



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA



DANIELLE RODRIGUES PEREIRA VELOSO

AVALIAÇÃO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
em busca do espaço da Análise Linguística?

JOÃO PESSOA
2014

DANIELLE RODRIGUES PEREIRA VELOSO

**AVALIAÇÃO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
em busca do espaço da Análise Linguística?**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, na linha de pesquisa de Linguística Aplicada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Mano Trindade Ferraz

JOÃO PESSOA
2014

V443a Veloso, Danielle Rodrigues Pereira.

Avaliação escolar de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental: em busca do espaço da análise linguística? / Danielle Rodrigues Pereira

Veloso.- João Pessoa, 2014.

133f. : il.

Orientadora: Mônica Mano Trindade Ferraz

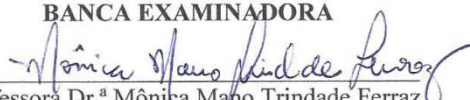
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Linguística aplicada. 3. Ensino. 4. Avaliação. 5. Gramática. 6. Análise linguística.

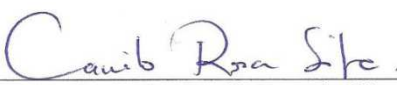
DANIELLE RODRIGUES PEREIRA VELOSO

AVALIAÇÃO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
em busca do espaço da Análise Linguística?

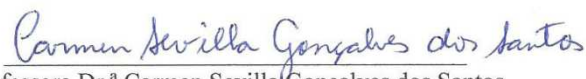
BANCA EXAMINADORA



Professora Dr.^a Mônica Mano Trindade Ferraz
ORIENTADORA (PROLING/UFPB)



Professor Dr. Camilo Rosa da Silva
EXAMINADOR (PROLING/UFPB)



Professora Dr.^a Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos
EXAMINADORA (DFE/UFPB)

Professora Dr.^a Maria Leonor Maia dos Santos
EXAMINADORA SUPLENTE (PROLING/UFPB)

“Redescobrir

Como se fora brincadeira de roda
Jogo do trabalho na dança das mãos
O suor dos corpos na canção da vida
O suor da vida no calor de irmãos

Como um animal que sabe da floresta
Redescobrir o sal que está na própria pele
Redescobrir o doce no lamber das línguas
Redescobrir o gosto e o sabor da festa

Pelo simples ato de um mergulho
Ao desconhecido mundo que é o coração
Alcançar aquele universo que sempre se quis
E que se pôs tão longe na imaginação

Vai o bicho homem fruto da semente
Renascer da própria força, própria luz e fé
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós
Somos a semente, ato, mente e voz (...)”

(Gonzaguinha; Disponível em: letras.mus.br; Acesso em: 31/01/2014)

A todos aqueles que amo
e que se fizeram presentes
em todos os momentos.
Nos bons, se alegraram comigo
e nos tristes, me incentivaram.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder o dom da vida e de alcançar um grande objetivo acadêmico.

À minha mãe, por ajudar sempre e me dar palavras de apoio.

Ao meu esposo, por compartilhar uma vida, com percalços e felicidades.

Aos meus filhos, por compreenderem que cada minuto abdicado, significava uma vitória.

Aos meus irmãos, que por seus esforços e incentivos, me serviram de exemplo.

A todos meus familiares, por compreenderem a ausência em muitos momentos.

Ao PROLING, por possibilitar nosso acesso ao curso de Mestrado.

À minha orientadora, Mônica Ferraz, pelos conhecimentos, pela doação e paciência em todas as etapas desta jornada.

Aos demais professores, pelos estudos proveitosos de uma *boa linguística*.

A todos os meus colegas mestrandos de 2012, que conosco vivenciaram experiências ímpares.

Ao Grupo Semântica e Ensino, pelas experiências e saberes tão *salutares*.

À Alessandra e Sayonara, pessoas maravilhosas, as quais provaram que a amizade extrapola os limites do mundo acadêmico.

Aos meus colegas de trabalho, que mesmo na distância, se fizeram presentes através das energias positivas e da torcida pelo sucesso.

RESUMO

Este trabalho tem como tema a Avaliação Escolar (AVAL. ESC.) de Língua Portuguesa (LP) no 9º ano do Ensino Fundamental e surge da necessidade de se averiguar como o estudo gramatical da Língua Portuguesa vem sendo abordado nesse nível de ensino, por meio da análise das avaliações. Sobretudo, analisamos nas AVAL. ESC. a presença da abordagem da Análise Linguística (AL), pautada nas atividades epilinguísticas, que primam pelo uso/reflexão da língua por parte dos alunos, como vem sendo discutido por diversos estudiosos, entre eles Geraldi ([1984] 2006), Antunes (2003), Travaglia (2004; 2009), Mendonça (2006; 2007), Angelo e Loregian-Penkal (2010). Tal discussão ainda se reflete nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), que determinam o uso de atividades orientadoras para o desenvolvimento da capacidade de AL da Língua Portuguesa, uma vez que ela tem sido, há muitos anos, ensinada apenas com ênfase na Gramática Normativa, sem que houvesse a preocupação com a capacidade de uso e reflexão sobre a língua. Observamos, também, quais os critérios linguísticos (morfossintáticos, semântico-pragmáticos, lexicais e sociodiscursivos) são mais abordados e verificamos se os conteúdos são tratados na perspectiva epilinguística ou metalinguística. Pelos objetivos traçados, adquire um caráter exploratório-descritivo, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa. Para realizar tal estudo, delimitamos como *corpus* três avaliações de turmas de 9º ano, duas delas de escolas do município de Cabedelo e a outra escola no município de João Pessoa. Fazem parte também no nosso *corpus* três questionários respondidos pelos professores das turmas citadas, sujeitos desta pesquisa. Através dos recortes do *corpus* das avaliações, no confronto com as respostas apresentadas aos questionários pelos professores, analisamos se as atividades avaliativas são coerentes com as concepções de avaliação, de língua, de gramática e de análise linguística, apresentadas pelos três docentes participantes desta pesquisa, além de fazer um paralelo com as contribuições teóricas que a subsidiam. Almejamos, com este estudo, construir propostas de atividades que sirvam de base para uma reconfiguração do modo de elaboração da Avaliação Escolar de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental. Com isso, acreditamos contribuir para que os discentes possam se apropriar dos conhecimentos e das capacidades de reflexão e uso, tão relevantes para a efetiva utilização da língua, não só no ambiente escolar, mas, principalmente, na sua vida em sociedade.

Palavras-chave: Ensino. Avaliação. Gramática. Análise Linguística.

ABSTRACT

This work has its theme on the Portuguese Language (PL) School Assessment (SA) in the 9th grade of elementary school. It arose from the need to observe how the grammatical study of the Portuguese language has been approached in the referred level of education through the analysis of the school assessments. The main focus in its *corpus* was in analyzing the presence of the Linguistic Analysis (LA) approach that were listed in the epilinguistical activities that surpass the use/reflection of the language by the students as it has been discussed by many scholars, among them, Geraldi ([1984] 2006), Antunes (2003), Travaglia (2004; 2009), Mendonça (2006; 2007), Angelo e Loregian-Penkal (2010). Such discussion is also reflected in the National Curriculum Parameters of Portuguese Language (1998) that establish the use of guided activities in order to promote the ability to LA of the Portuguese Language, considering that it has been taught only with emphasis on Normative Grammar for many years and so with no concern for the ability to use and reflect on language. It was also observed which of the linguistic criteria (morphosyntactic, semantics-pragmatics, lexical and socio-discursive) are more addressed. There was also an observation on the contents to verify whether they are treated in an epilinguistical or metalinguistic perspective of language. According to the objectives outlined, this study acquires an exploratory - descriptive nature and for this reason it is characterized as a qualitative research. For such a study, it was delimited as *corpus* the assessments of three groups of 9th grade: two of them belonging to schools from Cabedelo and one belonging to another school in the city of João Pessoa, besides three questionnaires answered by the teachers of these classes, subject of this research. Through samples of the assessments, in parallel to the answers present in the questionnaires imposed to teachers, it was analyzed whether the evaluation activities are consistent with the concepts of evaluation, language, grammar and linguistic analysis, presented by the three teachers included in this research. Likewise, it was taken into consideration the theoretical contributions that subsidize this research. Thus, we believe to contribute so that students can assume knowledge and skills of reflection and use that are so relevant for effective use of language, not only at school but mainly in their social life.

Keywords : Teaching. Assessment. Grammar . Linguistic Analysis.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Diferenças entre ensino de Gramática e Análise Linguística31

QUADRO 2: Análise Linguística na relação com os eixos de leitura e de produção.....32

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: AVAL. ESC. COL. 1- Texto	57
FIGURA 2: AVAL. ESC. COL. 1- questão 2	57
FIGURA 3: AVAL. ESC. COL. 1- questão7.....	58
FIGURA 4: AVAL. ESC. COL. 1- questão 3.....	58
FIGURA 5: AVAL. ESC. COL. 1- questão 4.....	58
FIGURA 6: AVAL. ESC. COL. 1- questão 5.....	59
FIGURA 7: AVAL. ESC. COL. 1- questão 6.....	59
FIGURA 8: AVAL. ESC. COL. 2- questão 5.....	62
FIGURA 9: AVAL. ESC. COL. 2- questão 6	62
FIGURA 10: AVAL. ESC. COL. 2- questão 8.....	62
FIGURA 11: AVAL. ESC. COL. 2- questão 7.....	63
FIGURA 12: AVAL. ESC. COL. 2- questão 9.....	63
FIGURA 13: AVAL. ESC. COL. 3- questão 1.....	64
FIGURA 14: AVAL. ESC. COL. 3- questão 2.....	64
FIGURA 15: AVAL. ESC. COL. 3- questão 3.....	65
FIGURA 16: AVAL. ESC. COL. 3- questão 5.....	66
FIGURA 17: AVAL. ESC. COL. 3- questão 6.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E ABREVIACES

AL – Análise Linguística

AVAL. ESC. – Avaliação Escolar

AVAL. ESC. COL. – Avaliaes Escolares Coletadas

AVAL. ESC. COL. 1 - Avaliação Escolar Coletada1

AVAL. ESC. COL. 2 - Avaliação Escolar Coletada 2

AVAL. ESC. COL. 3 - Avaliação Escolar Coletada 3

GD - Gramática Descritiva

GI - Gramática Internalizada

GN – Gramática Normativa

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP- Língua Portuguesa

NDP – Nível de Desenvolvimento Potencial

NDR – Nível de Desenvolvimento Real

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

P1 – Professor 1

P2 – Professor 2

P3– Professor 3

Q1 – Questão 1

Q2 – Questão 2

Q3 – Questão 3

Q4 – Questão 4

Q5 – Questão 5

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	18
1.1 O que é gramática?	19
1.1.1 Gramática Normativa ou Prescritiva (GN).....	20
1.1.2 Gramática Descritiva (GD).....	22
1.1.3 Gramática Internalizada (GI).....	23
1.1.4 Ensino de gramática: diferentes enfoques	24
1.2 Ensino da Gramática Normativa.....	25
1.3 Sobre a Análise Linguística.....	27
1.3.1 Atividades Metalinguísticas	34
1.3.2 Atividades Epilinguísticas	35
CAPÍTULO II - CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR	37
2.1 Concepção da Pedagogia Tradicional ou Classificatória	37
2.2. Concepção de Avaliação com Intenção Formativa	40
2.3 Concepção de Avaliação Mediadora	42
2.4 Concepções da Pedagogia Construtiva.....	44
2.5 Concepção de Avaliação Escolar consoante os documentos oficiais.....	46
2.6 Considerações sobre os Instrumentos Avaliativos	49
2.7 Concepções sobre a Avaliação em Língua Portuguesa	51
CAPÍTULO III -AVALIAÇÃO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	55
NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	55
3.1 Procedimento metodológico	55
3.2 Panorama das Avaliações Escolares Coletadas	56
3.2.1 Análise da Avaliação Escolar Coletada 1.....	57
3.2.2 Análise da Avaliação Escolar Coletada 2.....	60
3.2.3 Análise da Avaliação Escolar Coletada 3.....	64
3.3 Análise dos questionários respondidos pelos professores	69
3.3.1 Critérios avaliativos.....	69
3.3.2 Estratégias para o ensino de gramática.....	72
3.3.3 Aspectos gramaticais relevantes.....	74
3.3.4 O ensino da gramática na escola.....	76
3.3.5 Conhecimento sobre Análise Linguística	78
3.4 Análise comparativa das respostas das professoras e a elaboração das avaliações....	79
CAPÍTULO IV - PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	83
4.1 Nossas atividades de Análise Linguística.....	83
4.1.1 Primeira Atividade.....	85
4.1.2 Segunda Atividade.....	91
4.1.3 Terceira Atividade	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	111
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	111
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO.....	113
APÊNDICE C - RESPOSTAS DA PROFESSORA 1 AO QUESTIONÁRIO	114
APÊNDICE D - RESPOSTAS DA PROFESSORA 2 AO QUESTIONÁRIO	115
APÊNDICE E - RESPOSTAS DA PROFESSORA 3 AO QUESTIONÁRIO.....	116
APÊNDICE F- PRIMEIRA ATIVIDADE.....	117

APÊNDICE G - SEGUNDA ATIVIDADE	119
APÊNDICE H - TERCEIRA ATIVIDADE.....	123
ANEXOS	125
ANEXO A - CERTIDÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	125
ANEXO B - AVAL. ESC.COL. 1.....	126
ANEXO C - AVAL.ESC.COL. 2.....	127
ANEXO D - TEXTO E QUESTÕES EXTRAÍDOS DO LIVRO DIDÁTICO.....	129
ANEXO E - AVAL. ESC. COL. 3	132

INTRODUÇÃO

O nome do componente curricular Língua Portuguesa (LP) já passou, conforme Soares (2000), por várias modificações, mas isso não garantiu que obtivéssemos um resultado satisfatório em relação a uma efetiva mudança metodológica e conceitual. Os professores de nossas escolas não conseguiram gerenciar todas as influências advindas da Linguística, como a Sociolinguística, a Linguística do Texto, a Análise do Discurso e a Pragmática, fazendo com que os conteúdos oriundos das universidades se aglutinassem aos desenvolvidos nas salas de aula e favorecessem uma real melhora no ensino do referido componente.

