor do texto.(Matriz de referência do SARESP, 2011, p.51)

A análise do relatório pedagógico 2011 explicita alguns pormenores sobre a avaliação do SARESP, incluindo os diversos gêneros textuais de forma comentada e analisada, para que possam ser utilizadas nas unidades escolares como material de apoio na preparação dos alunos para essa avaliação.

Uma vez lido o texto da prova, o leitor realiza diferentes tarefas de leitura, propostas por questões de compreensão em formato de múltipla escolha com quatro alternativas (cinco para o Ensino Médio), sendo que apenas uma é correta. Essas tarefas

avaliam a forma como o leitor responde aos comandos do item e suas competências e habilidades em leitura, definidas por descritores organizados em matrizes apropriadas para a etapa de escolarização do aluno leitor.(Relatório Pedagógico, 2011, p.53)

É nesse contexto que podemos apresentar e aprofundar análises. No que se refere à produção de texto o relatório salienta o artigo de opinião como gênero determinado para o 9º ano EF e 3ª série do EM:

(...) 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio – Produzir um artigo de opinião com base em proposta que estabelece tema, gênero, linguagem, finalidade e interlocutor do texto. Em todos os anos/série, são avaliadas competências associadas à produção de textos, a saber: Competência I – Tema; Competência II – Gênero; Competência III – Coesão/Coerência; Competência IV – Registro; Competência V – Proposição (apenas para o Ensino Médio). ”.(Relatório Pedagógico, 2011, p.57)

O Relatório pedagógico esclarece também os níveis de desempenho numa escala de desempenho assim elencada:

Para interpretar a escala de proficiência dos alunos dos 5º, 7º, 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, foram selecionados os pontos 125, 150, 175, 200, 225, 250, 275, 300, 325, 350, 375, 400, 425, escolhidos a partir do ponto 250, média do 9º ano do Ensino Fundamental no Saeb 1997, em intervalos de 25 pontos (meio desvio-padrão).(…) Os pontos da escala do SARESP, por sua vez, são agrupados em quatro níveis de proficiência – Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado – definidos a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdos, competências e habilidades),(…)(Relatório Pedagógico de Língua Portuguesa, 2011, p. 5)

É interessante transcrever alguns itens já divulgados da prova do SARESP 2011, constante no Relatório Pedagógico/2011, com o objetivo de dar visibilidade aos gêneros textuais solicitados nessas avaliações:

Em relação ao **Nível Básico**, temos os seguintes questionamentos;

Texto 1

Habilidade avaliada 6 – (H6) - Localizar e relacionar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto. Grupo I (GI) – Competência para observar. Tema 2 – Reconstrução dos sentidos do texto.

Leia o texto abaixo.

A tecnologia brasileira está ajudando a população de Angola a identificar e desarmar milhares de minas terrestres ainda existentes por lá, consequência de uma guerra civil de três décadas.

Uma empresa de São José dos Campos especializada em informações geográficas vem dando treinamento aos angolanos para a identificação de minas por meio de imagens de satélite. Atualmente, são registradas 400 vítimas das minas por ano em Angola.

(Revista Veja, 23 jul. 2008)

De acordo com esse texto, qual a finalidade da tecnologia brasileira em Angola?

- (A) Desarmar os angolanos.
- (B) Destruir imagens de satélite.
- (C) Fazer exportações de produtos.
- (D) Identificar minas terrestres.**

No relatório de SARESP a questão chega comentada para que os professores possam utilizá-la no momento de planejamento de situações de aprendizagem. O comentário abaixo discriminado consta no Relatório Pedagógico 2011, p 161; sobre a questão acima citada:

O documento público de autoria representativa deve ter destaque na aprendizagem de leitura. São textos que, no cotidiano, são fontes de leituras públicas, em um ato de comunicação formal e determinado por regras contextuais pré-fixadas. Do tipo procedimental/injuntivo, o gênero em foco destaca regulamentos e estatutos que especificam certos comportamentos e procedimentos. A informação é apresentada por conceitos e abstrações que precisam ser analisados. Para contextualizar esse texto, é necessário reconstruir a situação comunicativa da interação verbal, ou seja, recuperar em seu enunciado (inclusive a fonte bibliográfica) marcas do momento de sua produção e das intenções do autor, responder a perguntas como: Quem escreveu o texto e para quem ele foi escrito? Em que suporte foi publicado e onde circula? Qual o objeto e objetivo da publicação? Algumas vezes, a finalidade do texto, ou seja, sua função na situação de interlocução pode ser reconhecida pelo próprio gênero ou tipo textual. A familiaridade do leitor com o tipo ou gênero de texto pode também ter sido um fator de facilidade ou de dificuldade para a leitura do texto. ”.(Relatório Pedagógico 2011 161)

Exemplo de questão considerada como **Nível Adequado**, com grau de dificuldade maior que o nível básico.

Texto 2

H21(Habilidade 21) Justificar o uso de recurso a formas de apropriação textual como paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre, em um texto. (GIII)Competência para compreender. Tema 4 – Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos.

Leia o texto e responda à questão.

UM MUNDO DE COISAS PARA LER

Na próxima década, a massa de informação que circula no mundo dobrará de volume a cada oitenta dias. Pelo menos é o que dizem os especialistas. Reduzir o tempo gasto nessa leitura toda não é má ideia. Mas seria possível?

“Não conheço estudos que indiquem isso”, afirma o neuroftalmologista Paulo Imamura da Universidade Federal de São Paulo. Jorge Roberto Pagura, neurocirurgião do hospital paulista Albert Einstein, discorda.

“Atividades cerebrais podem ser adestradas”, afirma. O fato é que pouco se sabe sobre a fisiologia da leitura.

Para a diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Marlene Carvalho, a técnica funciona para jornais, relatórios e processos. Mas não para textos literários. O cineasta americano

Woody Allen pensa do mesmo modo. Criou até uma piada sobre o assunto: “Fiz um curso de leitura dinâmica e consegui ler o romance: Guerra e Paz, de Leon Tolstoi em apenas 15 minutos! É sobre a Rússia.”

(UM MUNDO de coisas para ler. Revista Superinteressante, v.112, p.64, 1997. CD-ROM. Fragmento)

No artigo, o autor reproduz a fala dos especialistas consultados com a intenção de:

- (A) elogiar os entrevistados.
- (B) evidenciar a polêmica referente ao tema tratado.**
- (C) mostrar erudição.
- (D) enfatizar a velocidade da leitura.

Comentário

O texto, apesar de ter uma estrutura simples, apresenta uma temática pouco familiar, exigindo do leitor um nível de compreensão mais elaborado, porque demanda a abstração conceitual do fato apresentado. Além disso, a sequência dos enunciados citados indica um jogo argumentativo da autoria para defender um ponto de vista contrário ao fato, como se pode observar no primeiro parágrafo e na citação de Woody Allen. Essas relações entre as partes do texto também envolvem a compreensão. As possibilidades de se compreender o discurso citado dependem em muito da análise de como estão combinados no texto e dos objetivos da autoria, quando optou por esse processo. O autor é o porta-voz de posicionamentos enunciativos frente ao que diz. Se por um lado ele projeta no texto pontos de vistas distintos de outros enunciadorees sobre o fato, por outro as suas escolhas não são aleatórias e sim determinadas por seu posicionamento diante do que é dito. O leitor proficiente deve

saber analisar as marcas linguísticas desse jogo de imagens que revela o ponto de vista da autoria e as suas intenções. (Relatório Pedagógico de Língua Portuguesa/2011 p. 166)

Exemplo de questões **Nível Avançado**, ou seja, com maior grau de dificuldade.

H24 (Habilidade 24) Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística, no que diz respeito aos fatores geográficos, históricos, sociológicos ou técnicos, do ponto de vista da fonética, do léxico, da morfologia ou da sintaxe. (GIII) Competência para compreender. Tema 5 – Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita.

Texto 3

Leia trecho adaptado de um bate-papo pela internet, retirado de uma das salas do UOL.

Gata fala para MOÇO: NAO QUERO TC PQ VC PIZOU NA BOLA

André fala para Todos: Alguém q tc?

EU MESMO fala para apaixonado: QUEM E VC

Gata fala para nós: ACHO QUE APARENCIA NAO EMPORTA

EU MESMO fala para Gata: eai gata ta afim de tc

Gata fala para apaixonado: OI QTOS ANOS

Com base no diálogo transcrito da sala de bate-papo, é correto afirmar que a linguagem utilizada:

(A) incorre em erros relativos à escrita das palavras, mas mantém um nível de linguagem elevado, sem gírias.

(B) diverge em alguns aspectos das normas ortográficas, mas é eficiente para a comunicação dos participantes do bate-papo.

(C) recorre, com muita frequência, à utilização de siglas e abreviações, sem que haja violação das normas ortográficas.

(D) impossibilita que todas as pessoas consigam estabelecer uma comunicação eficiente e clara numa sala de bate--papo como essa.

Comentário

O texto exige conhecimento do leitor sobre a situação de comunicação, o suporte de publicação e do gênero. Para observar o sentido de marcas linguísticas expressas, o leitor precisa,

inicialmente, recuperar as condições de produção do texto e identificar quem fala no texto e a quem este se destina, ou seja, contextualizar o texto, para analisar as opções de uso de variantes linguísticas e de registro, marcadas na escolha de vocabulário, da sintaxe, de gírias, de abreviações, de expressões, entre outras. (Relatório Pedagógico de Língua Portuguesa/2011 p. 171)

Utilizando os dados da Escola Estadual Lauro Sanchez Região de Sorocaba/SP, no 9º do ensino fundamental dos anos 2010, 2011,2012, é possível refletir sobre o declínio nos índices durante o ano de 2010, em relação ao ano de 2009, e um pequeno aumento no índice no ano 2011 em Língua Portuguesa. Porém , a escola analisada continua no Nível Básico , conforme resultados na tabela abaixo:

Tabela 4: Índices do SARESP / Língua Portuguesa;2009,2010,2011,2012

Classificação	7º ano EF	9º ano EF	3ª serie EM
2009	217,9	238,3	273,8
2010	206,1	216,6	255,4
2011	207,5	224,2	247,8
2012	216,2	238,0	257,0

Fonte: EE Lauro Sanchez, Prof./ Sorocaba – SP

Os índices apresentados acima mais o fluxo (entrada e saída de alunos), evasão e retenção , compõe uma média que constitui a Meta do IDESP para o ano seguinte e desde 2009 temos os seguintes resultados:

Tabela 5: Metas IDESP – Índices 2010/2012

Classificação	9º ano EF	Meta a ser atingido 9º ano EF
2010	2,02	2,85
2011	2,28	2,20
2012	3,11	2,48

Fonte: EE Lauro Sanchez, Prof. Sorocaba – SP

É interessante retomar Bakhtin (1997) que define enunciado como a forma de inferir sentido ao texto. Se o enunciado não for claro e objetivo, o aluno não consegue interpretar a questão, dificultando respostas assertivas às questões. Portanto, incorporar à rotina de sala de aula atividades como as elencadas acima , que analisem enunciado de questões do SARESP, permitem desenvolver estratégias de leitura e ampliação do repertório linguístico dos alunos. Como

consequência eles podem entender os comandos das questões apresentadas e sejam bem sucedidos nos momentos da avaliação externa.