Até a década de 80, tínhamos basicamente apenas o ensino da Gramática Normativa (GN) como fundamento quase que absoluto nas aulas de LP, porém, em 1984, Geraldi propôs sugestões alternativas para o ensino de LP, entre elas a Análise Linguística (AL). A proposta recomendava ensinar a LP com base nas produções textuais dos alunos e priorizava a descoberta das regras gramaticais através do uso, utilizando a Gramática Descritiva (GD) e enfatizava os conhecimentos da Gramática Internalizada (GI) levando os discentes a se apropriarem das regras já consagradas.

O referido autor expôs que não se tratava de uma nova nomenclatura da gramática, mas uma nova forma de encará-la e de ensiná-la, englobando as contribuições da Linguística, como a Semântica, a Pragmática, entre outras, para atribuir ao ensino uma noção mais global da língua com a finalidade de capacitar o aluno para as mais variadas situações comunicativas.

Esse pensamento é corroborado por Bastos, Lima & Santos (2012, p. 118) quando afirmam que:

(...) o termo análise linguística não significa lançar mão de uma nova nomenclatura para um velho objeto e uma antiga prática, mas de uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico do português, sobre as estratégias discursivas e sobre os usos do idioma, consistindo numa reflexão explícita e organizada sobre o funcionamento da linguagem para o desenvolvimento da *competência comunicativa*.

Pelo exposto, estudar o conceito e as possibilidades de práticas de sala de aula em AL tornou-se quase uma obrigação e uma necessidade para os professores de LP, uma vez que ela passou a vigorar no meio acadêmico como uma alternativa mais coerente para o ensino da língua, quando comparada ao estudo restrito da GN, cujo foco é a metalinguagem.

Essa nova perspectiva impôs à escola a demanda de formar sujeitos que possam se integrar à sociedade de forma autônoma e eficaz. Isso significa que ela tem a função de

formar um cidadão crítico, ativo e capacitado a interagir socialmente, e não apenas um ser habilitado a repetir conteúdos e fórmulas, mas sim disposto a enfrentar problemas e encontrar soluções para eles, conforme já preconizaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998a).

Isso significa que, na escola hoje, muito mais que no passado, o ensino de LP é de suma importância, porque é através dela que os indivíduos se comunicam e interagem na sociedade. Daí a necessidade de reformulação dos objetivos, métodos e dos critérios avaliativos desse componente, para que a escola possa garantir uma aprendizagem significativa da Língua Portuguesa. Toda essa discussão sobre o ensino de LP recai também sobre a forma como o componente curricular aparece no instrumento de Avaliações Escolares Coletadas (AVAL. ESC. COL.), sobretudo no 9º ano de Ensino Fundamental.

Será que as AVAL. ESC. COL. elaboradas pelos docentes desse nível de ensino são coerentes com a concepção de AL ou abordam apenas questões de GN? Quais as implicações pedagógicas do uso da AL em uma AVAL. ESC. COL.? Quais critérios semântico-pragmáticos e sociodiscursivos são empregados nas AVAL. ESC. COL. analisadas?

Diante dessas indagações, delimitamos como objetivo geral desta pesquisa a observação da presença de atividades de AL (epilinguística e metalinguística) nas Provas Escritas Formais de Língua Portuguesa de 9º ano do Ensino Fundamental nas Escolas Municipais de Cabedelo (PB) e de João Pessoa (PB).

Como desdobramentos dessa finalidade primária, temos como objetivos específicos:

a) averiguar quais aspectos (morfossintáticos, semântico-pragmáticos, lexicais e sociodiscursivos) da LP são mais explorados nas AVAL. ESC. COL.; b) verificar, nas AVAL. ESC. COL., se os conteúdos presentes nas questões de AL são tratados na perspectiva epilinguística ou metalinguística; c) observar, nas AVAL. ESC. COL., se os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais são abordados; d) averiguar o tipo de questões (objetivas ou dissertativas) presentes nas AVAL. ESC. COL.; e e) verificar se as atividades das AVAL. ESC. COL. são coerentes com as concepções apresentadas pelos professores participantes desta pesquisa de acordo com as respostas apresentadas por eles em questionário específico.¹

Em suma, observamos em que proporção as Provas Escritas Formais coletadas abordam o trabalho didático com a prática da Análise Linguística.

A natureza da nossa pesquisa é qualitativa, uma vez que ela “(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a

¹ Ver questionário completo no APÊNDICE B.

um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2004, p. 21-22).

Nosso trabalho pauta-se na necessidade de explicar os aspectos constitutivos e os fatores condicionantes da AVAL. ESC. COL. de LP no 9º ano do Ensino Fundamental sobre as quais nos debruçaremos para desvelar os conceitos e habilidades requeridos pelos docentes, bem como suas concepções de avaliação, de língua, de gramática e de AL.

O contexto desta pesquisa é formado por duas instituições de ensino do município de Cabedelo, ambas localizadas no Centro, e uma de João Pessoa, situada no bairro de Mangabeira IV. E os sujeitos são três professores das referidas escolas, a fim de que tenhamos uma amostragem variada de como docentes, em duas cidades, localizadas no mesmo estado, estão elaborando o instrumento avaliativo AVAL. ESC. COL. aplicado aos seus discentes.

Para obtenção do *corpus* de análise, utilizamos um questionário específico direcionado aos professores sobre suas concepções de avaliação, de critérios avaliativos, de estratégias de ensino de gramática e de análise linguística. Ele foi aplicado no dia da realização das AVAL. ESC. COL. O segundo passo da coleta foi o recolhimento de um exemplar das AVAL. ESC. COL. que, juntamente, aos questionários fornecem os dados. A sua análise está descrita no terceiro capítulo.

Nosso trabalho é estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo, fazemos um levantamento da bibliografia existente sobre o ensino de Língua Portuguesa, de Gramática e de Análise Linguística. Para isso, baseamo-nos nos estudos de Geraldi ([1984]2006;² 1996; 1997), Possenti (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998a), Antunes (2003), Franchi (2006), Mendonça (2006), Travaglia (2004;2009), Angelo e Loregian-Penkal (2010), entre outros.

Já no segundo capítulo, fazemos um apanhado das concepções que embasam os estudos sobre avaliação como componente do processo educativo como um todo, para, em seguida, determo-nos na Avaliação de Língua Portuguesa. Para este estudo, tomamos como base as concepções de Vygostky ([1930] 1991), Valls (1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96 (1997), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998b), Coll (1986 *apud* ZABALA, 1998), Hadji (2001), Antunes (2003), Bronckart (2006), Suassuna (2007), Mendonça (2007), Hoffmann (2008, 2011), Luckesi (2011), entre outros.

² É importante destacarmos que estamos colocando a data da primeira edição e a data da edição usada por nós, posto que em determinados momentos é relevante observar a ordem de publicação.

Dando sequência, no terceiro capítulo, analisamos as AVAL. ESC. COL. pertencentes ao nosso *corpus*, observando quais são os critérios de AL e os tipos de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) que norteiam o embasamento das questões analisadas, bem como estudamos os questionários respondidos pelos professores por meio dos quais pretendemos desvelar as concepções de avaliação, de língua, de gramática e de AL dos professores participantes da nossa pesquisa. Para realizar estas considerações, pautamo-nos nas contribuições de Vygotsky ([1930] 1991), Valls (1996), Zabala (1998), Antunes (2003; 2012), Mendonça (2006), Castilho e Elias (2010), Perini (2010), entre outros.

O capítulo subsequente traz três propostas de atividades cuja ênfase é dada à abordagem de AL. Como base para a elaboração desses exercícios, utilizamos as AVAL. ESC. COL. analisadas no capítulo 3 e as teorias presentes nos capítulos 1 e 2 deste trabalho.

Apresentamos, portanto, nas considerações finais, um breve demonstrativo de como se encontram as Provas Escritas Formais de Língua Portuguesa aplicadas nas nossas escolas de Ensino Fundamental, como também, uma síntese das nossas propostas de atividades com as quais buscamos uma possível reconfiguração do processo avaliativo, mais precisamente, do instrumento avaliativo AVAL. ESC. COL., o qual utiliza como pilar as contribuições da AL como uma ferramenta essencial para a instauração da qualidade do ensinoaprendizagem de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO I - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de Língua Portuguesa, há muitas décadas, vem sofrendo transformações motivadas por fenômenos histórico-sociais, que nos auxiliam a compreender o atual estado em que ela se encontra. Por isso, faremos aqui um breve percurso histórico o qual nos ajudará a elucidar alguns questionamentos sobre o tema.

Começamos nossa trajetória pela década de 50 do século passado, na qual teve início a democratização da escola. Esta instituição, que outrora servia só às classes mais favorecidas socialmente, nesse período, começou a trabalhar em prol das novas camadas populares que nela buscavam conhecimento. Paralelamente a esse processo, o perfil do professor também foi modificado, pois o que antes era uma função restrita a poucos estudiosos de várias áreas que podiam ensinar, depois passou a ser cobiçada pelos advindos das camadas menos abastecidas economicamente que recebiam formação em língua, literatura e conhecimentos da área de pedagogia (SOARES, 2000).

Essas transformações geraram consequências no conteúdo do componente curricular que, até então, priorizava a gramática, a retórica e a poética, e passou a ser um ensino de gramática articulada ao texto e vice-versa. Ou se ensinava a gramática a partir do texto ou se estudava o texto a partir dos elementos da gramática. Ao mesmo tempo, outro componente do processo educativo sofreu mudanças: o livro didático (LD). Antes, ele era composto de textos literários e lições de gramática e cabia ao professor a função de elaborar as questões para os alunos estudarem. Depois, o LD passou a apresentar exercícios sobre os mais variados aspectos da língua: interpretação textual, gramática e de redação, possibilitando que o professor deixasse de ser responsável por essa atividade e delegasse ao autor do LD essa obrigação (SOARES, 2000).

Em meados dos anos 60, as universidades viram, paulatinamente, a inclusão da Linguística em suas mais diversas correntes, como a Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística do Texto, Análise do Discurso e a Pragmática em seus programas curriculares, mas as contribuições dessas disciplinas só chegaram às escolas na década de 80 (SOARES, 2000).

Conforme Soares (2000), o próprio nome do componente curricular Português sofreu alterações para combinar com a perspectiva de língua que se adotava em cada época. Na década de 70, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 5692/71) passou a ser denominada Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa, na primeira e

na segunda parte do antigo 1º grau, respectivamente, e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no antigo 2º grau. Essa mudança foi decorrente da intervenção feita pelos militares que estavam no poder, pois eles acreditavam que a língua deveria estar a serviço do desenvolvimento. Adotou-se, então, a noção de língua como comunicação, com objetivos utilitários de desenvolver o uso da língua. Foi nesse período, também, que se cogitou abolir o ensino de gramática na escola e se inseriu nos livros didáticos diferentes tipos de textos, sobretudo aqueles que figuravam nas práticas sociais.

Ainda segundo Soares (2000), na década de 80, mais especificamente na sua segunda metade, em decorrência das inúmeras mudanças ocorridas socialmente com o processo de redemocratização do país e da pressão feita pelos estudiosos, os quais não concordavam com a concepção de língua adotada pelo regime da ditadura, o Conselho Federal de Educação destituiu a nomenclatura vigente e o componente curricular voltou a ser chamado de Português, em ambos os graus de ensino (atuais Ensino Fundamental e Médio).

Ainda nessa década, tivemos uma importante contribuição para a melhora do ensino de LP com a publicação do livro *O texto na sala de aula* de João Wanderley Geraldi. Nele, o autor enfatiza uma nova maneira de vislumbrar o ensino desse componente, enfocando a leitura, produção textual e AL, até então desconhecida e fora do âmbito da universidade. Logo, ela viria substituir o ensino com enfoque metalingüístico absoluto até o momento.

Entender a concepção de AL tornou-se quase uma obrigação e uma necessidade para os professores de LP, uma vez que ela passou a vigorar no meio acadêmico como uma alternativa mais coerente para o ensino da língua.

Entretanto, é preciso, primeiramente, desmitificar o que é a Gramática, quais as suas subclassificações, por que ensinar a GN, para, em seguida, desvelar o que é AL e quais são os seus desdobramentos para o ensino da língua materna.

1.1 O que é gramática?

Sem dúvida que a concepção de gramática vem sendo largamente discutida, criticada e reavaliada ao longo das últimas décadas nas academias brasileiras. A primeira noção a que podemos nos remeter, quando nos referimos à gramática, é conceituá-la como Gramática Normativa, aquela que estudamos durante anos nos bancos escolares. Será que essa *gramática* corresponde a uma totalidade, isto é, ela corresponde a um retrato de toda a estrutura de nossa

língua ou seria um dos tipos de gramática a que temos acesso? Se existirem várias, qual a mais importante e por quê? Essa e outras questões discutiremos a partir de agora.

Segundo Possenti (1996, p. 63),

(...) a noção de gramática é controvertida: nem todos os que se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas a definem da mesma maneira. No que se segue, proponho que se aceite, para efeito de argumentação, que a palavra gramática significa “conjunto de regras”. Não é uma definição muito precisa, mas não é equivocada. Serve bem como guarda-chuva.

Para o autor, *conjunto de regras* pode ser entendido como comportamento a ser seguido por uma comunidade linguística, organizando o que ela fala ou escreve. Outra possibilidade seria que esse conjunto de regras poderia fazer referência à realidade mental dos falantes.

Ainda segundo o estudioso,

(...) tal expressão pode ser entendida como:
 1) Conjunto de regras que devem ser seguidas;
 2) Conjunto de regras que são seguidas;
 3) Conjunto de regras que o falante domina.
 (POSSENTI, op. cit.; p. 64)

Essas diferenças apresentadas delimitam os três tipos de gramáticas existentes, nos estudos linguísticos. São elas: a gramática normativa ou prescritiva (GN), gramática descritiva (GD) e gramática internalizada (GI).

Esse será nosso foco de debate, de agora em diante, apontando suas diferenças e suas contribuições para o ensino de Língua de Portuguesa nas nossas Escolas de Ensino Fundamental.

1.1.1 Gramática Normativa ou Prescritiva (GN)

É a que determina como a língua deve ser falada e escrita, sem se preocupar com o seu atual uso. Ela tem sua raízes na Gramática greco-latina, que data de séculos antes de Cristo e, na Gramática do Port-Royal, sendo, portanto, uma gramática muito ligada à tradição literária, à retórica, à arte do bem falar e escrever.

Com o passar dos anos, a GN continua muito firme a esses princípios, tomando como base da língua escrita os padrões dos autores já consagrados pelo tempo, como, por exemplo, José de Alencar e Machado de Assis, para citar nomes de nossa literatura.

No século passado, mais precisamente com o advento da Semana de Arte Moderna, em 1922, tivemos poetas que ousaram se rebelar contra tais *regras do bem falar e escrever*, como Oswald de Andrade com seu poema:

PRONOMINAIS

Dê-me um cigarro
 Diz a gramática
 Do professor e do aluno
 E do mundo sabido
 Mas o bom negro e o bom branco
 Da Nação Brasileira
 Dizem todos os dias
 Deixa disso camarada
 Me dá um cigarro
 (ANDRADE, 1978, p. 80 *apud* MENDONÇA, 2006, p.200)

Com isso, ele queria conferir à Língua Portuguesa um status de *Língua Nacional ou Língua Brasileira*, como muitos denominaram. O poeta precisava expor a língua falada pelo povo nas ruas através da Literatura Brasileira, que até então era intensamente marcada pela Literatura Europeia, sendo considerada uma cópia dessa.

Isso significava que a língua não expressava uma realidade, isto é, não condizia com a língua usada pelas camadas populares, por isso o uso da variedade padrão da língua era e é ainda mais comumente associada à classe mais favorecida socialmente e, por isso, seu critério de uso é social e não linguístico, o que acaba gerando diversos tipos de preconceitos em relação a quem não domina essa variedade da LP.

A dinâmica de exclusão pelo uso ou não dessa variedade marcada pela forte presença da GN ainda se perpetua até hoje, inclusive nas nossas escolas, já que a maioria dos professores foi ensinada e formada sob essa perspectiva e a utiliza em sua prática cotidiana, salvo raríssimas exceções. Essa prática foi constatada por Neves ([1990] 2010) em pesquisa realizada com professores, os quais afirmam que ensinam a GN, mesmo sabendo que ela não é suficiente para o uso adequado da língua. Mas de acordo com os estudiosos que se debruçam sobre o ensino de LP, esta não é a única perspectiva para tal prática.

1.1.2 Gramática Descritiva (GD)

Esse tipo de gramática está preocupada em descrever como a língua é falada, sem se ater a emitir comentários sobre se o uso do falante está certo ou errado, uma vez que esse critério é social e não linguístico. Isto quer dizer que a ocupação da GD é mostrar de modo claro as regras que de fato são seguidas pelos falantes na utilização da língua. Se ela é falada de determinada forma é porque o usuário usa certas regras que tornam o uso regular e assim, passa a ser seguido por outras pessoas.

Tomemos o seguinte exemplo:

Numa feira livre, o comerciante grita:

___ Cinco banana é dois real.

Percebemos que quem opera a ideia de plural no sintagma nominal na posição de sujeito (cinco banana) é o determinante {cinco}, isto é, é ele quem indica a noção de plural do nome {banana}.

Constamos que, no sintagma nominal na posição de predicativo (dois real), acontece o mesmo processo de pluralização, pois o determinante {dois} é quem domina a noção de plural do nome {real}, tal como aconteceu no sintagma nominal na posição sujeito. Isso mostra que não importa a posição do sintagma nominal, em ambas, quem opera a noção de plural é o determinante.

Para a frase dita pelo feirante, poderíamos ter como resposta:

___ Nossa, como as banana tá cara!

Ou

___ Nossa, como as bananas estão caras!

Grosso modo, poderíamos afirmar que a primeira opção é a mais usada, pois se enquadra na descrição feita acima. Entretanto, não podemos nos esquecer de que a língua é aberta a inúmeras possibilidades, sendo a última uma forma pertencente ao cânone da GN e poderia ser usada por aqueles que têm acesso a ela e que se preocupam em utilizá-la a todo custo, mesmo que seja em uma feira livre. Esta última análise fica mais no campo da Sociolinguística, que vai se preocupar com as variáveis sociais as quais influenciam no uso que as pessoas fazem da língua, como por exemplo: idade, profissão, classe econômica, região geográfica, entre outras.

Vale a pena frisar que a GD tem a preocupação de explicitar os usos da língua falada pelos usuários, ou seja, constatar suas regularidades/irregularidades, como também, suas possíveis causas e explicações para os fatos linguísticos observados.

1.1.3 Gramática Internalizada (GI)

Esse último tipo de gramática faz referência aos conhecimentos implícitos que o falante domina para usar a língua. São regras subentendidas e que são postas em ação a todo momento para a utilização da língua.

Por exemplo, quando alguém fala: “__ O árvore é linda!”, o falante supõe imediatamente que não se trata de um falante nativo, uma vez que não domina a regra de concordância que determina que árvore na língua portuguesa pertence ao gênero feminino; ou que a regra foi violada conscientemente para gerar um efeito de sentido.

Será que é necessário ensinar às crianças o gênero das palavras que as cercam? A resposta mais provável é “não”, posto que aprendemos a língua aos entrarmos em contato com ela. Significa que, ao ouvirmos as estruturas linguísticas, aprendemos sua utilização e suas regras internas para então, reproduzi-las em outros enunciados.

Isso fica muito evidente, quando as crianças usam um verbo no passado. Exemplificando: a mãe compra uma roupa para o filho de cinco anos e pergunta a ele:

“__A roupa coube?

Ele responde:

__ Cabeu.”

Pela resposta, constatamos que a criança se apropriou da desinência do pretérito perfeito do indicativo para a terceira pessoa do singular “U” como em - comeu, bebeu – e, por associação, ela aplicou a mesma regra dos verbos regulares ao verbos irregulares, apropriando-se do princípio da hipótese significativa.

Diante de tal situação, o professor necessita por em prática seus conhecimentos linguísticos para fazer a criança expor seus dados internalizados e se adaptar, paulatinamente, às regras de uso da língua e, mais posteriormente, apropriar-se dos conhecimentos de cunho metalinguístico necessários em diversas situações comunicativa.

1.1.4 Ensino de gramática: diferentes enfoques

Como vimos, a gramática pode se subdividir em três tipos que se aplicam a propósitos e metodologias díspares, mas que se complementam, portanto poderiam ser estudadas concomitantemente, uma vez que essa análise seria bastante enriquecedora para o ensino da língua.

Para Antunes (2003, p. 125),

(...) A gramática supõe um conjunto de regras, de normas que especifiquem o uso, o funcionamento da língua. Saber, por exemplo, que o pronome pode ser átono ou tônico, reto ou oblíquo, não é “regra” de gramática; agora, saber como o pronome deve ser usado para retomar uma referência feita anteriormente em um texto, por exemplo, é uma regra. Saber que um MAS é uma conjunção coordenativa adversativa não é saber uma “regra” de gramática; regra de gramática é saber como usar o MAS no texto, para sinalizar uma oposição entre dois segmentos e obter assim um efeito específico.(...)

O saber ao qual se refere a autora é o da gramática de uso, em oposição ao da gramática normativa, ou melhor, para a autora, é mais importante focalizar no uso das estruturas linguísticas em comparação ao conhecimento das nomenclaturas da GN que não levam ninguém a se apropriar das regras de funcionamento da língua.

Significa optar também por atividades reflexivas, produtivas, realmente, no sentido de promover uma aprendizagem significativa, tanto para alunos quanto para professores que devem elaborá-las destacando como as estruturas linguísticas funcionam dentro dos textos, eixo básico para o ensino da língua (ANTUNES, 2003).

A partir das asserções da autora, fica evidente o caráter sociointeracionista dado ao tratamento com a língua e a preocupação de que o docente proponha suas próprias atividades, baseados em propósitos bem definidos e claros, com o objetivo de explorar nos alunos suas capacidades *escondidas ou internalizadas* que precisam e devem ser afloradas para uma utilização mais consciente dos recursos de que a língua dispõe. Como bem enfatiza Franchi ([1988] 2006, p.63-4), “(...) interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções”.

Para o autor, a gramática rouba um pouco da criatividade que é inerente a todos os usuários da língua, “(...) mesmo assumindo uma postura descritiva mais moderna, ela sempre resultará de uma redução metodológica que a torna estanque e restritiva. (...) seria um trabalho

de “arquivamento”, de assujeitamento dessa liberdade a certos parâmetros teóricos e formais” (FRANCHI, op. cit.; p. 35).

Acreditamos que a gramática à qual o autor faz menção é a normativa, pois não se pode determinar o que certa expressão ou estrutura linguística vai significar em determinado contexto, porque isso só é possível fazer depois que a situação comunicativa se instaurou, ou seja, tornou-se concreta. Isso se dá por causa da criatividade, que faz com que os falantes utilizem a língua e seus recursos de maneira pessoal e imprevisível.

Como já tomamos conhecimento dos conceitos de gramática e de seus três possíveis enfoques, a partir deste momento, debateremos o ensino da Gramática Normativa, uma vez que é a mais utilizada nas nossas escolas de Ensino Fundamental.

1.2 Ensino da Gramática Normativa

Ao longo dos tempos, inúmeras publicações se debruçaram sobre os problemas do ensino de Língua Portuguesa e suas possíveis causas, consequências, soluções e/ ou amenizações. Um deles é Faraco (1975), ao expor em seu texto *As sete pragas do ensino de português*, mostra as falhas do ensino-aprendizagem de LP naquela década. Enfatizamos aqui a “4ª. Praga: gramática – confusão. Consequência: Os alunos não aprendem nem a teoria, nem a língua, estabelecendo-se, em suas mentes, tremenda confusão a lhes inibir, para o resto da vida, a expressão e a comunicação.” Esse pensamento é corroborado por Franchi ([1988]2006), Possenti (1996) e Antunes (2003).

Faraco (1975) explicitou que a escola não conseguia instrumentalizar o aluno de forma coerente a usar as noções gramaticais para ampliar sua competência discursiva. Desconsiderava as variantes linguísticas, inclusive a variedade falada pelo discente que se sentia cada vez mais oprimido e sem voz. Durante muito tempo, a escola ficou à margem dessa realidade, promovendo um ensino descontextualizado e cruel, fazendo com que os alunos ficassem traumatizados, chegando a afirmar que “não sabiam a língua portuguesa”.

Uma das dificuldades que a escola tem de ensinar a LP talvez se deva ao fato de que se promoveu muita ênfase ao tratamento da GN em sala de aula, ou seja, os docentes não conseguiam acoplar a ela as outras teorias linguísticas que servem de base, hoje, para o ensino da AL. Em virtude disso, os discentes chegam a confundir a LP com a GN, como se essa fosse um espelho fiel daquela. A língua é multifacetada, uma vez que ela possibilita aos indivíduos inúmeras condições de uso decorrentes das situações de comunicação.

Ainda segundo Antunes (2003) e Travaglia (2004; 2009), o professor precisa dominar os conhecimentos da Linguística para decidir sobre os conteúdos e os objetivos do ensino da língua, como também, conjecturar sobre a sua concepção e assumir uma postura metodológica que vise à ampliação da competência comunicativa do discente.

Outra possibilidade para esse insucesso reside no fato de que a formação inicial dos docentes não supre as demandas exigidas, sendo assim, “(...) Os mecanismos mais importantes têm sido, infelizmente, mecanismos que atingem o professor secundário não durante seu período de formação, mas durante seu exercício profissional, e ainda assim o fazem de maneira eventual” (ILARI, 1997, p. 103).