3 CONTEÚDOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

3.1 Bakhtin e a questão do gênero textual no ensino de Língua Portuguesa

Na rede pública estadual, atualmente o ensino de Língua Portuguesa esta intimamente ligada aos resultados do SARESP, por ser um dos componentes principais desta avaliação. Quando analisamos os materiais disponíveis para o preparo dos alunos para este momento de avaliação da escola pública do Estado de São Paulo, nos deparamos com uma questão primordial para esse processo: “A questão da linguagem e os Gêneros Textuais “, com base na proposta teórica de Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin, conforme explicitado na Matriz de Referências do SARESP.

Uma rápida informação bibliográfica sobre Bakhtin permite despertar dos arranjos linguísticos propostos por esse autor. É Bakhtin quem explica que:

Aquele que usa a língua não é o primeiro falante que rompeu pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo. Ele pode contar não apenas com o sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores(...) cada enunciado é um elo na cadeia complexa e organizada de outros enunciados(Bakhtin 1986, p.69)

Mikhail Bakhtin nasceu em Orel, ao sul de Moscou, em 1895. Aos 23 anos, formou-se em História e Filologia na Universidade de São Petersburgo, mesma época em que iniciou encontros para discutir linguagem, arte e literatura com intelectuais de formações variadas, no que se tornaria o Círculo de Bakhtin. Em vida, publicou poucos livros, com destaque para Problemas da Poética de Dostoiévski (1929). Suas produções chegaram ao Ocidente nos anos 1970 - e, uma década mais tarde, ao Brasil. Bakhtin morreu em 1975.

Bakhtin dedicou-se aos estudos da linguagem e da literatura sendo o primeiro a empregar o vocábulo “gênero” com um sentido mais amplo, buscando na própria linguagem a explicação para o ato da comunicação verbal e não verbal, que empregamos nas situações cotidianas. Afirma que todos os textos que são produzidos, sendo estes orais ou escritos, proporcionam um conjunto de características estáveis, que configuram diferentes gêneros textuais que podem ser identificados por três aspectos básicos coexistentes: a) o assunto, que é a tese ou o

tema, b) a estrutura que é definida como elemento que composicional do gênero e, c) o estilo, como a língua é usada individualmente.

Estudou a sociedade e a constante mutação da linguagem mediada pelo diálogo, inserindo assim, o conceito de que toda nossa linguagem é produzida por meio de enunciados concretos, que ouvimos e reproduzimos através da comunicação. Portanto o autor esclarece que a linguagem enquanto comunicação, só existe em função do uso e que para isso precisa de interlocutores e locutores. Não havendo, portanto, comunicação sem enunciado concreto, que segundo Bakhtin(1997) passa a ser um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera.

O autor define a importância do gênero do discurso e seu contexto histórico, e informa-nos que não existe comunicação, sem a utilização de um gênero textual bem definido, além, de nos indicar caminhos para o ensino dos gêneros do discurso, que só acontece através do uso de textos completos e significativos, o que chamamos de ensino contextualizado.

Atualmente os gêneros se multiplicam e se modificam a cada momento. Bakhtin (1997) denomina esse movimento de transmutação dos gêneros, onde existe a adaptação e assimilação de gêneros pré-existentes. Para exemplificar essa adaptação temos hoje o e-mail, que tem em sua origem as cartas.

A partir do momento em que aprendemos a nos comunicar, já estamos inseridos no mundo dos gêneros textuais, orais e escritos. Bakhtin usa conceitos como língua, enunciado e gênero do discurso para definir toda forma de comunicação.

Ao usar os conceitos: língua, enunciado e gêneros do discurso, Bakhtin, conclui que a interligação entre eles, é que faz que a comunicação aconteça. Portanto os gêneros sofrem constantes mutações necessárias para sua inserção na sociedade vigente. Além disso, Bakhtin (1981, p. 91) diz que “*o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo.*” Com essa colocação ele dá clareza ao “relativamente estável”, pois, alguns gêneros permanecem apesar da constante evolução da sociedade, como por exemplo, os

bilhetes, sendo que outros gêneros estão praticamente extintos, como por exemplo, mensagens por telégrafos. Alguns gêneros são considerados emergentes, e surgem para suprir a necessidade de praticidade e agilidade de nossa época.

Cada esfera conhece seus Gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram certo gênero, ou seja, um tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. Como os gêneros desde a época mais remota até hoje é condição natural para que haja comunicação, devemos considerar que são infinitos os gêneros textuais, pois utilizamos desta ferramenta o tempo todo para nos comunicar.” (BAKHTIN 1997, p. 284)

Sobre a Língua e seu importante uso na esfera da comunicação humana, Bakhtin diz que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN 1997 p.280)

Dessa forma, surge à importância vital da língua em nossa comunicação, levando, entretanto a existência da variação de modos de uso dessa língua, adequando-a ao processo de superação da própria atividade humana, que evolui constantemente.

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbui-se do seu poder vital e torna-se uma realidade. As condições da comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época. (BAKHTIN 2006 p.160)

Na comunicação verbal, há a necessidade de compreensão da unidade real da língua. Conhecer e utilizá-la em nosso cotidiano demonstra que a comunicação só se concretiza, através de enunciados formados por palavras e orações como unidades da língua e de um sujeito-falante e pela alternância desses sujeitos (locutor e interlocutor)

Essa alternância dos sujeitos falantes que traça fronteiras estritas entre os enunciados nas diversas esferas da atividade e da

existência humana, conforme as diferentes atribuições da língua e as condições e situações variadas da comunicação, é diversamente caracterizada e adota formas variadas. (BAKHTIN 1997 p.295)

Segundo o autor o enunciado é importante para materializar a comunicação, somente a língua é capaz de produzir sentido, é com o enunciado que o gênero do discurso se concretiza conforme esclarece Bakhtin (1997):

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.(BAKHTIN 1997 p.280)

Bakhtin vê no enunciado a materialização da comunicação, onde os três elementos - tema, estrutura e língua, básicos da comunicação se fundem e constituem o sentido do texto, afirmando que enunciado não é uma unidade convencional e sim uma unidade real, da língua, determinante para existência do diálogo por sua clareza e simplicidade, sendo proferido no momento de uma interação social entre sujeitos falantes.

O enunciado, segundo o autor está carregado de significado é o momento em que acontece a comunicação por meio da interação entre os indivíduos.

Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. O ouvinte dotado de uma compreensão passiva, tal como é representado como parceiro do locutor nas figuras esquemáticas da linguística geral, não corresponde ao protagonista real da comunicação verbal.”(BAKHTIN,1997 p.292)

Entretanto, é o enunciado que incorpora ao gênero estes significados. Para Bakhtin a comunicação se dá por meio de expressões individuais o que atribui ao enunciado esta responsabilidade de caracterizar um gênero em si.

Para a construção do gênero Bakhtin conceitua o enunciado como: “unidade real da comunicação verbal.”

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O

discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma (...) As fronteiras do enunciado compreendido como uma unidade da comunicação verbal é determinada pela alternância de sujeitos falantes ou de interlocutores. (Bakhtin 1997, p. 293).

Segundo Rodrigues (2005, p. 157) “são exemplos de enunciados os romances, as cartas, as crônicas, as notícias, as saudações.”

Para a compreensão dos Gêneros Discursivos ou gêneros textuais, o autor nos informa que é a única forma possível de comunicação. Fiorin (2006) reafirma a importância dos enunciados que Bakhtin já havia predito, reforçando sua importância na comunicação em todas as esferas:

Os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades, as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica, as da política, as das relações de amizade e assim por diante. Essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. Essas esferas de ação ocasionam o aparecimento de certos tipos de enunciados, que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividades (FIORIN, 2006, p. 61).

Bakhtin subdivide os gêneros do discurso em: primários e secundários, sendo os primários aqueles que aprendemos quase que instintivamente, como pedir algo, agradecer, entre outros. Já os secundários exigem uma ajuda que poderá vir da escola para aprendermos, pois aparecem naquelas circunstâncias de comunicação cultural mais complexa, principalmente escrita. Alguns exemplos desses gêneros secundários são crônica, artigo de opinião e carta, sendo que através de sua constituição inicial, ser primária para se tornar uma produção escrita, existe a necessidade de apropriação de determinados procedimentos fundamental ao seu desenvolvimento.

Os gêneros primários são constituídos de comunicação verbal espontânea e simples, tendo como única preocupação a comunicação imediata. Já os gêneros secundários são mais complexos, pois, absorvem e transmitem os gêneros primários incorporando assim novas características, perdendo sua relação imediata com a realidade.

Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. (BAKHTIN 1997 p.282)

Os gêneros secundários se constituem de uma transmutação dos gêneros primários diante da necessidade de uma comunicação verbal espontânea e se dá principalmente no âmbito da comunicação escrita. Nesse contexto de dialogismo entre os gêneros primários e secundários Bakhtin tem a seguinte percepção:

Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. (BAKHTIN,1997, p.282)

Mas os gêneros vêm sofrendo modificações em consequência do momento histórico no qual estão inseridos. Cada situação social dá origem a um gênero com suas características peculiares. Levando-se em consideração a infinidade de situações comunicativas e que essa só será possível com a utilização da língua Bakhtin, trata essa imensidão de gêneros, como algo necessário para a comunicação verbal e não verbal, ou seja, oral e escrita. Sempre que a sociedade muda, muda também a forma de comunicação ou no mínimo surge alguma transformação.

O gênero está interligado a realidade. E sua transformação se dá dentro de uma sociedade que leva em consideração aspectos histórico, tais como: espaço e tempo, que são em sua especificidade elementos da narrativa.

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.). A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento...”(BAKHTIN 1997,p.286)

Com a revolução tecnológica notamos que surge em âmbito mundial uma infinidade de gêneros textuais advindo da comunicação midiática, que evoluiu da necessidade de rapidez e praticidade desse novo momento.

Um quadro esquemático faz compreender os gêneros que surgem com as novas necessidades da sociedade, denominados por Marcushi (2004 p. 31) como “*gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contra – partes em gêneros pré-existentes*”. Citaremos apenas alguns exemplos.

Quadro 1: Gêneros existente X Gêneros emergentes

Gêneros existentes	Gêneros emergentes
Carta pessoal, bilhete.	E-mail
Conversações	Bate-papo virtual aberto
Conversações duais	Bate-papo virtual reservado
Aula participativa e interativa	Bate-papo educacional (chat)
Reunião de grupo/conferência/debate	Videoconferência

Fonte: Marcushi (2004 p. 31)

Para que a comunicação se concretize através dos gêneros existe a necessidade de locutor e interlocutor. Notamos indivíduos com dificuldade de expressão em determinadas situações por não estarem familiarizados com determinados gêneros que circulam na sociedade. Frente a essa situação é indispensável que a escola assuma o papel de ensinar tais gêneros, para que o

educando consiga receber a informação dentro de um contexto percebido por ele, Bakhtin exorta:

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. (BAKHTIN, 1997, p.322)

Para uma compreensão responsiva, que realmente se transforme em conhecimento, conforme salienta o autor, o educando precisa conhecer o contexto de produção do gênero, conhecer o portador e aprender procedimentos de compreensão do texto que está sendo analisado por ele. Esses procedimentos precisam ser ensinados no ambiente escolar de forma contextualizada.

A escola faz uso dos gêneros que os alunos já conhecem, para apresentar os gêneros desconhecidos ou pouco utilizados. Bakhtin esclarece que, somente através dos gêneros textuais é que a comunicação se materializa. Porém existe a necessidade do ensino desses gêneros secundários, ou gêneros literários no âmbito escolar, pois, algumas facetas da vida cotidiana, precisam ser ensinadas. Conforme o próprio Bakhtin, salienta:

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, sabe fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social.” (BAKHTIN, 1997, p.304)

Ao caracterizar o texto escrito Bakhtin o define como, unidade completa e carregado de significações em si, elemento essencial para a construção do gênero, que vem nos comunicar algo que por sua inteireza, não devendo ser fragmentado em: palavras, frases, orações. Bakhtin exorta que:

Os textos construídos (com finalidades de experimentação linguística ou estilística, ou outras). Em todos estes casos, temos tipos particulares de autores - inventores de exemplos, experimentadores com sua responsabilidade específica de autor (temos também um segundo sujeito: aquele que poderia expressar-se

assim). Problema das fronteiras do texto. O texto enquanto enunciado. Problema das funções do texto e dos gêneros do texto. Dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. (BAKHTIN,1997,p.331)(...)O texto é o dado primário (a realidade) e o ponto de partida de todas as disciplinas nas ciências humanas. (BAKHTIN,1997,p.342)

O autor esclarece a necessidade do uso do texto completo na construção de conhecimento, não existindo lugar para um ensino fragmentado. Só se apropria do conteúdo de um gênero através de um texto completo e carregado de sentido.

Marchezam, R. C, 2010, diz que o ensino deve ser construído em textos reais e completos, esclarecendo sua questão dialógica com a realidade:

Além disso, ou seja, além de refletirem e refratarem as concepções e os valores sociais, os textos revelam também a organização e os encontros/desencontros da comunicação social, da interação entre os homens. Lembremos: a linguagem viva e dialógica: constitui-se em processos dialógicos, carrega as características dialógicas que lhe deram vida e poder ressurgir, outra, modificada, em contextos dialógicos diferentes. (Marchezam, R. C, 2010 p.268)

Embora Bakhtin não defina a questão da tipologia textual ele lança a base para essa discussão quando inclui em seu estudo a tipologia estilística da composição das produções verbais.

O enunciado (a produção verbal), enquanto todo historicamente individual e único, irreproduzível. O que acabamos de dizer não exclui, claro, uma tipologia estilístico composicional das produções verbais. (BAKHTIN,1997,p.358)

Após refletirmos sobre a constituição do gênero textual, percebemos sua implicação na elaboração da avaliação do SARESP, que é uma avaliação que traz como conteúdo os gêneros literários e não literários.

Considerando que a avaliação do SARESP, estimula a apropriação de conteúdos que segundo Bakhtin, são necessários para a comunicação oral e verbal, buscaremos diagnosticar, o motivo pelo qual essa aprendizagem não se concretiza, de acordo com os resultados das avaliações.

3.2 Tipologia textual e ensino de Língua Portuguesa

Desmistificar e diferenciar Gêneros textuais e Tipologia textual faz-se necessário visto serem os dois aspectos ainda muito “confundidos” entre os

profissionais da educação, conforme conversas informais realizadas com profissionais da Educação da Região de Sorocaba – SP.

Para esclarecimento, desta questão a ajuda vem do teórico Luiz Antonio Marcuschi,(2002) quando trabalha este equívoco . E preciso, diz ele distinguir:

(...) entre o que se convencionou chamar de tipo textual, de um lado, e gênero textual, de outro lado.” (MARCUSCHI ,2002p.22)

De acordo com Marcuschi (2002 p. 23), esta diferença se define pela natureza linguística de sua composição, sendo os tipos textuais constituídos basicamente de “*meia dúzia categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, injuntivo (prescritivo)*”. E os gêneros textuais por serem mutáveis e inconstantes, sofrendo transformações de acordo com a necessidade da sociedade, são infinitos.

A explicitação de cada categoria de tipo de texto na forma de um dicionário segue-se :

Texto narrativo: A narração está presente quando o texto fornece informações sobre o tempo e espaço do fato e acontecimento narrado, reais ou imaginários. Além disso, é comum aparecerem nomes de personagens e um "clímax" em determinado momento. São elementos básicos de uma narrativa, (enredo, tempo, lugar personagens, etc.) que comumente explicamos a nossos alunos.

Texto Argumentativo: A argumentação está presente quando um determinado ponto de vista é defendido em um texto. São os chamados textos dissertativos. O texto procura convencer, propondo ou impondo ao receptor uma interpretação particular de quem o produz. A argumentação comporta três etapas: uma tese, que enuncia ponto de vista que será objeto de demonstração; os argumentos, elementos abstratos geralmente apresentados em ordem crescente de importância e que justificam a tese; e as provas que sustentam os argumentos e que devem ser elementos concretos (fatos ocorridos, depoimentos ou citações de intelectuais reconhecidos, fatos históricos, etc.).

Texto Expositivo: A exposição, como o próprio nome indica, ocorre em textos que se limitam a apresentar uma determinada situação.

Texto Descritivo: Nos textos descritivos existe a riqueza de detalhes e a constante presença de adjetivos. Representa objetos e personagens que participam do texto narrativo. A descrição é muito recorrente em diversos gêneros textuais.

Texto Injuntivo (ou prescritivo): A palavra injunção significa ordem formal, imposição, exigência. Os textos injuntivos, por sua vez, são aqueles que indicam procedimentos a serem realizados. Nesses textos, as frases, geralmente, estão no modo imperativo. Exemplos do tipo de texto injuntivo são as receitas, manuais de instrução, regulamento, regras de jogo, etc.

É importante não confundir tipo textual com gênero textual. Os tipos textuais aparecem em número limitado. Já os gêneros textuais são praticamente infinitos, visto que são produzidos por falantes de uma língua em um determinado momento histórico.

Marcuschi (2002) ao trabalhar com o pensar de Bakhtin (1997) quando utiliza a expressão gênero textual ao se referir a enunciados concretos, ou, textos materializados, usados em nosso cotidiano, e que apresentam natureza sócio comunicativa: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

O autor expõe ainda que o a terminologia de tipo textual vem sendo utilizada de maneira errônea em diversos livros didáticos.

Em geral, a expressão “tipo de texto”, muito usada nos livros didáticos e no nosso dia-a-dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero do texto. (MARCUSCHI, 2002, p.25)

Marcuschi (2002 p. 25) dá como exemplo: a expressão “*carta pessoal é um tipo de texto informal*”, explicando que o correto é: carta pessoal é um gênero textual.

Usaremos o quadro de Marcuschi (2002 p. 23), para esclarecer as principais diferenças entre tipologia textual e gênero textual:

Tipos Textuais	Gêneros Textuais
<ol style="list-style-type: none"> 1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; 2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos. 3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; 4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio comunicativas; 2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; 3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; 4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Quando definimos um texto como; narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo, injuntivo ou prescritivo, não está definindo um gênero e sim o tipo de texto, com traços linguísticos predominantes, com características que irão auxiliar na coesão do texto. O texto é uma mensagem, uma passagem falada ou escrita que forma um significado. Os textos variam conforme as intenções do autor. Raramente um texto é construído com um só tipo, ou seja, podemos encontrar vários tipos em um só texto.

De acordo com o autor, concluímos que tanto os gêneros textuais quanto os tipos de texto surgem das necessidades socioculturais, porém, o que os diferencia é que o gênero textual tem como foco a sociedade e sua constante mudança, sendo infinitos e mutantes e o tipo de texto tem como base a estrutura gramatical e é menos abrangente.

3.3 Ferramentas disponíveis para o ensino de Língua Portuguesa no Estado de São Paulo.

Os gêneros textuais e os tipos de texto utilizados na avaliação do SARESP são conteúdos importantes, devendo ser usado para a construção de conhecimentos dos alunos envolvidos nas provas.

É com essa visão que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, desenvolveu ferramentas pertinentes, para o uso em sala de aula. Destacaremos aqui algumas ferramentas e alguns instrumentos que foram elaborados com esse intuito.

Dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aqueles criados em 1996 direcionados ao ensino de Língua Portuguesa, foram para nortear o trabalho em sala de aula e também unificar os conteúdos que passariam por uma avaliação externa. Esses parâmetros foram amplamente divulgados e distribuídos, e até analisados em reuniões de H.T.P.C. (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), nas escolas.

O então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, faz uma mensagem ao professor, no próprio material, mostrando a necessidade de adequação às mudanças que a nossa sociedade vinha sofrendo:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.”(PCNs p. 3 1996)

Os PCNs indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de;

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; (...) saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (PCNS 1996 p. 7 e 8)

Para o ensino de Língua Portuguesa os PCNs trazem como principal contribuição, à introdução de textos organizados na forma de gêneros textuais diversificados que são os conteúdos da disciplina :

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. (PCNs 1996 P. 21)

Dentro de uma proposta de ensino até então inovadora, na tentativa de unificar o ensino público, buscava-se nortear o professor quanto a seus objetivos em sala de aula, orientando a escola organizar um conjunto de atividades que progressivamente, possibilitassem ao aluno:

(...)utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos em todo seu cotidiano tornando-se assim eficiente no uso da linguagem; analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos, incorporando ao seu cotidiano o uso dos diferentes gêneros textuais, sabendo argumentar eficazmente; (...) conhecer e valorizar as diferentes variedades regionais e culturais da língua portuguesa; reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social, porém, sendo capaz de se comunicar eficazmente com outros grupos sociais; usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise, sendo capaz de se posicionar criticamente diante das situações. PCNS (1996 p. 32) :

De acordo com os PCNs, a educação precisa ter compromisso com a cidadania, e para isso precisa desenvolver as habilidades necessárias para que o

cidadão possa exercer seu papel com consciência e comprometimento. Seus questionamentos são para dar visibilidade à necessidade de um ensino contextualizado, sugerindo novas práticas que contribuam com esse avanço.