A respeito disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998a), Antunes (2003) e Travaglia (2004) afirmam a relevância que a formação inicial tem para capacitar o professor de conhecimentos essenciais ao exercício profissional. Destacam, também, a necessidade de se investir na formação continuada, visto que ela deve ser um espaço privilegiado para suprimir possíveis falhas da formação inicial e para possibilitar a reflexão sobre o processo educacional no qual o professor está inserido, posto que ele é um agente essencial para efetivar as mudanças necessárias no ensino de LP.

Os PCNs (1998a) foram implantados com a finalidade de direcionar o processo educativo, bem como os conteúdos, objetivos, metodologias e finalidades da Educação Básica. Com relação ao componente curricular de LP,

(...) podemos afirmar que há um distanciamento ainda significativo entre este documento, cujo objetivo é o direcionamento do trabalho pedagógico nos aspectos teóricos e metodológicos, e a prática docente efetiva. E mais contraditório é que, muitas vezes, o professor justifica sua prática (quando esta não se volta à análise linguística) com o fato de ter que cumprir aquilo que é determinado pela escola ou pelos próprios Parâmetros. Tal justificativa resulta de duas possibilidades: ou o professor desconhece tal documento, ou a escola não o considera como um documento norteador(..) (FERRAZ, 2011, p. 97-8)

Acreditamos que as duas hipóteses levantadas pela autora sejam pertinentes. Isso se deve ao fato de que muitos docentes ainda desconhecem o verdadeiro teor do PCNs (1998 a), muitas vezes, por falta de um investimento maciço na formação continuada dos que já estavam em sala de aula quando esse documento foi publicado. E, em parte, por falta de interesse dos próprios professores de se informarem sobre o documento, pois ao terem contato com ele, teriam a obrigação de por os conhecimentos obtidos em prática, por isso

Antunes (2003) afirma que as iniciativas de mudança ainda são eventuais e pontuais, ou seja, são poucos os professores que ousam romper a barreira da mudança.

Essa transformação a que a autora se refere não significa abandonar o ensino da GN, posto que para Possenti (1996, p.88), “(...) uma das funções da escola é possibilitar o domínio do padrão escrito. Portanto, a primeira tarefa da escola, do ponto de vista do ensino da gramática, é aumentar o domínio de recursos linguísticos por parte do aluno.”

Segundo Possenti (1996), é necessário iniciar os estudos linguísticos dos alunos, explorando a gramática internalizada que lhes é inerente e, aos poucos, introduzir estudos de gramática descritiva para só então, dotar-lhes de regras da gramática normativa.

A raiz para essa argumentação do autor, encontra-se em Vygotsky (2011, p. 234) quando este afirma que: “É certo que, muito antes de entrar na escola, a criança possui já um certo domínio da gramática de sua língua materna, mas trata-se de um domínio inconsciente (...) graças ao ensino da gramática e da escrita, pode ganhar consciência do que faz para utilizar conscientemente suas qualificações”.

Entretanto, a grande maioria dos docentes não se encontra preparada para o desafio lhe é imposto, pois o professor necessita compreender os diferentes tipos de gramática para utilizá-las eficientemente no processo ensino-aprendizagem, conforme as necessidades e aptidões de seus discentes.

1.3 Sobre a Análise Linguística

Os estudos sobre as unidades linguísticas têm sido frequentemente associados à expressão Análise Linguística, a qual é vinculada nos tratados acadêmicos brasileiros de duas formas. A primeira concentra-se na descrição dos fatos linguísticos em si, ou seja, trata-se de estudo científico da língua, apoiando-se em diferentes correntes teóricas, formando um arcabouço científico da língua. A segunda também descreve a língua, entretanto, o faz para fins didáticos (BEZERRA e REINALDO, 2013).

Como o nosso principal objetivo é analisar as Avaliações Escolares aplicadas em turmas de 9º ano de Ensino Fundamental, deteremo-nos à segunda perspectiva, ou seja, estudaremos a abordagem da AL como eixo de ensino de Língua Portuguesa. Ela também é pautada pela descrição, mas com viés didático.

Esclarecemos que Franchi (1977, cf. Geraldi ([1993] 1997) já refletia sobre as raízes teóricas do trabalho linguístico, mas não com preocupação didática como Geraldi

([1984]2006). Para aquele, a preocupação era explicar como se dava o trabalho do sujeito com a linguagem, sua interação com ela, com os outros e com o mundo.

O termo Análise Linguística foi usado, pela primeira vez, por Geraldi ([1984] 2006) em *O texto na sala de aula*, para designar o estudo da Língua Portuguesa de modo mais integral, ou seja, em todos os seus aspectos sociodiscursivos e semântico-pragmáticos, não apenas sob a ótica da Gramática Normativa.

Para Geraldi ([1984] 2006, p. 74), “O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto (...)”. Segundo o autor, as atividades deveriam ser elaboradas pelo professor de acordo com os problemas encontrados nos textos produzidos pelos alunos. Os exercícios deveriam abordar um tópico por vez para ajudar o aluno a refletir sobre a língua. Geraldi esperava que, à medida que se ensinassem os recursos linguísticos, os alunos se sentiriam aptos a escolher os que mais se adequassem às suas estratégias de escritura e às finalidades comunicativas do texto para então produzir textos mais significativos.

Para facilitar a compreensão, o autor elencou alguns tópicos do que viria a ser:

A prática de análise linguística

Antes de mais nada, algumas considerações de ordem geral sobre este tipo de atividades:

- a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele;
 - a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
 - para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno;
 - fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;
 - material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os cadernos de redações; um caderno para notas; dicionários e gramáticas;
 - em geral, as atividades poderão ser em pequenos grupos ou em grande grupo;
 - fundamenta essa prática o princípio: partir do erro para a autocorreção.
- (GERALDI, [1984] 2006, p. 73-4)

Outra contribuição, para o entendimento do tema, foi dada por Franchi ([1988] 2006), quando diferenciou atividade linguística, epilinguística e metalinguística.

Segundo ele, as atividades linguísticas se dão no âmbito familiar e da comunidade, pois são as atividades mais corriqueiras de comunicação que acontecem naturalmente, sendo, portanto, um exercício pleno de intenções.

Para Franchi (op. cit.; p. 97), a atividade epilinguística seria aquela que “(...) opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações.”

Para esse autor, a atividade metalinguística seria a formulação de um quadro nocional teórico sobre fatos importantes da língua (Franchi, [1988] 2006).

Com *Portos de passagem*, Geraldi ([1993] 1997) consolida as ideias presentes em *O texto na sala de aula* (GERALDI [1984]2006) e concorda com Franchi ([1988] 2006), quando acrescenta os tipos de atividades de linguagem e elege as atividades epilinguísticas como essenciais à formação de um usuário eficiente da língua, isto é, aquele que consegue entender o que lê e o que escreve, além de saber atribuir os sentidos pretendidos à situação comunicativa.

Para ajudar na formação desse leitor e escritor eficiente, o autor elencou fatores discursivos que norteiam a leitura e a escrita, também exemplificou como explorá-los. Temos como suporte o seguinte enunciado: “Era uma vez uma cachorra que se chamava Fofinha. Era ela muito sozinha, ela não tinha nenhum amigo e nenhuma amiga” (GERALDI,[1993] 1997, p. 201).

Segundo Bezerra e Reinaldo (2013), nesse caso, o item *era uma vez* inclui o texto no mundo da ficção num tempo remoto passado. A compreensão de tal categoria discursiva é um dos elementos que propicia a formação de um leitor e escritor proficiente.

Como podemos constatar, neste trabalho, os estudos sobre AL desenvolvidos por Geraldi, são reiterados por diversos autores e por um documento oficial que passaremos a estudar agora.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998a), o estudo da AL seria uma nova forma de abordar os conteúdos curriculares que devem ser ensinados aos alunos, não mais explorando exaustivamente todos aqueles pré-estabelecidos pela GN.

Esse documento passou a balizar o ensino de língua focado na reflexão-uso, como aspecto fundamental para o exercício pleno de utilização da língua. Isso não significa, no entanto, que as atividades metalinguísticas devem ser abolidas. O enfoque dado nas atividades de AL é diferente. Foca-se em exercícios de reflexão que levem o aluno a pensar sobre a língua e elaborar seus conceitos sobre ela, para depois reelaborar suas teorias com o auxílio da metalinguagem. Então, não se trata de extinguir o ensino da GN nem tampouco o ensino de atividades metalinguísticas, aquelas focadas no ensino de nomenclatura e classes, mas de favorecer um ensino que faça com que o aluno reflita sobre a língua e elabore seus conceitos

de maneira mais consciente e efetiva. Essas atividades centradas no uso-reflexão são chamadas de atividades epilinguísticas.

Outra contribuição acerca do que vem a ser a AL nos é dada por Mendonça (2006), que retoma os aspectos abordados por Geraldi ([1984]2006) e apresenta alguns questionamentos sobre como vem sendo abordada a AL depois da proposição feita por ele, como também esboça uma proposta de como poderia ser didatizada a AL.

Diante da necessidade de se implantar o ensino da AL nas aulas de LP, surgiram inúmeras dúvidas por parte dos educadores. Entre elas, consideramos uma, em especial, muito pertinente: “Fazer AL é substituir nomenclaturas da gramática normativa por nomenclaturas da linguística (coesão, coerência, sintagma, anáfora, dêitico etc.)?” (MENDONÇA, 2006, p. 202)

Respondendo grosso modo, não. Seria muito ingênuo achar que mudar apenas os nomes dos recursos faria o aluno melhorar sua competência comunicativa. O principal objetivo da AL é fazer com que os alunos tenham seu repertório linguístico ampliado e que consigam usar a língua de maneira proficiente nas mais diversas instâncias comunicativas. Portanto, a análise linguística deve vir interligada às atividades de leitura e produção texto como via de acesso para os recursos linguísticos disponibilizados na produção e compreensão dos textos, isto é, ela não deve ser encarada como uma disciplina isolada (gramática, literatura-leitura e produção de texto), mas concatenada às outras em prol da formação linguísticodiscursiva dos alunos.

Segundo Mendonça (op.cit., p. 205), “O termo *análise linguística* (...) surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.” Isso implica asseverar que a AL vai além da GN, uma vez que aborda os fatos da língua de modo mais abrangente, sob diferentes aspectos, como por exemplo, as noções de texto, textualidade, gêneros, suportes, estratégias discursivas, entre outros.

A autora também é bastante contundente em suas explicações e exemplificações acerca do que vem a ser o ensino de GN e a prática de AL.

Para exemplificar, apresentamos um quadro no qual Mendonça (op. cit., p.207) mostra algumas diferenças entre o ensino de GN e de AL:

QUADRO 1: Diferenças entre Ensino de Gramática e Análise Linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
• Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	• Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
• Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	• Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
• Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	• Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
• Privilégio das habilidades metalinguísticas.	• Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
• Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	• Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
• Centralidade da norma padrão.	• Centralidade dos efeitos de sentido.
• Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	• Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.
• Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	• Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
• Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	• Unidade privilegiada: o texto.

FONTE: (MENDONÇA, op. cit., p.207)

De acordo com o quadro acima, percebemos que AL consiste em uma atividade que contribui para o letramento escolar, à medida que forma o discente para a prática da reflexão sistemática sobre o funcionamento da língua como um todo, considerando os aspectos textual, discursivo e normativo.

Constatamos, também, que as atividades de reflexão ganharam bastante espaço, uma vez que é muito importante que o aluno consiga refletir, comparar, substituir, reinventar as

estruturas linguísticas que fazem com que o sentido pretendido por ele seja alcançado, para só então chegar às atividades metalinguísticas.

Quanto à metodologia, a autora propõe três possibilidades que atendem a metas distintas e que não esgotam as possibilidades de aplicação as quais vão depender das necessidades da escola e dos alunos envolvidos no processo educativo.

Para melhor exemplificação, apresentamos o quadro abaixo, transcrito de Mendonça (2006, p. 209):

QUADRO 2: Análise Linguística na Relação com os Eixos de Leitura e de Produção

ORDEM DAS ATIVIDADES				OBJETIVOS
Leitura	Produção Escrita	AL	Reescrita	Analisar a produção textual, para detectar os problemas e, então, decidir o que será objeto de AL na sala de aula (proposta de Geraldi, 1997c, para a melhoria da produção escrita).
----->				
USO		REFLEXÃO		
Leitura e Escrita	Produção de textos orais e escritos	AL	Reescrita/refacção do texto oral	“O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (proposta dos PCN+, 2002: 81, para desenvolver competências de leitura/escuta e escrita).
----->				
Leitura e Escrita	Produção de textos orais e escritos	AL	Reescrita/refacção do texto oral	Analisar os gêneros lidos, para conhecer as suas características e, então, produzi-los, na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly ([1996] 2004): segundo a qual se deve conhecer o gênero, lendo-o e analisando-o, para depois produzi-lo e, então, reelaborá-lo após (auto)avaliação, por meio de AL.
----->				

FONTE: (MENDONÇA, op. cit., p.209)

Como pudemos averiguar, há uma intensa integração entre os três eixos de ensino-leitura, produção de textos e análise linguística. O que muda são os percursos usados, mas todos com grande objetivo de amalgamá-los em torno das habilidades pretendidas em relação

ao uso da língua portuguesa. Percebemos, assim, que o enfoque é sociointeracionista, posto que interessam não apenas as estruturas linguísticas, mas também as condições de produção dos textos, o que se diz, como se diz, para quem se diz, com que finalidade, em que gênero, em que suporte, etc. (MENDONÇA, 2006).