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudos gramaticais e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (PCNs 1996 p. 23)

Quanto aos gêneros os PCNs, mostram que são infinitos e a todo o momento surgem gêneros novos que são mutações de outros gêneros.

O Currículo de Língua Portuguesa, como ferramenta e suporte foi incorporado posteriormente, em meados de 2011, ao ensino da língua materna, com o intuito de auxiliar o professor a reforçar seu conteúdo e se necessário modificar a sua prática, tornando-o capaz de interagir com os jovens. Esse material foi estruturado numa tentativa de unificar o currículo do estado de São Paulo, sendo escolhidos os gêneros textuais como conteúdo principal do ensino de língua.

Já para o trabalho escolar com textos, torna-se necessário compreender tanto as características estruturais, como as condições sociais de produção e recepção de um texto, assim refletindo sobre sua adequação e funcionalidade. Dai que, por exemplo,

(...) falar de curriculum vitae, na escola, não pode ser separado do campo da atividade “trabalho”, o que nos leva a pensar no indivíduo que procura emprego, no empregador – em suas expectativas, habilidades –, em outros gêneros de discurso associados, tais como entrevista de emprego, anúncio de jornal etc., e nas questões sociais de desemprego, primeiro emprego e competitividade no mundo do trabalho. (PCNs 1996 – p. 26)

Uma Lista explicativa clareia algumas questões colocadas anteriormente.

Tipo: composição linguística que organiza pela sua predominância um texto de diferentes gêneros textuais.

Gênero: Evento linguístico social que organiza os textos a partir de características sócios semióticas: conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição estrutural.

Texto: Totalidade semiótica de sentido constituída por uma combinação de linguagens e operações aplicadas ao fluxo de uma produção semiótica concreta.

Enunciação: Ato ou acontecimento pelo qual um indivíduo empírico, por meio de trabalho físico e mental, produz um enunciado que será recebido, em processo interativo e social, por outro indivíduo. Esse acontecimento instaura um “eu” que, dentro do enunciado, assume a responsabilidade do ato de linguagem e um “você” constituído pelo “eu” (enunciador) do texto.

Discurso: Produto de uma enunciação composto de todos os elementos que concorrem ao processo de significação, superando a somatória das partes. O discurso esquematiza as experiências a fim de torná-las significantes e compartilháveis.

Tendo como objetivo a apresentação do texto em situações de comunicação diversificadas, surge proposto, para cada bimestre, um eixo de organização. Cada eixo terá um gênero textual em uma dada situação como base para a organização dos estudos. Assim, em todos os anos do Ensino Fundamental II, ou seja, alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental serão estudados os seguintes conteúdos de acordo com o Currículo de Língua Portuguesa (2011.p. 46) :

1º e 2º Bimestres: Tipologias e gêneros textuais: o ensino-aprendizagem partirá das organizações internas básicas dos diferentes tipos de textos (narrar, relatar, prescrever, expor e argumentar). Serão selecionados dois gêneros para estudo em cada bimestre; essa escolha relaciona-se com a tipologia textual apresentada naquele ano, uma vez que cada gênero privilegia uma ou mais tipologias em seus modos de organização. Por exemplo: para o 6º ano do ensino fundamental para o 1º bimestre foi selecionado o tipo texto narrativo e o gêneros textuais: crônica narrativa e música. Para o 7º ano usam-se o tipo de texto: narrativo e relato, e os gêneros textuais: notícia e relato de experiência vivida. Para o 8º ano o tipo texto selecionado é o prescritivo e os gêneros textuais são anuncio publicitários e outros que tem como base a tipologia textual prescritivo, receita e outros. Para o 9º

ano a tipologia a ser trabalhada é a argumentação, que trás os gêneros textuais: crônicas e carta.

3º e 4º bimestres: o texto será visto em âmbito ainda mais amplo. Sendo organizado a partir de uma ou mais tipologias e em um dado gênero, cada texto surge dentro de um contexto comunicativo muito mais complexo, inserido em um universo de valores conflitantes de uma dada. Nesse momento, os educandos serão convidados à refletir sobre valores sociais, políticos, econômicos, culturais etc. materializados em textos de diversas tipologias e gêneros, construídos em diferentes situações de comunicação, historicamente determinadas.

A preocupação com o ensino com os eixos norteadores, tem como finalidade, apresentar aos alunos novas possibilidades de refletirem sobre as diversas situações em que estão envolvidos, nas quais precisam, narrar, relatar e até argumentar.

É necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção nas quais circulam socialmente, é que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o letramento. O nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais que a criança ou adulto reconhecem. (Currículo de Língua Portuguesa 2011 p. 43)

O educando precisa sentir-se parte do universo de aprendizagem. Para isso ele precisa identificar-se com os textos que circulam dentro e fora do ambiente escolar;

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. (Currículo de Língua Portuguesa 2011 p. 44)

O caderno do professor é incorporado em 2008 ao sistema de ensino da SEE/SP, disponibilizada para o professor como apoio ao trabalho docente. Dividiu-se em 04 volumes para cada série do ensino fundamental II e ensino médio, um para cada bimestre, articulando os conteúdos necessários para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias que os alunos irão utilizar no decorrer de sua vida pessoal, escolar, profissional e social.

Cada volume do caderno do professor tem as situações de aprendizagem a ser desenvolvidas em cada sequência didática, constando, um roteiro de aplicação com toda a informação que o professor precisa para desenvolvê-la, incluindo exemplos e informações adicionais.

Em 2008 os cadernos foram distribuídos em ampla escala na rede estadual de ensino, com o intuito de nortear o trabalho contextualizado dos professores. Em 2010, houve uma nova distribuição, com a adequação as novas regras ortográficas, tornando-o assim uma diretriz para sala de aula, tendo seu conceito modificado para Currículo de Língua Portuguesa.

Porém, a proposta não “*pretendia ser mais uma novidade pedagógica*”, (2010 p. 3) conforme explicitada no próprio caderno, mas tinha como intenção direcionar o trabalho do professor em sala de aula, objetivando um avanço nos resultados obtidos em avaliações externas, tais como SARESP e SAEB (Sistema de Avaliação do ensino Brasileiro) mais conhecido como Prova Brasil , por contemplar os conteúdos avaliados periodicamente. Partia do princípio que o professor se apropriaria do conteúdo e faria as adequações necessárias as suas reais necessidades.

Houve um trabalho de equipe na elaboração deste caderno, professores da área do conhecimento em questão se reuniram, em primeiro das suas escolas, depois em suas Diretorias por representantes e por ultimo na SEE/SP, pensaram em uma proposta que viesse de contribuir para formação do educando, o que culminou em um caderno contextualizado e tendo como eixo as tipologias e gêneros textuais.

Nesse momento a preocupação era com um ensino realmente significativo, que levasse em consideração os letramentos como referência de ensino, que possibilitasse ao aluno ser inserido na nossa sociedade moderna e globalizada.

A razão de ser do caderno do professor esta assim colocada (2011 p.8) :

(...) que os estudantes aprendam a lidar, linguisticamente e socialmente, com diferentes textos, nas mais diversas situações de uso, como objeto do conhecimento e como meio de chegar até ele ;(...) e as situações didáticas têm como objetivo incentivar os alunos a pensar

sobre a linguagem para compreendê-la e utilizá-la apropriadamente em seu cotidiano.

Esperava-se que com essa ferramenta o ensino público começasse a trilhar outros caminhos, rumo à qualidade do ensino. Inicialmente houve resistência por parte de vários professores, pois, se consideravam competentes para elaborar e produzir seu próprio material, sem que houvesse intervenção do Estado. Entretanto, os resultados de avaliações externas, como o SARESP e Prova Brasil indicavam o contrário. Com o passar do tempo alguns professores, acabaram por aderir ao material como apoio em seu trabalho, outros porém resistem até os dias de hoje, continuando a utilizar-se de suas práticas e conteúdos.

De modo geral o caderno do professor visa auxiliar o professor no momento de produzir situações de aprendizagem apropriadas, organizando atividades que progressivamente possibilitem aos educandos o desenvolvimento de habilidades e competências fazendo uso da linguagem, para ampliar sua capacidade de análise crítica, tornando-os proficientes no uso da leitura, escrita e comunicação oral. A preocupação aqui é com o letramento linguístico, que significa aprendizagem para vida, usando socialmente os conteúdos escolares.

Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita, que surge como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

O uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como um responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania. (Soares 2004, p.74)

Na tentativa de contribuir com esse aprendizado significativo e progressivo é que o material desenvolvido tem como base os gêneros textuais e tipo de texto, pois , é com eles que nos comunicamos socialmente, sendo que, o aluno deverá ser capaz ao final ensino fundamental II, de compreender todas as situações de leitura e escrita que o envolve.

Juntamente com o caderno do professor o caderno do aluno também passou a ser utilizado na rede pública estadual a partir de 2008, com uma revisão em 2010, por conta da revisão ortográfica.

No início o caderno apresenta uma breve explicação sobre o conteúdo. Como exemplo no caderno número um do 9º ano aparece: Situação de aprendizagem 1- Traços Característicos de a Tipologia Expor, que tem como objetivo levar o educando a participar do processo ensino aprendizagem, ensinando procedimentos de estudo através da elaboração de uma ficha organizativa, utilizando os gêneros textuais estudados.

Consta em todos os cadernos situações de aprendizagens a serem desenvolvidas no próprio caderno, indicações de atividades retiradas de livro didático, indicação de pesquisa para o bimestre, produção escrita, estudo da língua, atividades de oralidade, leitura e análise de texto, produção em grupo, exercícios complementares, durante o bimestre.

Ao final de cada caderno existe a atividade de sistematização da aprendizagem que avalia os resultados, obtidos nesse processo.

Com vistas à produção escrita avaliada na prova do SARESP, o material direcionado ao 9º ano do ensino fundamental II, incorpora situações de produção envolvendo o gênero textual que é avaliado, que é o Artigo de Opinião.

3.4 Explicando o Gênero Textual; Artigo de Opinião.

O gênero textual “artigo de opinião” desempenha importante na escola e na sociedade, pois é um meio de interação entre o professor, aluno e sociedade, tendo a língua uma função dialógica é uma maneira de os alunos exporem suas ideias e argumentarem, defendendo-as. Por tratar-se de um gênero que discute questões polêmicas o articulista (autor de um artigo de opinião) expressa sua opinião exercitando a argumentação. Compreender e produzir artigos de opinião, portanto é uma forma de estar no mundo de modo completo, menos alienado.

O artigo de opinião é um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Ele expõe a opinião de um

articulista, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado. O assunto abordado nos Artigos de Opinião discute de maneira geral um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, que interessa os leitores.

Como veículo de circulação, geralmente o Artigo de Opinião é publicado em periódicos, jornais e revistas de grande circulação, sendo que o objetivo desse gênero textual é convencer, persuadir o leitor através de argumentos convincentes.

Esse gênero textual pertence à tipologia textual argumentativa, uma vez que o articulista assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e a defende. O articulista deste gênero textual, deve necessariamente conhecer assunto objeto deste questionamento um pouco mais, através de estudo e pesquisa, para construir um repertório que de embasamento a sua tese, devendo passar a ideia de grande conhecimento do assunto tratado, convencendo através da persuasão o leitor.

O artigo de Opinião surge da necessidade de discussão de uma situação problema e pode ser estruturado da seguinte forma:

Introdução: Apresentação ao leitor às questões que deram origem a sua produção. Contextualizando o assunto a ser abordado, por meio de afirmações gerais que pode evidenciar o objetivo da argumentação que será sustentada ao longo do artigo, bem como a importância de se discutir o tema;

Desenvolvimento: Durante o desenvolvimento o articulista usa os argumentos necessários para defender sua opinião. No contexto escolar os tipos de argumentos mais utilizados são: argumento de autoridade. Onde o que sustenta e a sua citação é a fala de um especialista no assunto. Argumento de princípio: os princípios existentes justificam sua tese e é incontestável. Argumento de senso comum: utiliza-se neste tipo de argumento fatos do cotidiano e pode ser facilmente contestado. Argumento por exemplificação: a justificativa remete a exemplos comparáveis ao que se pretende defender.

Conclusão: Nesse momento do Artigo de opinião o articulista geralmente propõe uma solução para o caso, ou, simplesmente faz um breve resumo de sua dissertação.

Exemplo de um Artigo de Opinião.

Corrupção cultural ou organizada?

RENATO JANINE RIBEIRO

Precisamos evitar que a necessária indignação com as microcorrupções "culturais" nos leve a ignorar a grande corrupção

FICAMOS MUITO atentos, nos últimos anos, a um tipo de corrupção que é muito frequente em nossa sociedade: o pequeno ato, que muitos praticam, de pedir um favor, corromper um guarda ou, mesmo, violar a lei e o bem comum para obter uma vantagem pessoal. Foi e é importante prestar atenção a essa responsabilidade que temos, quase todos, pela corrupção política -por sinal, praticada por gente eleita por nós.

Esclareço que, por corrupção, não entendo sua definição legal, mas ética. Corrupção é o que existe de mais antirrepublicano, isto é, mais contrário ao bem comum e à coisa pública. Por isso, pertence à mesma família que trafegar pelo acostamento, furar a fila, passar na frente dos outros. Às vezes é proibida por lei, outras, não.

Mas, aqui, o que conta é seu lado ético, não legal. Deputados brasileiros e britânicos fizeram despesas legais, mas não éticas. É desse universo que trato. O problema é que a corrupção "cultural", pequena, disseminada -que mencionei acima- não é a única que existe. Aliás, sua existência nos poderes públicos tem sido devassada por inúmeras iniciativas da sociedade, do Ministério Público, da Controladoria Geral da União (órgão do Executivo) e do Tribunal de Contas da União (que serve ao Legislativo).

Chamei-a de "corrupção cultural" pois expressa uma cultura forte em nosso país, que é a busca do privilégio pessoal somada a uma relação com o outro permeada pelo favor. É, sim, antirrepublicana. Dissolve ou impede a criação de laços importantes. Mas não faz sistema, não faz estrutura.

Porque há outra corrupção que, essa, sim, organiza-se sob a forma de complô para pilhar os cofres públicos -e mal deixa rastros. A corrupção "cultural" é visível para qualquer um. Suas pegadas são evidentes. Bastou colocar as contas do governo na internet para saltarem aos olhos vários gastos indevidos, os quais a mídia apontou no ano passado.

Mas nem a tapioca de R\$ 8 de um ministro nem o apartamento de um reitor -gastos não republicanos- montam um complô. Não fazem parte de um sistema que vise a desviar vultosas somas dos cofres públicos. Quem desvia essas grandes somas não aparecem, a não ser depois de investigações demoradas, que requerem talentos bem aprimorados -da polícia, de auditores de crimes financeiros ou mesmo de jornalistas muito especializados.

O problema é que, ao darmos tanta atenção ao que é fácil de enxergar (a corrupção "cultural"), acabamos esquecendo a enorme dimensão da corrupção estrutural, estruturada ou, como eu a chamaria, organizada.

Ora, podemos ter certeza de uma coisa: um grande corrupto não usa cartão corporativo nem gasta dinheiro da Câmara com a faxineira. Para que vai se expor com migalhas? Ele ataca somas enormes. E só pode ser pego com dificuldade.

Se lembrarmos que Al Capone acabou na cadeia por ter fraudado o Imposto de Renda, crime bem menor do que as chacinas que promoveu, é de imaginar que um megacorrupção tome cuidado com suas contas, com os detalhes que possam levá-lo à cadeia -e trate de esconder bem os caminhos que levam a seus negócios.

Penso que devemos combater os dois tipos de corrupção. A corrupção enquanto cultura nos desmoraliza como povo. Ela nos torna "blasé". Faz-nos perder o empenho em cultivar valores éticos. Porque a república é o regime por excelência da ética na política: aquele que educa as pessoas para que prefiram o bem geral à vantagem individual. Daí a importância dos exemplos, altamente pedagógicos.

Valorizar o laço social exige o fim da corrupção cultural, e isso só se consegue pela educação. Temos de fazer que as novas gerações sintam pela corrupção a mesma ojeriza que uma formação ética nos faz sentir pelo crime em geral.

Mas falar só na corrupção cultural acaba nos indignando com o pequeno criminoso e poupando o macrocorrupto. Mesmo uma sociedade como a norte-americana, em que corromper o fiscal da prefeitura é bem mais raro, teve há pouco um governo cujo vice-presidente favoreceu, antieticamente, uma empresa de suas relações na ocupação do Iraque.

A corrupção secreta e organizada não é privilégio de país pobre, "atrasado". Porém, se pensarmos que corrupção mata -porque desvia dinheiro de hospitais, de escolas, da segurança-, então a mais homicida é a corrupção estruturada. Precisamos evitar que a necessária indignação com as microcorrupções "culturais" nos leve a ignorar a grande corrupção. É mais difícil de descobrir. Mas é ela que mata mais gente.

RENATO JANINE RIBEIRO, 59, é professor titular de ética e filosofia política do Departamento de Filosofia da USP. É autor, entre outras obras, de "República" (coleção Folha Explica, Publifolha).

O autor utiliza uma linguagem comum e faz uso de um vocabulário claro, acessível aos leitores do veículo em que o artigo foi publicado.

3.5 Olimpíadas de Língua Portuguesa

Bakhtin (1997) pensa também em gêneros secundários, nessa linha surge anualmente à oportunidade de participarmos de uma olimpíada de Língua Portuguesa, que tem por objetivo aprofundarmos o conhecimentos dos alunos em um determinado gênero textual.

Para o ano letivo de 2012, o gênero textual para o 9º ano do ensino fundamental II, constitui-se no Gênero Textual Crônica, e o tema foi “ O lugar onde Vivo “

A Olimpíada de Língua Portuguesa é uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), Centro de Estudos e Pesquisas de Educação Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e o Banco Itaú.

A maior parte das escolas estaduais participa anualmente das olimpíadas, pois, é considerada mais uma “ajuda” na tentativa de auxiliar o aluno em sua construção de conhecimento através de gêneros textuais. Lançando um desafio para todos os alunos brasileiros: buscar melhorar a prática de leitura e escrita. Seu objetivo maior é iniciar uma atividade de leitura e escrita que possa ser continuada em sentido mais amplo no interior da escola, incentivando professor e aluno a se aproximarem de gêneros textuais através do acesso à cultura letrada.

Aprender a escrever escrevendo é um dos tópicos que consta no caderno do professor. Escrever se aprende escrevendo, portanto, escrevendo em todas as situações e conhecendo o maior número de gêneros possíveis, é possível o acesso às formas mais complexas da vida cidadã.

Explicitaremos com mais detalhes o gênero textual, Crônicas, que utilizamos para 9º ano do ensino fundamental II durante o ano de 2012.

A Palavra Crônica em sua origem, está associada ao vocábulo Khrônos(Grego) ou chronos (latim) que significa tempo. Para os antigos romanos a palavra “chronica” designava o gênero textual que fazia registro de acontecimentos históricos, verídicos, em ordem cronológica, sem pretender se aprofundar neles ou interpretá-los. Com esse sentido ela foi usada nos países europeus.

Crônica é um gênero que retrata os acontecimentos da vida em tons despretensiosos, ora poético, ora filosófico, muitas vezes divertido e crítico. Nossas crônicas são bastante diferentes daquelas que circulam em jornais de outros países, onde o objetivo é sintético, comentários sobre pequenos acontecimentos, e não costumam expressar sentimentos, pessoais do autor. Os cronistas brasileiros exprimem vivências e sentimentos próprios do universo cultural do país. Um bom exemplo que consta no material é a crônica “ Cobranças de Moacyr Scliar, que escreve num tom jocoso e como narrador, não faz rodeios; vai logo direto ao assunto: trata-se de uma cobrança:

“Cobrança”
Moacyr Scliar

Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: "Aqui mora uma devedora inadimplente".

— Você não pode fazer isso comigo — protestou ela.

— Claro que posso — replicou ele. — Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou.

— Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise...

— Já sei — ironizou ele. — Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ouviu? Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que estou fazendo.

— Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...

— Negativo. Já usei todas as formas discretas que podia. Falei com você, expliquei, avisei. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o assunto. Minha paciência foi se esgotando, até que não me restou outro recurso: vou ficar aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.

Neste momento começou a chover.