O objetivo é desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão e de criação de parâmetros de análise diferentes daqueles pré-estabelecidos pela GN, mas levá-los a confrontar as regras internalizadas através do uso com as normas da GN. Assim o educando terá condições de usar conscientemente a língua em situações comunicativas de seu cotidiano de forma profícua e autônoma.

Para o docente, isso acarreta a necessidade de ampliar seu modo de ensinar e incorporar novos conhecimentos e teorias advindos da linguística, que o auxiliem nessa nova empreitada pedagógica que se oferece a sua frente.

Dando continuidade ao percurso teórico da AL, consideramos relevantes as contribuições feitas em *Perspectivas para o trabalho com Análise Linguística*, Angelo e Loregian-Penkal (2010) fazem um estudo gramatical, incluindo atividades epilinguísticas que favorecem a reflexão sobre a língua e, principalmente, sobre as escolhas linguísticas na produção textual. Para os estudiosos foi muito importante incluir questões relacionadas às características específicas dos gêneros textuais, o uso dos verbos, a ampliação do léxico, o uso dos relatores, assim como a escolha de uma estrutura linguística ao invés de outra.

Nesse referido estudo, a ênfase é dada à AL na produção textual. No nosso trabalho, propomo-nos a analisar como se dá Análise Linguística nas Avaliações Escolares de 9º ano do Ensino Fundamental e observar em que proporção as concepções utilizadas como embasamento teórico das avaliações analisadas estão em consonância ou não com a teoria já descrita. Se não estiverem, formularemos hipóteses para justificar tal discrepância e proporemos atividades de AL que se enquadrem nas perspectivas descritas neste estudo e que também atendam às necessidades e potencialidades reais dos alunos, das escolas e dos professores envolvidos, como muito bem enfatizam os PCNs (1998a, p. 39) em: “À escola e ao professor cabe a tarefa de articular tais fatores, não apenas no sentido de planejar situações didáticas de aprendizagem, mas organizar a sequenciação dos conteúdos que for, de um lado, possível a seus alunos e, de outro, necessária, em função do projeto educativo escolar.”

Em seguida, abordaremos as atividades metalinguísticas e, em seguida, as epilinguísticas.

1.3.1 Atividades Metalinguísticas

Nesse tipo de atividade, o foco é classificar e nomear categorias ou classes de palavras como um fim em si mesmo. Ou seja, a finalidade desse tipo de exercício gramatical é classificar e nomear itens da GN sem se ocupar dos fenômenos linguísticos que aparecem nas práticas discursivas. Elas eram vistas pelos gramáticos como necessárias e suficientes para realizar um estudo eficiente da Língua Portuguesa.

Para Geraldi ([1993]1997, p.25):

Atividades metalingüísticas são aquelas que tomam com objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc.

Afirmamos que tais atividades são importantes, entretanto, elas sozinhas não são capazes de formar um aluno capacitado a utilizar a língua em suas mais variadas nuances de uso. Numa escala de relevância apareceriam as atividades epilinguísticas seguidas das metalinguísticas, uma vez que é mais profícuo o aluno saber refletir e usar a língua nas atividades sociodiscursivas, ao invés de apenas decorar nomenclaturas que não lhe asseguram o uso consciente dos recursos linguísticos dos quais ele dispõe para se comunicar.

Para Franchi ([1988]2006, p.100), “(...) a crítica às atividades gramaticais nas escolas somente é válida para quem continua concebendo a gramática de um modo estreito e restrito ou para quem a prática em exercícios escolares em que estão em jogo somente questões de segmentação, descoberta de categorias, classificações e nomenclatura.” As atividades gramaticais às quais o autor se refere são as metalinguísticas, que se detêm a explorar a nomenclatura das classes gramaticais.

Geraldi ([1993]1997), portanto, corrobora as ideias defendidas por Franchi ([1988]2006), à medida em que defende a importância de conceber a gramática num aspecto amplo para que ela contribua significativamente para a construção das habilidades necessárias a um uso consciente das estruturas linguísticas por parte do discente, uma vez que elas possibilitam atribuir os sentidos do que se deseja comunicar.

Asseveramos que as atividades metalinguísticas sozinhas não munirão os alunos das habilidades necessárias à utilização eficiente da língua, resta, portanto, a grande tarefa, que se

impõe à escola e aos docentes, de propiciar o acesso às atividades epilinguísticas, as quais veremos a seguir.

1.3.2 Atividades Epilinguísticas

Essas atividades, até pouco tempo desconhecidas do grande grupo dos professores de Ensino Fundamental, são:

(...) atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão dos outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido. (GERALDI, 1996, p. 63-64)

Mais uma vez, temos a contribuição desse autor sobre as atividades que devem compor a base do ensino de Língua Portuguesa, pois elas favorecem a construção dos conhecimentos linguísticos por meio da reflexão e do uso da própria língua por parte do aluno, ao invés de somente decorar regras e normas estabelecidas por outrem. Ele será responsável por se apropriar, através do uso e da reflexão, das regras internas da língua e aos poucos se inteirar das normas da variedade padrão que é estabelecida pela Gramática Normativa.

Outra contribuição da Linguística Aplicada ao ensino de LP nos é dada por Travaglia (2009), que reforça a noção de que a língua deve ser estudada levando em consideração o processo de interação.

Esse autor, entre outros, mostrou a preocupação em abranger diversos fenômenos linguísticos que outrora eram desprezados pela escola e que, desde a divulgação dos PCNs (1998a, p. 36), vem ganhando corpo e endossando as teses sobre o ensino da língua. Segundo esse documento,

Os conteúdos do eixo REFLEXÃO, desenvolvidos sobre os do eixo USO, referem-se à construção de instrumento para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito.

São estes:

1. variação linguística: modalidades, variedades, registros;
2. organização estrutural dos enunciados;
3. léxico e redes semânticas;
4. processos de construção de significação;

5. modos de organização dos discursos.
(PCNs,1998a, p. 36)

A grande colaboração desse documento é servir de base para todos os professores sobre as novas demandas educacionais às quais a escola está imposta e ajudar a difundir um número elevadíssimo de conceitos e práticas institucionalizadas pelo conhecimento produzido pelas Universidades. Ele propõe que é necessário modificar a maneira como os conteúdos de LP são selecionados e ensinados em nossas escolas de Ensino Fundamental.

Nesse âmbito de discussão, há a necessidade de se transformar o processo ensinoaprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa, incluindo seus critérios, seus conteúdos e seus instrumentos avaliativos, os quais devem estar coerentes com as concepções filosófico-políticas adotadas pelo professor a fim de garantir a efetiva aprendizagem dos alunos. São esses fatores os quais discutiremos a partir de agora.

CAPÍTULO II - CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR

No primeiro capítulo do nosso trabalho, fizemos diversos questionamentos sobre o ensino de Língua Portuguesa, de Gramática Normativa e de Análise Linguística. Como a avaliação faz parte do processo ensinoaprendizagem, temos a necessidade de fazer algumas indagações sobre ela também.

Neste capítulo, pretendemos elencar interrogações sobre o tema avaliação, englobando as concepções que a fundamentam, quais os instrumentos que podem ser usados para a realizarmos e os tipos de conteúdos que devem ser contemplados por ela. Mais especificamente, detemo-nos no instrumento avaliativo – Avaliação Escolar Coletada, pois nosso objetivo é observar como este tipo de instrumento está sendo utilizado para avaliar os conteúdos do componente curricular de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental.

Primeiramente, apresentamos um pequeno histórico sobre o paradigma que se convencionou chamar de *Tradicional* ou *Classificatório*. Em seguida, expomos as contribuições de alguns teóricos entre os quais está Luckesi (2011) que denominou uma vertente de *Construtiva*. Escolhemos outros teóricos que se juntam a Luckesi, em oposição à vertente *Tradicional*. São eles: Vygostky ([1930]1991), Piaget (1977 *apud* HOFFMANN, 2008), Hadji (2001) e Hoffmann (2008, 2011).

Dando continuidade, apontamos as ideias veiculadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96 (1997) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998b) e, mais especificamente, sobre avaliação de Língua Portuguesa, embasamo-nos nos ideais de Antunes (2003), Bronckart (2006), Suassuna (2007), Mendonça (2007) e Rodrigues (2008).

Para finalizar, apontamos também as contribuições sobre os tipos de instrumentos avaliativos, de conteúdos e de provas escritas. Para isso, tomamos como base as ideias de Vianna (1976), Coll (1986 *apud* ZABALA, 1998), Medeiros (1989), Libâneo (1994), Valls (1996), Haydt (1997) e Zabala (1998).

2.1 Conceção da Pedagogia Tradicional ou Classificatória

Segundo Luckesi (2011), o sistema educacional vigente em nossa sociedade vem arraigado de concepções filosófico-políticas muito fortes que nasceram e nascem de certas acepções feitas pelo homem sobre si e sobre o modo como concebe a educação como um

todo, tanto o método de ensino quanto o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, sobre a avaliação da aprendizagem.

Ainda conforme o autor, entende-se por teoria filosófico-política a que embasa as atividades pedagógicas e é importante à medida em que deixa aparentes as causas e limitações deste ou daquele modelo educacional adotado pela escola, professores e pais, isto é, a sociedade como um todo. É baseado nele que, atualmente, as escolas constroem seu projeto político-pedagógico.

De acordo com o autor, como a vida em sociedade passou por transformações sócio-político-econômicas significativas, o processo educativo também mudou. Na Idade Média, havia um mestre para poucos alunos e só estudava quem podia pagar, ou seja, os filhos das classes mais acertadas economicamente. Vemos que naquela época já existiam fatores discriminatórios, uma vez que poucos tinham acesso à educação formal, aos conhecimentos elaborados pelos estudiosos.

Ainda na Idade Média, séculos XVI e XVII, temos a criação de “(...) propostas pedagógicas jesuítica (visão católica) e comeniana (visão protestante), que (...) sintetizam as formulações teórico-práticas da educação para o período e já incluem a prática do ensino simultâneo(...)” (LUCKESI, op. cit., p. 233), que buscam suprir a necessidade da burguesia de formar muitos alunos de uma só vez, para atender às novas demandas socioeconômicas que surgiam. Então, podemos afirmar que a escola, tal como se constitui hoje, nasceu nesse período e que ela também vem atender às necessidades do sistema econômico vigente.

Nesses séculos, constituem-se os fundamentos do que chamamos atualmente de *pedagogia tradicional*. A Companhia de Jesus postulada por Ignácio de Loyola fundou em 1548 seu primeiro colégio e, em 1599, publicou “(...) *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*”, que significa literalmente “Ordenamento e institucionalização dos estudos na Sociedade de Jesus” (LUCKESI, op. cit., p. 241), que tinha por finalidade ditar as normas e regras do método de ensino considerado adequado por eles, inclusive para defender os dogmas católicos vigentes desde o Concílio de Trento (1545-1563), ou seja, o *Ratio Studiorum* vinha reafirmar o poderio e a influência da Igreja Católica na sociedade de então.

Destacamos alguns pontos relevantes deste livro, entre eles:

(...) Normas para a prova escrita (...)

1. **Presença dos alunos** (...)
2. **Tempo para a prova** (...)
3. **Preparação** (...)
4. **Forma** (...)

5. *Cuidado com os que se sentam juntos (...)*
 6. *Saída da aula (...)*
 7. *Entrega das provas (...)*
 8. *Assinatura do nome (...)*
 9. *Conclusões da prova (...)*
 10. *Tempo (...)*
 11. *Apresentação aos exames [orais] (...)*
- (FRANCA, 1952 *apud* LUCKESI, 2011, p.244-245)

Essa proposta foi criticada pela Reforma Protestante na pessoa de Iohannis Amos Comenius (João Amós Comênio), bispo protestante nascido na República Tcheca, que publicou, em 1632, na língua tcheca, a *Didactica Magna* (Didática Magna) e em 1657, sua tradução em latim, feita por ele mesmo, conforme Luckesi (2011).

Ainda segundo o autor, a *Didática Magna* tinha por finalidade apresentar uma teoria didática e uma proposta de método que ensinasse tudo a todos, a fim de que os protestantes tivessem acesso à leitura da bíblia que começava a ser traduzida para os outros idiomas, já que antes era permitido apenas o latim.

Em sua obra, Comenius utilizou os textos bíblicos que serviam de base para os ensinamentos, assim com fazia a *Didactica Magna*, porém ele acrescentou ideais iluministas e as concepções empiristas de Francis Bacon. Com isso, seu método “(...) se referia ao uso dos sentidos e da própria realidade empírica como recurso de ensino. (...)” (LUCKESI, op. cit., p.248). Inseriu também modos de agir do professor frente a problemas pedagógicos em sala de aula, como a desatenção do aluno que deveria ser reprimido e desqualificado pelo professor para que os outros não repetissem o comportamento inadequado.

Isso implica que compartilhamos com Luckesi (2011, p.252) quando este afirma que:

Em síntese, somos herdeiros dessa história educacional e pedagógica da modernidade. No geral, praticamos exames de modo semelhante às propostas jesuíticas e comenianas, sistematizadas nos séculos XVI e XVII, no momento da emergência da modernidade. (...) Praticar um modo de agir por centenas de anos, individual e coletivamente, cria padrões habituais de condutas, difíceis de serem removidos.