— Você vai se molhar — advertiu ela. — Vai acabar ficando doente. Ele riu, amargo:

— E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.

— Posso lhe dar um guarda-chuva...

— Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva. Ela agora estava irritada:

— Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.

— Sou seu marido — retrucou ele — e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Que perca meu emprego? De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação.

Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.

O imaginário cotidiano. São Paulo: Global, 2001

Com essa crônica espera-se que os alunos percebam algumas características desse gênero textual, tais como: que parte de um fato do cotidiano; que traz aspecto da oralidade; reconheça o foco narrativo; usa marcas de tempo e lugar e que possam incorporar esse conhecimento em sua produção.

A crônica contemporânea brasileira, também voltada para o registro jornalístico do cotidiano, surgiu por volta do século XIX, com a expansão cultural do

país. Nessa época importantes escritores, como José de Alencar e Machado de Assis, começam a usar crônica para registrar de modo, ora literário, ora mais jornalístico, os fatos de seu tempo. Dentre eles podemos destacar a Crônica “Um caso de Burro “ de Machado de Assis , que consta no material.

Um caso de burro: Machado de Assis

Quinta-feira à tarde, pouco mais de três horas, vi uma coisa tão interessante, que determinei logo de começar por ela esta crônica. Agora, porém, no momento de pegar na pena, receio achar no leitor menor gosto que eu para um espetáculo, que lhe parecerá vulgar, e porventura torpe. Releve a importância; os gostos não são iguais.

Entre a grade do jardim da Praça Quinze de Novembro e o lugar onde era o antigo passadiço, ao pé dos trilhos de bondes, estava um burro deitado. O lugar não era próprio para remanso de burros, donde concluí que não estaria deitado, mas caído. Instantes depois, vimos (eu ia com um amigo), vimos o burro levantar a cabeça e meio corpo. Os ossos furavam-lhe a pele, os olhos meio mortos fechavam-se de quando em quando. O infeliz cabeceava, mais tão frouxamente que parecia estar próximo do fim.

Diante do animal havia algum capim espalhado e uma lata com água. Logo, não foi abandonado inteiramente; alguma piedade houve no dono ou quem quer que é que o deixou na praça, com essa última refeição à vista. Não foi pequena ação. Se o autor dela é homem que leia crônicas, e acaso ler esta, receba daqui um aperto de mão. O burro não comeu do capim, nem bebeu da água; estava já para outros capins e outras águas, em campos mais largos e eternos.

Meia dúzia de curiosos tinham parado ao pé do animal. Um deles, menino de dez anos, empunhava uma vara, e se não sentia o desejo de dar com ela na anca do burro para espertá-lo, então eu não sei conhecer meninos, porque ele não estava do lado do pescoço, mas justamente do lado da anca. Diga-se a verdade; não o fez - ao menos enquanto ali estive, que foram poucos minutos. Esses poucos minutos, porém, valeram por uma hora ou duas. Se há justiça na Terra valerão por um século, tal foi a descoberta que me pareceu fazer, e aqui deixo recomendada aos estudiosos.

O que me pareceu, é que o burro fazia exame de consciência. Indiferente aos curiosos, como ao capim e à água, tinha no olhar a expressão dos meditativos. Era um trabalho interior e profundo. Este remoque popular: por pensar morreu um burro mostra que o fenômeno foi mau entendido dos que a princípio o viram; o pensamento não é a causa da morte, a morte é que o torna necessário. Quanto à matéria do pensamento, não há dúvidas que é o exame da consciência. Agora, qual foi o exame da consciência daquele burro, é o que presumo ter lido no escasso tempo que ali gastei. Sou outro Champollion, porventura maior; não decifrei palavras escritas, mas ideias íntimas de criatura que não podia exprimi-las verbalmente.

E diria o burro consigo:

“Por mais que vasculhe a consciência , não acho pecado que mereça remorso. Não furtei, não menti, não matei, não caluniei, não ofendi nenhuma pessoa. Em toda a

minha vida, se dei três coices, foi o mais, isso mesmo antes haver aprendido maneiras de cidade e de saber o destino do verdadeiro burro, que é apanhar e calar. Quando ao zurro, usei dele como linguagem. Ultimamente é que percebi que me não entendiam, e continuei a zurrar por ser costume velho, não com ideia de agravar ninguém. Nunca dei com homem no chão. Quando passei do tálburi ao bonde, houve algumas vezes homem moto ou pisado na rua, mas a prova de que a culpa não era minha, é que nunca segui o cocheiro na fuga; deixava-me estar aguardando autoridade.”

“Passando à ordem mais elevada de ações, não acho em mim a menor lembrança de haver pensado sequer na perturbação da paz pública. Além de ser a minha índole contrária a arruaças, a própria reflexão me diz que, não havendo nenhuma revolução declarado os direitos do burro, tais direitos não existem. Nenhum golpe de estado foi dado em favor dele; nenhuma coroa os obrigou. Monarquia democracia, oligarquia, nenhuma forma de governo, teve em conta os interesses da minha espécie.

Qualquer que seja o régimen, ronca o pau. O pau é a minha instituição um pouco temperada pela teima que é, em resumo, o meu único defeito. Quando não teimava, mordida o freio dando assim um bonito exemplo de submissão e conformidade. Nunca perguntei por sóis nem chuvas; bastava sentir o freguês no tálburi ou o apito do bonde, para sair logo. Até aqui os males que não fiz; vejamos os bens que pratiquei.”

“A mais de uma aventura amorosa terei servido, levando depressa o tálburi e o namorado à casa da namorada - ou simplesmente empacando em lugar onde o moço que ia no bonde podia mirar a moça que estava na janela. Não poucos devedores terei conduzido para longe de um credor importuno. Ensinei filosofia a muita gente, esta filosofia que consiste na gravidade do porte e na quietação dos sentidos. Quando algum homem, desses que chamam patuscos, queria fazer rir os amigos, fui sempre em auxílio deles, deixando que me dessem tapas e punhadas na cara. Em fim...”

Não percebi o resto, e fui andando, não menos alvoroçado que pesaroso. Contenta da descoberta, não podia furtar-me à tristeza de ver que um burro tão bom pensador ia morrer. A consideração, porém, de que todos os burros devem ter os mesmos dotes principais, fez-me ver que os que ficavam, não seriam menos exemplares do que esse. Por que se não investigará mais profundamente o moral do burro? Da abelha já se escreveu que é superior ao homem, e da formiga também, coletivamente falando, isto é, que as suas instituições políticas são superiores às nossas, mais racionais. Por que não sucederá o mesmo ao burro, que é maior?

Sexta-feira, passando pela Praça Quinze de Novembro, achei o animal já morto.

Dois meninos, parados, contemplavam o cadáver, espetáculo repugnante; mas a infância, como a ciência, é curiosa sem asco. De tarde já não havia cadáver nem nada. Assim passam os trabalhos deste mundo. Sem exagerar o mérito do finado, força é dizer que, se ele não inventou a pólvora, também não inventou a dinamite. Já é alguma coisa neste final de século.

Esse texto tem como finalidade apresentar o escritor José Maria Machado de Assis como cronista e auxiliar o aluno analisar o texto, identificando: contexto

histórico, personagens, cenários, tempo, tom e recursos literários, e possam aprender procedimentos de escrita, percebendo a diferença entre gênero textual e tipo de texto, devido, tratar-se de um texto do gênero crônica e do tipo de texto narrativo.

A crônica é um gênero que ocupa espaço do entretenimento, da reflexão mais leve. É colocada como uma pausa para o leitor, fatigado de textos densos, em jornais e revistas, por exemplo, em geral é estampada na última página.

Crônica é um gênero que tem um compromisso com a realidade e não com a verdade, ironiza os fatos do cotidiano dando leveza a um assunto mais “pesado”. A linguagem utilizada em sua produção pode ser tanto formal como informal.

Para o desenvolvimento deste gênero textual, durante as Olimpíadas de Língua Portuguesa foram elaboradas 11 (onze) oficinas . Oficina 1- com o título “É hora de combinar”, visando: Falar sobre a Olimpíada, estabelecer contato com o gênero e ler uma crônica de Fernando Sabino e outros cronistas. Como o exemplo; na oficina 5 tivemos a “Prosa afiada”, que visava: Conhecer mais a vida e obra de Machado de Assis , ouvir, ler e analisar uma crônica de Machado de Assis. Na oficina 10- “Ofício de cronista”, retomar os elementos constitutivos da crônica, sendo os alunos convidados a escrever, individualmente, a primeira versão de uma crônica. Oficina 11- “Assim fica melhor” , os alunos fizeram o aprimoramento e a reescrita do texto.

Após o desenvolvimento de todas as oficinas propostas, o aluno deveria ser capaz de um produzir texto, com a característica do gênero proposto com qualidade, sendo que, o melhor texto foi enviado ao CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) que é um é uma organização da sociedade civil, que tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social. E suas ações também têm como foco a escola pública, para participar oficialmente da Olimpíada de Língua Portuguesa. É enviado apenas um texto de cada gênero por escola.

Para esta seleção a escola organiza uma banca de no mínimo cinco professores, que leem os textos previamente selecionados pelo professor da sala. Com esse procedimento o melhor texto é enviado para participar da Olimpíada.

No ano de 2012 dentre os alunos que produziram crônicas o texto escolhido foi o abaixo descrito, lembrando que o tema era: O lugar onde vivo.

Titulo: Morena, onde você vive?

Morena mora em uma cidade que a cada dia que passa cresce muito, assim é a cidade de Sorocaba, localizada no interior de São Paulo, lugar onde vive pessoas de todos os jeitos, até muitos afrodescendentes.

A escola de Morena é próxima de sua casa, a caminho da escola ela passa por praças e muitos comércios. Sua escola chama-se Lauro Sanches, que fica em frente a Avenida Itavuvu. Ela gosta de andar com sua bicicleta neste local, pois, existe o Via viva, que fecha esta grande avenida aos finais de semana, que se transforma em área de lazer.

Morena ama ver jovens, adultos e principalmente crianças se divertirem. Os jovens andam de bicicleta em grupo, e os adultos ficam ocupados com seus filhos que brincam nos brinquedos infláveis.

Mas há o lado ruim em todo este cenário de diversão, a Av. Itavuvu é a principal avenida da região e caminho para vários bairros, tais como: Maria Eugenia, Laranjeiras e Paineiras e muitos outros. Pessoas que usam a avenida reclamam muito, com o transtorno que causou ao trânsito. E agora que inaugurou o Shopping Plaza Itavuvu, ai, a coisa piorou, a prefeitura mudou todas as ruas que atravessam a Itavuvu, de sentido, até a rua da casa de Morena, os pais dela não gostaram disso, de jeito nenhum. Mas, Morena, que ama a cidade, pensa que vai se acostumar mesmo sendo difícil, apesar de tudo dá para superar, afinal Sorocaba é tudo de bom.