Tal afirmação do autor se baseia no fato de que a avaliação, tal como é concebida na pedagogia tradicional, atende a uma premissa do sistema capitalista: vence o mais forte, ou melhor, aquele que sabe mais, portanto há vencedores e perdedores. Quem é o perdedor realmente? É o aluno individualmente que não consegue aprender ou toda a sociedade (incluindo a escola) que não consegue fazê-lo aprender?

Apresentamos os fundamentos do que é a *Pedagogia Tradicional*, para que possamos apontar alternativas teóricas viáveis que tentam abordar o processo educativo de modo diferenciado e mais democrático. Por isso, vamos a partir de agora elencar alguns teóricos que apresentam concepções diferentes da *Pedagogia Tradicional*, entre eles, Hadji (2001), Hoffmann (2008; 2011), Vygotsky (1991; 2011), Luckesi (2011); assim como as contribuições de Coll (1986 *apud* ZABALA, 1998), Valls (1996) e Zabala (1998).

2.2. Concepção de Avaliação com Intenção Formativa

Hadji (2001) acredita na formação da aprendizagem dos alunos a partir de um processo contínuo e democrático mediado pelo professor com o objetivo de favorecer a construção do conhecimento por parte do aluno.

Segundo Hadji (2001, p. 19-20)

A avaliação situa-se no centro da ação de formação. É então chamada de *formativa*. Por quê? Porque sua função principal é – ou, pois tudo encontra-se aí, deveria ser logicamente – contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem. E vê-se bem que é aquilo a serviço do que é colocada que permitirá julgar a “formatividade” de uma avaliação. Apenas o lugar em relação à ação não basta, pois toda avaliação, mesmo no centro da ação, tem uma dimensão cumulativa. Sempre se faz o balanço das aquisições dos alunos. E toda avaliação tem – ou deveria ter, em um contexto pedagógico – uma dimensão prognóstica, no sentido de que conduz- ou deveria conduzir – a um melhor ajuste ensino/aprendizagem. Poderia – deveria – tratar-se de adaptar melhor o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos reveladas pela avaliação (pedagogia diferenciada).

O autor assevera que o professor, a escola, o método, o currículo - enfim tudo o que permeia o processo educativo- devem estar a serviço da aprendizagem dos alunos, ou seja, o educador precisa estar aberto a mudanças que favoreçam o aprimoramento do processo. Para isso, precisa se valer de uma avaliação prognóstica no início do percurso para embasar ou modificar suas ações futuras. Isto é, é ela quem determina como se dará o processo de aprendizagem que sofrerá uma avaliação processual ou contínua, podendo ser complementada por uma avaliação cumulativa ao término de uma etapa de estudos.

Entretanto, o autor salienta que não há um modelo pronto, uma vez que “(...) trata-se exatamente de um modelo regulador, de uma utopia promissora, que indica o objetivo, não o

caminho...” (HADJI, op. cit, p. 22). Ele ressalta que se trata, sobretudo, de uma Avaliação com Intenção Formativa e que esta sofre percalços ao longo do caminho, tais como:

1. “(...) Um primeiro obstáculo decisivo é a *existência de representações inibidoras* (...)” (HADJI, op. cit, p. 22). Trata-se da pressão sofrida pelo professor, pelos pais, alunos, colegas e da própria instituição escolar. Isso significa dizer que o educador aplica a avaliação que ele julga estar de acordo com os anseios daqueles que o condicionam.

2. “(...) a EVF³ implica necessariamente trabalho de interpretação das informações coletadas. Ora, tal interpretação exige “em princípio” poder “referir-se a um quadro teórico que dê conta dos múltiplos aspectos (cognitivo, afetivo, social) das aprendizagens” (ALLAL, 1979, p. 156 *apud* HADJI, 2001, p. 22). Significa afirmar que o docente deve buscar os conhecimentos nestes campos de estudo para lhe auxiliar na prática educativa, caso isso não seja feito, o trabalho do educador em avaliar o educando acaba sendo prejudicado.

3. “(...) o terceiro obstáculo (...) é preguiça, ou o medo, dos professores, que não ousam imaginar remediações” (HADJI, 2001, p. 24). Aqui encontramos uma constatação muito triste. Segundo o autor, isso ocorre quando o professor não procura resolver ou amenizar os problemas encontrados, já que é muito cômodo para ele não agir. Para Hadji (2001), o docente necessita tomar como embasamento a avaliação prognóstica realizada pelos alunos para descobrir em que patamar se encontra o nível cognitivo deles e, então, propor atividades que ampliem a aprendizagem de acordo com o que foi verificado nas informações coletadas.

Dando continuidade, o estudioso apresenta de maneira sucinta o que seria a avaliação

(...) não é uma operação científica. A declaração do avaliador é sempre equívoca. Ela só tem legitimidade no seio de uma instituição. E – para nós, o fato fundamental – ela expressa a adequação (ou a não adequação) percebida entre a relação atual do aluno com o saber, objeto da avaliação, e a relação ideal do aluno com o saber, objeto do “desejo” institucional. É em nome dessa relação ideal que é declarado o valor do aluno (HADJI, 2001, p. 44).

Constatamos com essa asseveração que o discente não é isento de imparcialidade, ou seja, ele é motivado por fatores intrínsecos à realidade escolar, àquilo que se convencionou ou não esperar do aluno. O professor também coloca seus objetivos pessoais impingidos na avaliação, por isso que Hadji (2001) afirma que o docente precisa ter bem claros os objetivos pretendidos com a avaliação para que a mesma atenda a sua finalidade primária, que é captar se o aluno aprendeu satisfatoriamente.

³ Essa abreviação foi feita por Hadji (2001) com base no francês: *Évaluation à Volonté Formative*.

Para Hadji (2011) avaliação é um processo complexo que envolve múltiplas variantes, entre elas, os aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Na sequência, expomos alguns posicionamentos de Hoffmann (2008, 2011) sobre a avaliação escolar que, segundo a autora, precisa estar em consonância com os postulados de Piaget e Vygotsky.

2.3 Concepção de Avaliação Mediadora

Para Hoffmann (2011) avaliação mudará, à medida que os atores integrantes da escola também mudarem, ou seja, currículo, metodologia, a visão da escola e dos professores sobre si mesmos e sobre seus alunos. Isso é fundamental para que ocorram as transformações da *Perspectiva Tradicional* da avaliação para uma *Perspectiva Mediadora*. Naquela, o intuito é classificar, promover a competição e o individualismo. Nesta, a função é observar, compreender, explicar e promover ações que propiciem o benefício dos alunos, isto é, o objetivo primordial que é favorecer uma efetiva aprendizagem por parte dos alunos.

De acordo com Hoffmann (2008), o objetivo principal é fazer com o ambiente escolar seja interativo e construtivo, pois na medida em que os alunos interagem entre si e com o professor, aprendem das mais diferentes formas e essa heterogeneidade é bastante salutar.

Ainda segundo Hoffmann (2008), um processo avaliativo deve ter princípio formativo/ mediador/ético no qual o educador se preocupe com a aprendizagem de todos os alunos e assegure que eles, a sua maneira, consigam efetivar uma aprendizagem significativa. Ela enfatiza que é fundamental o docente propor os desafios cognitivos adequados para que os alunos sejam instigados a aprender cada vez mais, sendo assim o docente assume a postura de mediador do processo de aprendizagem, daí vem o nome *avaliação mediadora* adotada pela autora.

Conforme a autora “A concepção de aprendizagem de Piaget (1977) pressupõe desequilíbrio, conflito, reflexão e resolução de problemas. Cabe aos adultos mediar a aquisição de ferramentas culturais (linguagem e símbolos) das crianças e jovens que lhes possibilitem refletir sobre as suas experiências, (...) (HOFFMANN, 2008, p. 21).”

Outra contribuição é encontrada em Vygotsky ([1930] 1991), elaborador da teoria sociointeracionista por meio da qual prega a importância da relação do indivíduo com o mundo, que é mediada pelos produtos da evolução histórico-cultural. Entram em cena os

instrumentos externos e internos (psicológicos), entre eles, destacamos a linguagem, uma vez que é através dela que expressamos nossos discursos e interagimos com o outro. É, também, por meio dela que mostramos (socializamos) os conhecimentos produzidos pela humanidade e que são reconstruídos social e individualmente.

Neste aspecto, encontramos uma contribuição desse pensador para a educação: a definição de um processo chamado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que “(...) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, [1930] 1991, p. 97)

Para o estudioso, existem dois níveis de desenvolvimento - o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) delimitadores da ZDP. No NDP, o aluno ainda não consegue resolver, sozinho, os problemas propostos, por isso necessita da ajuda de alguém mais experiente, o professor ou um colega mais capacitado. No NDR, o discente se apropriou do conhecimento e já consegue resolver, de maneira independente, os desafios solicitados. Esse percurso, que é efetuado pelo aluno rumo à aprendizagem, é o que Vygotsky denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Sendo assim, a função do professor é compreender em que etapa do desenvolvimento se encontra o aluno. Se o estudante estiver no NDP, significa que ele precisa de ajuda para resolver os problemas impostos, de forma a construir autonomia para chegar ao NDR. Implica afirmar que o professor deve mediar a passagem de um nível ao outro de forma eficiente para garantir uma aprendizagem significativa. Isso significa que o docente precisa proporcionar as experiências de aprendizagem eficazes de maneira a estimular o discente a transpassar a ZDP de modo mais proveitoso possível.

Com base nas contribuições de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, Hoffmann (2008) desenvolve os apontamentos sobre a *Perspectiva Mediadora Socioconstrutivista* e afirma que tais conhecimentos são fundamentais para o professor que queira desenvolver um trabalho nesta concepção.

Sob a ótica da autora, o docente precisa estar em constante vigilância quanto ao processo mediador que deve ser construído com a prática, a reflexão e o diálogo com alunos, colegas e sobre o fazer pedagógico.

2.4 Concepções da Pedagogia Construtiva

Conforme já dissemos, a *Pedagogia Tradicional* concebe o aluno como um ser *pronto, acabado*, ou seja, que não é passível de modificação. Partindo desse princípio, o aluno é classificado levando em consideração o conhecimento que apresenta no momento da avaliação. Implica que não interessam, ao avaliador, os movimentos cognitivos efetuados pelo aluno durante o processo de ensinoaprendizagem. Apenas é observado o produto desse processo.

De acordo com essa concepção pedagógica, a avaliação serve para medir a aprendizagem do aluno, baseando-se apenas em critérios quantitativos, desconsiderando diversos fatores que interferem no resultado da aprendizagem, como por exemplo, o afetivo. Com o resultado dessa avaliação, o aluno é classificado como aprovado ou reprovado. Não existe, nesta concepção, um trabalho efetivo para que o aluno se desenvolva.

Em face dessa teoria, existe outra: a teoria da *Pedagogia Construtiva*, na qual o aluno pode se desenvolver cognitivamente, desde que seja feito um trabalho com essa finalidade. Neste caso, o processo educativo deve possibilitar o desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno para que ele interaja positivamente com o conhecimento e esteja sempre disposto a aprender e reaprender, num movimento constante de aprendizagem.

Em consequência, a avaliação sofre uma mudança relevante: ela passa a desempenhar o papel de intermediar o processo ensino-aprendizagem. Assim, ela não tem mais a função de classificar ou examinar o desempenho dos alunos, mas de apontar os elementos constitutivos do processo educativo que indiquem uma melhora da aprendizagem do educando.

Por isso, essa teoria parte do pressuposto de uma concepção teórica de que é preciso formar o aluno, ou seja, ele não vem *pronto, acabado*. É preciso, então, investir em sua formação, tanto ética, moral, psicológica e científica, sendo esta última, a principal obrigação da escola.

Para Luckesi (2011, p. 72)

Vale lembrar que dizemos pedagogia “*construtiva*”, e não “*construtivista*”. O termo “*construtivista*” está vinculado à pedagogia decorrente dos estudos e pesquisas do professor Jean Piaget, enquanto o termo “*construtiva*” está livre de uma conotação teórica deste ou daquele autor, o que nos permite produzir novas sínteses, incorporando, integradamente, contribuições de diversos pesquisadores que abordem o ser humano como “um ser a caminho”, um ser “em travessia”, como nos diria Guimarães Rosa.

Segundo Luckesi (2011), essa concepção do ser humano visto como um ser que se modifica (que não vem pronto) passou a ser construída a partir do final século XVIII e início do século XIX, mas só se tornou comum no século XX. Ela foi baseada nas ideias de Friedrich Hegel, filósofo que compreendia o homem como um ser evolucionário, que transforma. Depois, tivemos Charles Darwin, que elaborou a teoria evolucionista das espécies e Karl Max o qual formulou a teoria materialista da história e da sociedade.

Baseado em alguns estudos, Luckesi (2011, p.72) formula a teoria da *Pedagogia Construtiva* que também toma como referências “(...) Maria Montessori, John Dewey, Alfredo Ferrière, Pioneiros da Educação, Paulo Freire, Demerval Saviani e José Carlos Libâneo.”