4 RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Os estudos de caso que serão apresentados aconteceram com alunos do 9º ano do ensino fundamental II, na disciplina de Língua de Portuguesa, no período de 2011/2012 da escola EE Lauro Sanches, Prof.

Aula de Língua Portuguesa com a introdução do termo Gênero Textual.

Durante a aula de língua portuguesa planejada para explicar aos alunos uso da palavra gênero textual na comunicação, percebi que os alunos não imaginavam a importância dos gêneros textuais em nossa comunicação cotidiana. Iniciei a explicação usando o pensamento de Bakhtin o precursor do gênero discursivo, enfatizando que segundo o autor “não existe comunicação a não ser por meio do gênero textual”. Os alunos ficaram curiosos, e começaram a lançar desafios para encontrar uma disciplina em que os gêneros não eram utilizados, lembraram-se da matemática, e eu expliquei, sobre gráficos, tabelas e até enunciados de situações problemas. Para a educação física, sobre as instruções que os professores fornecem antes da prática de esportes, em geografia, além dos textos científicos surgem os mapas. Já história têm os relatos históricos. Assim os alunos chegaram à conclusão que na escola não existe como ensinar sem o uso dos gêneros textuais. No cotidiano, escolar e familiar não há comunicação sem uso dos gêneros, inclusive numa conversa informal.

Atividade Com Uso Dos Gêneros

Na apostila distribuída pela SEE para o 9º Ano, na situação de aprendizagem um, do caderno um do aluno, existe uma atividade voltada ao ensino da Tipologia Textual Expositiva, e para isso essa situação de aprendizagem introduz três gêneros textuais diferentes, verbete de enciclopédia, entrevista e artigo de divulgação científica. Porém, com o mesmo tipo de texto, o expositivo, os alunos podem entender a diferença entre gênero textual e tipologia textual. A explicação para iniciar essa atividade é basicamente a mesma, “não temos como nos comunicar sem o uso dos gêneros”, pois os gêneros são infinitos e mutantes; já a tipologia textual é

algo mais limitado, pois usamos basicamente cinco tipos: “expositivo, narrativo, instrucional, prescritivo, relato”. Essa repetição se faz necessária para que os alunos se apropriem deste conhecimento. Os alunos que, ainda não estão acostumados a utilizar os termos gêneros textuais e tipologia textual, durante a aula de português sempre estão perguntando sobre esses temas, sendo assim usamos esses termos como palavras chave, repetindo várias vezes durante a aula.

Aplicação do Simulado do SARESP

Durante a aplicação dos simulados das provas do SARESP, prestei atenção aos questionamentos dos alunos durante a prova, para descobrir qual a dificuldade que eles encontram nessa avaliação. Busquei na internet, no site da SEESP (www.educacao.sp.gov.br), questões que foram aplicadas em edições anteriores do SARESP. Verifiquei que no primeiro simulado o problema maior foi o vocabulário, e assim as perguntas surgiam quase que simultaneamente, pois, o combinado com eles foi “perguntem tudo sobre o que tiverem dúvidas”. Sendo assim eles perguntaram “tudo”. As perguntas vinham de todos os lados: “o que é tese?”, “o que é destinatário?”, “o que é inferir?”, todas as perguntas dos alunos foram respondidas. O segundo problema detectado foi à incompreensão do enunciado, já que por não entenderem o significado de algumas palavras, não conseguiam entender o que estava sendo solicitado nas questões. Algumas vezes eu percebia que eles simplesmente não liam o texto daí a dificuldade em responder as questões. Achavam difícil compreender o gênero textual exposto, portando, não encontravam a ironia exposta numa crônica. Depois da aplicação da avaliação e verificar as dificuldades encontradas, voltamos ao texto para a correção resolvendo todos os questionamentos, inclusive com relação a gênero textual, vocabulário e enunciado. Após vários simulados aplicados as perguntas diminuíram, em recorrência da maior parte das dúvidas terem sido sanadas durante as revisões dos simulados.

Ainda em relação a simulado do SARESP, para diagnosticar o nível de leitura dos alunos, elaborei a seguinte atividade: selecionei uma prova do SARESP aplicada em 2007, e passei aos meus alunos como simulado. Todos fizeram

rapidamente e logo me entregaram os gabaritos preenchidos. A atividade demorou aproximadamente 1 hora. Na aula seguinte entreguei novamente aos alunos a mesma prova para que a refizessem, caso tivessem dúvidas deveriam fazer as indagações necessárias. Alguns alunos reclamaram, porém, os que não leram da primeira vez resolveram ler durante a segunda aplicação, porque foram estimulados novamente a ler com atenção, caso as dúvidas persistissem deveriam perguntar quantas vezes fosse necessário. Todos entregaram a atividade e eu passei a fazer as correções. Percebi, que em nenhum caso, estavam todas as respostas iguais, sempre havia uma ou outra divergência. Um aluno que havia acertado apenas quatro questões de 30 durante a primeira vez, na segunda leitura acertou 19 e disse que isso aconteceu porque ele havia lido todos os textos na íntegra. Entreguei os dois gabaritos aos alunos, para que todos soubessem onde estavam suas dúvidas, e passamos a fazer a correção. Foi uma atividade bem interessante, pois perceberam que ao ler com mais atenção tinham mais facilidade em responder as questões.

Conversas De Corredor

Após a aplicação do simulado, sai da sala de aula e comentei com uma professora de português, sobre o que eu havia percebido durante a execução da avaliação, falei sobre a dificuldade dos alunos com o vocabulário, o gênero textual e o enunciado. A professora se mostrou atenciosa e concordou em aplicar com seus alunos o simulado e registrar suas observações, para confirmar ou não, minha hipótese. Esperei ansiosa a aplicação desta prova em outras salas, e percebi que estava no caminho certo para dar andamento à minha pesquisa, conversando com outros professores. Todos se mostraram sensíveis aos problemas e se prontificaram a observar tudo o que acontecia na sala durante a execução de suas avaliações.

Aula Pós-Simulado

A cada correção os simulados ficavam cada vez mais produtivos, as dificuldades foram diminuindo, e as competências e habilidades que eram

requeridas naquelas questões, foram trabalhadas com situações de aprendizagem que os auxiliavam a diminuir as dificuldades diagnosticadas. Como exemplo, temos abaixo uma atividade desenvolvida para na tentativa de diminuir a dificuldade detectada através dos simulados, que foi a relação causa e consequência. Abaixo apenas um exemplo de atividade que foi extraída do site: www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1190321/DLFE-208016.../Ano9LP

Proposta de atividade a ser desenvolvida com o intuito de sanar as dificuldades encontradas durante a avaliação diagnóstica realizada pela SEE/SP.

De acordo com a Matriz de Referência do SARESP (2011) – a dificuldade encontrada foi na Habilidade de Estabelecer relações de causa/consequência entre informações explícitas distribuídas ao longo de um texto e na Competência para realizar.

Texto 1

O Xá do Blá-blá-blá

Era uma vez, no país de Alefbey, uma triste cidade, a mais triste das cidades, uma cidade tão arrasadoramente triste que tinha esquecido até seu próprio nome. Ficava à margem de um mar sombrio, cheio de peixosos – peixes queixosos e pesarosos, tão horríveis de se comer que faziam as pessoas arrotarem de pura melancolia, mesmo quando o céu estava azul.

Ao norte dessa cidade triste havia poderosas fábricas nas quais a tristeza (assim me disseram) era literalmente fabricada, e depois embalada e enviada para o mundo inteiro, que parecia sempre querer mais. Das chaminés das fábricas de tristeza saía aos borbotões uma fumaça negra, que pairava sobre a cidade como uma má notícia. RUSHDIE, Salman. Haroun e o Mar de Histórias. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

O trecho do texto que indica uma consequência é:

- (A) “uma triste cidade, a mais triste das cidades”.
- (B) “Ficava à margem de um mar sombrio, cheio de peixosos”.
- (C) “que faziam as pessoas arrotarem de pura melancolia”.**
- (D) “Ao norte dessa cidade triste havia poderosas fábricas”.

Semelhantes a esta foram desenvolvidas outras atividades, na tentativa de resolver problemas de análise e compreensão de textos literários e não literários, que fica a cargo da disciplina de Língua Portuguesa.

Gênero “Protocolo”

Protocolo é um gênero textual, onde verbalizo os meus pensamentos e comportamentos durante a evolução de uma determinada atividade. Conforme Dahlet expõe:

Estabelecer um protocolo consiste então em atribuir uma tarefa de escritura a um sujeito e pedir-lhe para verbalizar o seu comportamento de scriptor, quer dizer, comentar em voz alta o que ele faz durante a atividade de redação para tratar a tarefa. (1994 p. 83)

Expliquei aos alunos as características do gênero textual protocolo, qual sua importância e como esse gênero textual é usado para registrar, protocolar impressões. Como modelo, produzimos alguns protocolos após cada aula, para que tivessem parâmetros e aprendessem os procedimentos de sua elaboração. Após essa explicação sobre os protocolos, combinamos que esses protocolos seriam os produzidos, para verificar as impressões deles durante os simulados e das atividades voltadas ao SARESP. Ao ler o que eles escreviam diagnostiquei o medo que sentem durante as provas, pois registraram as seguintes falas:

“ fiquei com muito medo desta prova, mas quando comecei a ler os textos percebi que não era tão difícil assim “ (aluna, 14anos, 9º ano).

“Comecei a prova pensando que não iria conseguir terminar em tempo, mas depois vi que o tempo dava e sobrava” (aluna, 13anos, 9º ano).

“Não gosto muito de ler então achou que iria me dar mal, então resolvi tentar de tanto a professora insistir “(aluno, 14anos, 9º ano).

“Não sei por que tenho que fazer uma prova como esta, ficou muito nervoso.” (aluno, 14anos, 9º ano).

Durante a Prova Oficial do SARESP, em 2012, combinei com os alunos que registrassem através dos protocolos, após o término da prova qual foi à impressão que tiveram o que sentiram o que pensaram, o que acharam, foram feitos os seguintes registros:

“A professora passou vários simulados, pensei que não iria ficar nervosa, mas me enganei, o SARESP, é uma prova que deixa a gente muito nervosa.” (aluna, 14anos, 9º ano).

“Passei a noite pensando nessa prova, agora que esta acontecendo parece que não é tão difícil assim.” (aluna, 14anos, 9º ano).