Essa teoria, desenvolvida por Luckesi (2011), aponta as grandes diferenças entre diagnosticar e classificar, entre avaliar e examinar:

Diagnosticar significa retratar alguma coisa através dos dados empíricos que a constituem, isto é, a avaliação constata a qualidade da realidade, tendo por base os seus dados, o que de forma alguma, implica em sua classificação. A classificação é estática – o objeto é situado em algum ponto da escala -, já o diagnóstico é dinâmico, à medida que subsidia o gestor a investir na ação, tendo em vista a melhoria de sua qualidade. Classificar um objeto avaliado é uma escolha do avaliador, o que implica que não é constitutiva da avaliação. Um objeto avaliado pode até ser classificado, porém não pertence à avaliação essa característica. O ato de avaliar, por ser diagnóstico, é construtivo, mediador, dialético, dialógico, visto que, levando em consideração as complexas relações presentes na realidade avaliada e dela constituintes, tem por objetivo subsidiar a obtenção de resultados os mais satisfatórios possíveis, o que implica que a avaliação, por ser avaliação, está a serviço do movimento de construção de resultados satisfatórios, bem-sucedidos, diferentemente dos exames que estão a serviço da classificação. (LUCKESI, 2011, p.197-198)

Podemos constatar que o autor deixa bem clara a diferença entre avaliar e examinar, como também argumenta que toda avaliação é diagnóstica, pois permite observar em que patamar se encontra a avaliação e subsidia a construção de resultados bons, em contraposição aos exames que apenas classificam os alunos em bons ou ruins, sem se preocupar em intervir em prol de uma aprendizagem mais significativa.

De acordo com Luckesi (2011, p.108), para se conseguir isso, é necessário que o educador tenha o cuidado de elaborar tarefas “(...) que efetivamente processem os atos de aprender: receber a informação, assimilá-la, exercitar as habilidades envolvidas no aprofundamento e autonomia da aprendizagem, tais como exercitação, aplicação e recriação.”

O autor salienta que “(...) no contexto da pedagogia construtiva, não podemos esperar que o educando tenha aprendido alguma coisa; devemos investir na construção dos

resultados definidos e desejados. Por isso, somente uma pedagogia construtiva sustenta uma prática de avaliação (...)” (LUCKESI, op. cit., p.144) que aponte o que deu certo e o que deu errado, a fim de que o professor possa redirecionar a prática educativa e melhorar o nível de aprendizagem dos alunos.

Luckesi (2011) também aponta as dificuldades de apenas utilizar uma *avaliação processual* ou *contínua*, tendo em vista que nossa realidade educacional é bastante complicada, devido aos inúmeros percalços que o professor encontra nas milhares de salas de aula de nosso país. Assim, ele defende um modelo misto de avaliação: avaliar o processo e avaliá-lo em determinada etapa, geralmente, no final de um bimestre letivo, o que seria uma avaliação *pontual* ou *somativa*. Para o sucesso do processo avaliativo é relevante o docente não se esquecer de que o seu foco é aprendizagem dos alunos e todos os esforços devem ser feitos para que esse objetivo seja atingido.

2.5 Concepção de Avaliação Escolar consoante os documentos oficiais

A discussão sobre a expressão *Avaliação Escolar* é bastante antiga. Ela começou nos Estados Unidos - que tinham uma forte influência dos exames com base quantitativa- com Ralph Tyler, pois “(...) foi ele quem, em 1930, cunhou a expressão “avaliação da aprendizagem escolar”; antes disso, a expressão usada era “exames escolares”” (LUCKESI, 2011, p.206).

Ralph Tyler (1930) propôs uma modificação no modo como se avaliava os alunos. O ensino deveria ser feito com base em objetivos pré-estabelecidos para, em seguida, diagnosticar se a aprendizagem era satisfatória ou não. Se sim, seguia-se em frente, se não, voltava-se ao processo para que a aprendizagem fosse efetivada (LUCKESI, 2011).

De acordo com Luckesi (2011), feito isso, começou-se a modificar o conceito de avaliação da aprendizagem e ocorreu um movimento forte nos Estados Unidos e em outros países em torno dos anos 60. Aqui no Brasil, em 1961, aparecia a nomenclatura *sistema de exames* e, em 1972, mudou-se o nome para *aferição do aproveitamento escolar*. A terminologia - só foi modificada a partir publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – passou a ser chamada de *avaliação*.

A LDB (nº 9.394/1996), que norteia os princípios básicos da educação nacional, afirma em seu artigo 24:

V- a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (PARAÍBA, 1997, p. 18).

Essa lei deixa evidente o caráter formativo que a avaliação deve assumir em nossas escolas de nível fundamental, haja vista que as avaliações puramente classificatórias não mais dão conta de averiguar, adequadamente, dentro de nossa conjuntura educacional, o nível de aprendizagem de nossos alunos. O que isso significa? Significa que não é pertinente avaliar o desempenho acadêmico apenas levando em consideração uma prova feita ao final de um bimestre ou no final do ano letivo. Se o docente só avalia o discente ao final do longo período de tempo, como recuperar eficazmente aprendizagens que não foram efetivadas?

Isso implica, também, que o docente necessita se apropriar melhor dos conceitos de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais definidos por Coll (1986, *apud* ZABALA, 1998) e retomados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998b). Ainda segundo esses autores, os alunos devem ser submetidos a esses três tipos de conteúdos e, conseqüentemente, estes devem ser tomados como objetos de avaliação.

O primeiro conteúdo, ao qual nos referimos, é o conceitual que consiste na apropriação de um conceito, fato e/ou princípio.

A apreensão desse conteúdo conceitual é a base da avaliação escolar feita até hoje, entretanto os autores sustentam a ideia de que apenas ele não é suficiente para que se consiga uma aprendizagem completa e significativa, visto que os conteúdos procedimentais e atitudinais são igualmente importantes.

Segundo Coll (1986, *apud* ZABALA, 1998), os conteúdos procedimentais são todas as ações organizadas e voltadas para a consecução de uma meta, como por exemplo, uma pesquisa ou a construção de uma maquete.

Especificamente com relação ao componente curricular Língua Portuguesa, diríamos que são exemplos de procedimentos: ler um texto, identificar informações, fazer inferências, levantar hipóteses, analisar a estrutura de um enunciado, entre outras, que unidas formam elementos necessários ao alcance de uma meta pré-determinada pelo docente.

De acordo com Valls e Coll (1992, p.106 *apud* VALLS, 1996, p.127-8)

(...) o que se tenta garantir com a aprendizagem dos procedimentos é sua inserção em uma rede de significados mais ampla, na estrutura cognitiva dos alunos. Cada procedimento será vinculado a outros procedimentos já conhecidos, e sua aprendizagem vai supor, ao mesmo tempo, a revisão, modificação e enriquecimento deles. A possibilidade de realizar aprendizagens de procedimentos relaciona-se muito diretamente com a quantidade e qualidade de aprendizagens anteriores e com o tipo de conexões que possam ser estabelecidas entre elas: quanto mais vínculos possam estabelecer-se entre os conhecimentos referentes à ação que o sujeito possui e os novos conhecimentos procedimentais, mais e melhor se poderá seguir “atuando”. É muito correta a frase de que quanto mais coisas sabes e fazes, mais podes saber e fazer.

Com base nas ideias desses autores, concluímos que os docentes precisam diversificar e ampliar as atividades discentes de forma que elas consigam mobilizar diferentes estruturas cognitivas em prol da construção das habilidades requeridas pelos mais vários tipos de conteúdos procedimentais e assim favorecer uma aprendizagem significativa.

Já os conteúdos atitudinais dizem respeito aos valores, atitudes e normas morais e éticos que determinam as ações e o comportamento dos alunos diante das pessoas e dos acontecimentos (VALLS, 1996).

Esses conteúdos dizem respeito não só aos comportamentos vivenciados dentro da escola, eles englobam toda a formação ética dos alunos, embora os docentes só possam interagir diante dos comportamentos desenvolvidos no seio do ambiente escolar.

Os conceitos atitudinais são os mais difíceis de serem avaliados, pois muitas vezes levam em consideração questões subjetivas do avaliador e porque nem sempre é possível criar situações em que determinados comportamentos possam ser observados (ZABALA, 1998).

De acordo com Valls (1996), o professor deve se comprometer com a construção das aprendizagens procedimentais, à medida que elas põem em prática os conteúdos conceituais que aliados aos conteúdos atitudinais formam um conjunto que promove um verdadeiro movimento em prol da aprendizagem.

Levando em consideração esses três tipos de conteúdos, demonstramos o quanto é relevante o professor se apropriar dos elementos constitutivos da prática pedagógica para que ele possa realizar um trabalho mais consciente e produtivo, não somente em relação à dinâmica de ensino-aprendizagem, mas também com relação à postura crítica que deve ter quanto à avaliação que põe em prática na sala de aula de nossas escolas.

Conforme afirma Libâneo (1994, p.200): “A avaliação escolar é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e não uma etapa isolada. Há uma exigência de que esteja concatenada com os objetivos-conteúdos-métodos expressos no plano de ensino e desenvolvidos no decorrer das aulas.”

Isso significa afirmarmos que a avaliação deve estar coerente com o posicionamento ético do professor em se ater aos conteúdos e objetivos selecionados no plano de ensino que ele elaborou de acordo com as necessidades e aptidões de seus alunos.

Mais uma vez, reiteramos o que já destacamos no primeiro capítulo deste trabalho. É relevante a função que tem a formação inicial e continuada dos educadores a fim de que esses se apoderem, cada vez mais, dos conhecimentos necessários a uma crítica e consciente prática docente como uma das ferramentas indispensáveis à melhoria da qualidade de ensino e, por sua vez, da avaliação que é imposta a todos os alunos de nossas escolas de Ensino Fundamental.

Pelo exposto, consideramos relevante apontar algumas considerações sobre os diversos instrumentos avaliativos, dentre eles está a Avaliação Escolar Coletada.

2.6 Considerações sobre os Instrumentos Avaliativos

Conforme Indagações sobre Currículo (2007), os instrumentos avaliativos servem para subsidiar o professor no processo de avaliação dos alunos, significa que o docente não deve ficar preso aos instrumentos já consagrados pelo uso, ele pode construir os seus de acordo com a necessidade da sua prática docente.

Entre os instrumentos de avaliação, temos a prova, o teste, o estudo dirigido, trabalho, questionário, portfólio, memorial, caderno de aprendizagens, entre outros. Sendo a prova a ferramenta ainda mais usada pelos docentes para medir o nível de conhecimento conceitual dos discentes (INDAGAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO, 2007).

São diversas as razões pelas quais isso acontece. Entre elas, podemos asseverar que ainda persiste em nosso sistema educacional a *Perspectiva Tradicional* a qual considera a avaliação como medição do conhecimento para fins classificatórios. Embora saibamos que podemos promover uma avaliação com caráter *formador/mediador/construtivo*.

Corroboramos Indagações sobre Currículo (2007), pois acreditamos que, mais importante que a forma que a avaliação pode ter, é a concepção que a subjaz, ou seja, o docente pode se utilizar do instrumento avaliativo Aval. Esc. Col., como o próprio nome revela, como uma ferramenta útil para a compreensão dos movimentos que devem ser feitos ao longo do processo de ensinoaprendizagem para garantir a aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Sendo assim, a Aval. Esc. Col. deve ser coerente com o processo desenvolvido ao longo das aulas, isto é, ela necessita atentar para os objetivos e conteúdos estudados, sob a pena de não priorizar o que realmente é importante, deixando à margem dados relevantes para a compreensão do processo de aprendizagem.

Concluimos que o instrumento avaliativo bem elaborado pode redirecionar o percurso a ser trilhado pelo professor para alcançar seu primordial objetivo: a aprendizagem de seus alunos. Por isso, consideramos relevante apontar os tipos de Aval. Esc. Col.s que podem ser usadas como auxiliares no processo avaliativo.

As Aval. Esc. Col.s podem apresentar questões objetivas e dissertativas, as quais exporemos na sequência.

Segundo Libâneo (1994) e Haydt (1997), as questões objetivas são aquelas que não demandam a expressão escrita individualizada por parte do aluno. Ela se subdivide em:

- a) “*Questão de resposta curta* na qual o aluno escreve uma palavra, uma frase curta ou um número (HAYDT, op. cit. p. 306)”
- b) *Questão de lacuna* é aquela na qual o aluno deve completar os espaços em branco de uma frase.
- c) *Questão de certo e errado* é a questão na qual o discente deve assinalar C se a proposição estiver correta e E se a proposição estiver errada.
- d) *Questão de acasalamento, correlação ou combinação* é aquela em que figuram duas colunas e o aluno deve associar uma à outra através de números ou letras.
- e) *Questão de múltipla escolha* é a questão em que aparece um problema e em seguida várias alternativas de resposta para o aluno marcar a resposta certa.

A seguir, discorreremos um pouco sobre esse tipo de questão, bem como sobre sua importância no processo avaliativo do componente curricular de Língua Portuguesa.

Para Vianna (1976), existem três tipos de questões dissertativas:

- a) As mais simples que fazem perguntas do tipo: quem, quando, o que e onde.
- b) As mais complexas que exigem definição, identificação ou relação de ideias.
- c) As de dissertação propriamente dita que exigem as habilidades de explicar, descrever, interpretar, comparar, discutir, entre outras.