“Acho que fui bem, li todos os textos, e respondi todas as questões, agora só resta ver o resultado.” (aluno, 14anos, 9º ano).

Reunião De Planejamento

Na reunião de planejamento no início do ano 2013, houve a primeira oportunidade para expor o meu trabalho de pesquisa na escola em que trabalho. A reunião começou com a coordenadora expondo o resultado da escola durante o ano anterior, em sua fala ela exortou que durante o ano anterior eu havia desenvolvido um trabalho que auxiliou a construção de habilidades e competências que alunos apresentavam dificuldades na aula de Língua Portuguesa. Após essa breve explicação à coordenadora me passou a palavra. Iniciei a minha fala deixando claro, que o trabalho que desenvolvi fazia parte de um trabalho de pesquisa, ou seja, dissertação de Mestrado, que ainda não estava concluído, e que comentaria algumas hipóteses. Coloquei a minha preocupação com os alunos, e quais dificuldades haviam sido detectadas, tais como: problemas com o vocabulário, enunciados, e gênero textuais. Após concluir minha fala, os professores se expressaram e se colocaram a disposição para desenvolverem em suas disciplinas trabalhos semelhantes, alguns até se prontificaram a usar mais o dicionário. A coordenadora disse que iria providenciar mais dicionários na tentativa de ajudar a solucionar o problema. A professora de Língua Portuguesa, do 6º ano foi muito enfática ao dizer, que o uso do dicionário é uma boa estratégia, porém, para resolver

o problema com mais eficiência seria melhor: “trabalhar com muita leitura, leitura de diversos gêneros textuais”, que essa prática ajudaria mais que os dicionários. Fiquei feliz, ao ouvir isso, compartilho com ela deste pensamento, ao ler os alunos se apropriariam de um vocabulário em situação de uso, e além de seu vocabulário, seu repertório na produção de texto fica mais rico. Deixei claro, que o problema não estava nos enunciados, e sim na falta de repertório dos alunos, que não deveríamos pensar em empobrecer o nosso vocabulário, impedindo que os alunos de se apropriem de um vocabulário mais sofisticado, o que deveríamos fazer era incorporar em nossa rotina as palavras que os alunos têm dificuldade em compreender, melhorando seu repertório, incluindo o uso de dicionários e espaço para a boa leitura, não podemos deixar os alunos sem esse conhecimento tão importante para serem bem sucedidos nessa sociedade tão exigente. Esclareci que esse é o papel da escola: ensinar a norma culta da língua, pois, a norma coloquial eles aprendem fora da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou verificar a presença dos gêneros textuais e tipos de textos presentes na avaliação do Sistema Educacional no Estado de São Paulo – SARESP, já que a avaliação do SARESP pretende auxiliar no avanço da aprendizagem do educando, sanando as dificuldades que surgem junto aos alunos com estratégias de intervenção como, por exemplo, elaborando materiais necessários para que ocorra a melhoria dos resultados obtidos nas avaliações externas.

Ao utilizarmos como material de estudo, a própria prática em sala de aula, vivenciamos de perto experiências de aprendizagem, com os materiais e conteúdos propostos pela SEESP. Ao utilizarmos os gêneros textuais como conteúdo formativo de Língua Portuguesa, alcançamos com proximidade a realidade dos alunos, principalmente quando utilizamos os gêneros emergentes. Como exemplo basta lembrar que os alunos atuais são nativos da tecnologia, o celular e o computador fazem parte de seu cotidiano e já que o interesse deles, esta voltado para a comunicação imediata através de respostas rápidas. Os gêneros textuais emergentes usam a linguagem coloquial, a linguagem informal, ao passo que os gêneros textuais já existentes ou clássicos usam a linguagem padrão ou a norma culta da língua. Para Bakhtin:

As palavras são tecidas de uma multidão de fios ideológicos e serve de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (BAKHTIN, 2006,p. 42)

Em outras palavras: é na linguagem, não como um sistema formal de normas, mas de sua eventualidade nos enunciados criados que sempre são geradas respostas, que estão no diálogo alunos X SARESP.

Não há como negar que os alunos nas provas do SARESP não fornecem respostas corretas por não conseguirem “entender” o que é solicitado nas questões durante a prova. Ao mesmo tempo foi constatado que os alunos não veem objetivo real ao serem avaliados, visto ser o SARESP a ultima avaliação que precede o

término do ano letivo. Logo não acrescenta nenhum conceito a jornada escolar. Por que os resultados da avaliação já foram consolidados e os alunos só aguardam acontecer essa avaliação para saírem de férias. Eles sabem que os resultados não influenciarão em sua aprovação e inserção no ensino médio. Alguns educandos respondem as questões sem ao menos lê-las, conforme depoimento oral, na conversa, de um grupo reunido pós prova para comenta-la(2012) e os resultados continuam assim e continuarão insatisfatórios, conforme indicam os liames dissonantes desta pesquisa.

Na verdade por meio da leitura de documentos oficiais sobre a implantação da avaliação no Estado de São Paulo (Comunicado SE de 22 de março de 1995- Diretrizes para o Estado de São Paulo e o documento de implantação do SARESP), constata-se que o SARESP foi apresentado como uma iniciativa importante, inserida em um projeto político mais usado dos gestores da rede de revisão e modificação do sistema educacional público paulista. Segundo a equipe educacional do governo da época, o sistema estadual precisava de reformas urgentes, já os serviços oferecidos não eram de qualidade e a gestão não ocorria de forma eficiente:

A década de 70, apesar de presenciar um grande crescimento no sistema educacional do Estado não se preocupava com a qualidade do ensino ofertado (...). Observa-se, no entanto, que a educação pública paulistana permaneceu não só caótica como, também, desorganizada. De fato, a Secretaria da Educação nunca propôs a implantar um sistema eficiente de gerenciamento das unidades escolares, que lhe permitisse conhecer a real situação em que estas se encontram. Dessa forma, não há como nelas intervir, perpetuando-se um sistema ineficiente e altamente centralizado, onde a deterioração da qualidade do ensino alia-se àquela de sua rede física. (São Paulo, 1995)

É interessante trazer Dennis Palumbo (1998) que identificou três formas de se fazer estudo sobre políticas: a análises das políticas sua implementação e a avaliação de programas. Cabe, no entanto, frisar que essa não é ainda, pelo menos no Brasil, uma tendência fortemente arraigadas entre as instituições governamentais, pois como explicita Palumbo,

(...) a reflexão nem sempre precede uma ação: comumente um indivíduo ou uma agência governamental age primeiro e depois analisa o que foi feito (p.59)

Esta dissertação não foge da regra, a carência de publicações destinadas à temática da avaliação em programas e políticas – ou pesquisa de avaliação e, âmbito nacional, estadual ou municipal alia-se normalmente ao meio acadêmico nitidamente em teses e dissertações. Na verdade, os resultados das e dissertações e desta pesquisa espelham o esforço de fazer uma avaliação mais formal e sistemática do alcance dos resultados anunciados no desenho de uma política educacional.

As inferências realizadas a partes dos indícios perseguidos são particulares, tendo em vista as lentes teóricas utilizadas por esta pesquisadora. Mas, são inferências que anunciam questões que não estão de acordo com a realidade em que estão inseridos os alunos. Fruto de estar fora do escopo da escolar, como as variáveis socioeconômicas e culturais, essas inferências permitem afirmar que o SARESP não se completa no SARESP: uso do entender o gênero textual, como quer Bakhtin. É uma ferramenta própria para a leitura do mundo, que no caso da escola pública atual, esta relacionada a fatores históricos e sociais, às relações de determinação existente entre a educação e a sociedade não permitindo uma ênfase na dimensão emancipatória da educação com a consequente construção da autonomia do sujeito.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- BAKHTIN, M.; V.N. Volochínov. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº. 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica.
- BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- CLARA, R. A.; Altenfelder, A. H. **Se Bem, Me lembro**. São Paulo Cenpec Fundação Itaú Social: Brasília, DF, 2008.
- DAHLET, P. A **Produção de Escrita – Abordagens Cognitivas e Textuais**. Trabalhos de Linguística Aplicada. 1994.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 1984
- FIORIN, José Luiz. **Os gêneros do discurso**. Em: _____ Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática. 2006.
- FOUCAULT, M. A. **Ordem do Discurso**. São Paulo: 2002.
- LAINESTRA, M. A.; PEREIRA, M. I. **A Ocasão faz o escritor**: São Paulo Cenpec Fundação Itaú Social: Brasília, DF, 2008.
- MARCHEZAN, R. C. **Gêneros do discurso: o caso dos artigos de opinião**. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. vol. 1, Série Bakhtin-Inclassificável. Campinas, SP: Mercado de Letras. vol. 1, Série Bakhtin-Inclassificável. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definições e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A et al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: 2002.

MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO SARESP. documento básico/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2011.

PALUMBO, D. **Abordagem da política pública para o desenvolvimento político da América.** In. SOUZA, Eda Machado de (org.). **Avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares.** Brasília: MEC/UNB, 1998, p.35-62..

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO. LÍNGUA PORTUGUESA. Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

RELATÓRIO PEDAGÓGICO SARESP. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2011.

RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin.** In: MEURER, J. L.;

SÃO PAULO. Deliberação CEE nº. 9, de 30 de julho SÃO PAULO o de 1997. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo, Seção 1, p. 12-135, 30 jul.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº. 1.078, de 17 de dezembro de 2008. Institui bonificação por resultados – BR no âmbito da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº. 891, de 28 de dezembro de 2000. Institui bônus mérito às classes de docentes do quadro do magistério e dá outras providências.

SÃO PAULO. Resolução SE nº. 10, de 31 de janeiro de 2008. Altera a redação do artigo 4º. da Res. SE nº. 88/2007.

SÃO PAULO. Resolução SE nº. 124, de 13 de novembro de 2001. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos ciclos I e II do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino, em 2001.

SÃO PAULO. Resolução SE nº. 27, de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Comunicado SE/95 22 de março de 1995.

SARESP 2004: conhecendo os resultados da avaliação. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo: FDE.

SARESP 96: relatório final dos resultados da 1ª. Aplicação. São Paulo: FDE, 1997.

SARESP 98. Manual de Orientação. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1998.

Secretaria de Estado da Educação. SARESP 2011 – relatório: SARESP/2011 conhecendo os resultados da avaliação. São Paulo: FDE, 1999.

Secretaria Estadual de Educação. Programa de qualidade da escola. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

SOARES, M. L. A.. **Girassóis ou Heliantos: maneiras criadoras para o conhecer geográfico**. 1. ed. Sorocaba: gráfica e editora Para Todos, 2001.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.