Vianna (1976) considera questões objetivas de resposta curta como questões dissertativas simples, pois uma vez que o aluno precisa escrever a resposta. Nesse aspecto, tendemos a discordar desse autor, ao passo que concordamos com Libâneo (1994) e com Haydt (1997), uma vez que é preciso atentar para o fato de que essa escrita é mecanizada e se baseia em uma informação reproduzida sem reflexão. Portanto, esse tipo de questão mobiliza

apenas a habilidade de rememorar um fato ou conceito, o que é importante, entretanto ela não mostra as habilidades pessoais de escrita do discente, como as requeridas pelas questões dissertativas.

Asseveramos que o uso de questões dissertativas são imprescindíveis para estimular a escrita, principalmente, quando nos referimos ao componente curricular Língua Portuguesa, responsável por munir o aluno das habilidades de comunicação, tanto escrita quanto oral. Por isso, a nosso ver, a habilidade de escrever não pode ser excluída dessa etapa do processo avaliativo.

Para dar sequência ao nosso trabalho, expomos uma fundamentação teórica da Avaliação Escolar de Língua Portuguesa a qual é o foco do nosso estudo.

2.7 Concepções sobre a Avaliação em Língua Portuguesa

Acima, fizemos um panorama dos conceitos elaborados pelos autores, escolhidos por nós, sobre a avaliação como componente do processo de ensinoaprendizagem. A seguir, apresentamos as considerações de estudiosos que se detém a elaborar conceitos sobre como deve se encaminhar a avaliação do componente curricular de LP, uma vez que é relevante saber em que proporção os conceitos elaborados pelos teóricos da avaliação da aprendizagem foram adequados ao ensino de LP.

Com o intuito de refletir sobre o ensinoaprendizagem de língua Portuguesa, embasamo-nos nos estudos do interacionismo sociodiscursivo desenvolvidos por Bronckart, que se preocupa em montar uma transposição didática para a teoria de que “(...) a construção de capacidades cognitivas tendencialmente universais é resultado de um processo segundo, que se aplica progressivamente às capacidades de pensamento, as quais são, desde seu início, marcadas pelo sociocultural e pela linguagem.” (BRONCKART, 2006, p.11)

Segundo Rodrigues (2008, p. 44): “O interacionismo sociodiscursivo defende a tese de que assim como as condutas humanas são produtos da socialização do homem, as ações de linguagem são desenvolvidas nas interações sociais.” Nessas interações, estão envolvidos, no campo da educação, o professor e o aluno, numa didática intermediada por um ambiente físico, em um determinado contexto de aprendizagem, permeados por materiais didáticos e com uma intenção primordial: interagir e produzir aprendizagem.

Para estudar como estes fatores se entrelaçam, Bronckart (2006) lança um olhar pesquisador e contribui para o campo da Linguística Aplicada no ensino de línguas, ao

afirmar que o foco da atividade de ensino deve a interação professor-aluno e que este deve ser visto como o aluno real inserido em situações reais de sala de aula. O docente deve, então, percebê-los nas suas mais diferentes especificidades. Isso implica asseverar que cada turma e cada aluno são únicos e precisam ser vistos como tais e respeitados, em sua totalidade psicológica, física, moral e intelectual a fim de que sua aprendizagem ocorra da melhor forma possível.

Suassuna (2007) assevera que não é preciso mudar apenas o formato da avaliação, como também, os componentes curriculares e a didática em sala de aula, isto é, a mudança deve ser muito mais profunda, pois ela deve atingir todas as etapas do processo educativo. A avaliação necessita de um estudo mais aprofundado por parte daqueles que estão envolvidos no processo - professores, gestores escolares, pais e alunos - a fim de que sejam criadas perspectivas mais democráticas e que atendam as novas demandas sociais e escolares, por isso é tão complexa.

Essas mudanças tão esperadas são relevantes, pois visam a minimizar ou extinguir distorções que se perpetuaram durante séculos: o aluno era classificado, excluído e punido quando obtinha um mau rendimento. Hoje, percebemos que esse não é o percurso mais produtivo, uma vez que a avaliação deve servir de base para reordenação do processo, quando esse não é produtivo, ou seja, de nada adianta apenas apontar as falhas sem mostrar como saná-las.

A função do professor é então estabelecer um diálogo do aluno com o conhecimento, isto é, propiciar a interpretação da realidade e aproximar o aluno das relações necessárias à metacognição e à construção da autorregulação (HADJI, 2001).

Esse posicionamento do docente traria inúmeros benefícios aos alunos que estariam mais aptos a interagir salutarmente com o conhecimento, com os outros, melhorando a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a vida como um todo, enfim toda sociedade seria beneficiada.

Como essas teorias avaliativas melhorariam o ensino de Língua Portuguesa especificamente?

Primeiramente, cabe lembrarmos que o ensino de Língua Portuguesa gira em torno de três eixos- leitura, produção textual (escrita e oral) e análise linguística - como foi explicado no primeiro capítulo deste trabalho. Na época em que os estudos sobre AL foram propostos por Geraldi ([1984] 2006), o campo educacional foi fortemente influenciado por teorias construtivistas da aprendizagem que deixaram marcas significativas no modo como a AL se configurou. Isso significou “(...) a produção em detrimento do reconhecimento e da

reprodução de saberes; a expressão da subjetividade no lugar do silenciamento; o texto e não a frase como unidade básica do trabalho pedagógico; a linguagem como atividade e não como produto de tarefas, entre outros” (MENDONÇA, 2007, p.97).

Sendo assim, a GN deixou de ser o foco das aulas de LP, que passaram a ter o texto como fundamento para a leitura, produção textual e AL. Essa última entendida não como uma nova forma de ensinar a GN, mas, sobretudo, como uma maneira mais coerente de encarar o ensino de LP como essencial à formação de um leitor-escritor-falante proficiente em sua língua materna, capaz de reconhecer os sentidos pretendidos e veiculados pelos textos que o cercam, como também, de produzir textos falados ou escritos com linguagem adequada às suas finalidades comunicativas. Portanto, trata-se de um ensino baseado em critérios semântico-pragmáticos e sociodiscursivos que outrora a GN nem ousava citar e desconsiderava totalmente, já que não importavam para ela os usos sociais da língua, apenas o que era considerado como pertencente à variedade padrão da língua.

O ensino de LP passou a levar em consideração os usos sociais que os alunos - os falantes e usuários - fazem da língua e a gramática internalizada que eles possuem, fazendo com eles se sintam protagonistas da sua própria aprendizagem, ou seja, eles começaram a ser vistos como corresponsáveis pela produção do conhecimento sobre a língua (MENDONÇA, 2007).

Sendo assim, os conhecimentos linguísticos não devem ser dados prontos, mas construídos ao longo do processo educativo. Então, a função do professor é priorizar a produção dos conhecimentos pelos próprios alunos que auxiliados por ele começam a estabelecer relações metacognitivas de autorregulação em direção à autonomia de aprendizagem (HADJI, 2001).

Corroborando o autor, temos Antunes (2003) e Suassuna (2007) as quais asseveram que é preciso mobilizar estratégias cognitivas, estimular o questionamento, a reflexão, o levantamento de hipóteses, assim como recuperar conhecimentos prévios a fim de favorecer a construção do conhecimento pelo próprio aluno, como também a sua autonomia frente à aprendizagem.

Constatamos a presença das Concepções Construtivista de Piaget, Sociointeracionista de Vygotsky e Construtiva de Luckesi, uma vez que o aluno é levado a formular o seu conhecimento, a questionar e a refletir sobre seu processo de aprendizagem.

No tocante à avaliação de AL, precisam ficar evidentes quais conhecimentos e habilidades dos alunos precisam ser repensados, por isso

Nesse sentido, a avaliação do eixo de AL numa perspectiva formativa, ou seja, aquela que permite compreender o processo de aprendizagem, lançar hipóteses a respeito, visando, entre outras metas, à intervenção adequada do professor e à posterior transformação de saberes, implica necessariamente a avaliação do aluno quanto às suas competências de leitura e produção de textos. Ainda que ocupe, eventualmente, momentos específicos do tempo escolar, a AL não pode ser um fim em si mesma, tampouco pode ser avaliada isoladamente, pois corre-se o risco de fragmentar, de forma equivocada, o complexo fenômeno da linguagem (MENDONÇA, 2007, p.108).

A autora deixa bem claro que a AL deve ser ensinada em conjunto com os outros dois eixos de ensino de LP – leitura e produção textual, porque de nada adianta fazer a prática da AL descontextualizada, sob pena de incorrer no mesmo erro, de décadas anteriores e, por que não, da década atual, a prática ainda vigente em muitas escolas de se separar gramática de leitura e de redação. A AL deve ser integrada, também, aos instrumentos avaliativos para que esses reflitam os movimentos realizados na prática cotidiana, ou melhor, o processo avaliativo deve ser coerente com as atividades desenvolvidas ao longo do processo de ensinoaprendizagem.

Concordamos com Antunes (2003) que não há uma única maneira de encaminhar as decisões pedagógicas com as quais o educador se depara no decorrer do processo de ensino, já que estão incluídas nele as concepções que o professor tem da Língua Portuguesa e do próprio fazer educativo.

Acreditamos que o paradigma da *Pedagogia Construtiva* proposto por Luckesi (2011), no qual ele mescla aportes teóricos de diversos autores, contribui de modo significativo para a compreensão do complexo processo ensinoaprendizagem, no qual está inserida a avaliação.

Nessa perspectiva, os papéis de ambos os partícipes (professor e aluno) se alteram em relação à *Pedagogia Tradicional*. O docente deixa de ser um mero transmissor de conhecimento e passa a ser um mediador da aprendizagem do aluno, ao passo que este deixa de ser um aprendiz totalmente passivo para assumir um papel ativo na produção do conhecimento.

Traçamos, neste capítulo, os elementos necessários à compreensão das concepções vigentes de avaliação de um modo geral, em especial da disciplina de Língua Portuguesa e, especificamente, da Análise Linguística, que é o foco do nosso estudo.

Com base nesses conhecimentos teóricos, esboçaremos, no próximo capítulo, um panorama de como se estabelecem, nos municípios estudados, a Avaliação Escolar de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO III -AVALIAÇÃO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este terceiro capítulo tem a finalidade de analisar as avaliações pertencentes ao nosso *corpus*, principalmente, no tocante à abordagem dada às questões de cunho gramatical e, conseqüentemente, sobre quais os preceitos nos quais os professores participantes se baseiam para assumir uma determinada postura nas avaliações estudadas. Para finalizar, faremos uma comparação entre as três avaliações e os discursos dos três educadores, como também um intercruzamento das avaliações e seu respectivo professor- elaborador, a fim de que possamos estudar se a concepção dada pelo professor é posta em prática em suas avaliações.

3.1 Procedimento metodológico

Este estudo tem por finalidade traçar um perfil das avaliações de Língua Portuguesa no 9º ano que são aplicadas em Escolas Municipais de João Pessoa e de Cabedelo, principalmente, considerando a temática da Análise Linguística, na perspectiva já descrita no primeiro capítulo deste trabalho.

Para selecionarmos as escolas participantes deste estudo, utilizamos como critério o fato de a instituição ofertar turmas de 9º ano e os professores de português das referidas turmas aceitarem colaborar com a pesquisa. Dessa forma, visitamos seis instituições de ensino, sendo três no município de Cabedelo e três em João Pessoa. Na ocasião, apresentamos aos gestores e professores de Língua Portuguesa nossa proposta de pesquisa, esclarecendo os objetivos e lançamos o convite à participação. Dessas escolas, apenas três aceitaram colaborar com a pesquisa.

Feita a primeira etapa da definição das escolas participantes, elaboramos os Termos de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE)⁴ e visitamo-las com o objetivo de explicar aos alunos sobre os procedimentos da pesquisa e da coleta de dados, bem como da importância da assinatura do TCLE.

Observamos a aplicação das avaliações bimestrais, isto é, aquelas Provas Escritas Formais que são feitas ao término do bimestre, uma vez que elas deveriam mostrar um perfil

⁴ Ver modelo do TCLE no APÊNDICE A.

mais fidedigno de como os discentes estão sendo avaliados. Além disso, aplicamos aos professores um questionário contendo cinco questões, visando obter informações sobre como estes conceituam Avaliação Escolar, ensino de Gramática e de Análise Linguística, bem como o que afirmam sobre as suas práticas docentes.

Para facilitar a nossa análise e evitar repetições, as avaliações receberam a sigla de AVAL. ESC. COL. 1, AVAL. ESC. COL. 2 e AVAL. ESC. COL. 3.

Por questões metodológicas, mostramos um panorama das questões que aparecem nas AVAL. ESC. COL. e, em seguida, analisamos cada uma, elencando o tipo de questão (se é objetiva ou dissertativa), os critérios de AL presentes, os conteúdos conceituais e procedimentais usados na sua elaboração, como também se o enfoque é metalinguístico ou epilinguístico. Cabe-nos esclarecer que nossa análise não contempla a observação dos conteúdos atitudinais, já que analisamos apenas Provas Escritas Formais as quais não fornecem dados suficientes sobre este critério de análise.

3.2 Panorama das Avaliações Escolares Coletadas

As três avaliações juntas apresentam 26 questões, sendo 7 na AVAL. ESC. COL.1, 9 na AVAL. ESC. COL. 2 e 10 na AVAL. ESC. COL. 3. Vale salientarmos que, do total das questões, 10 são de interpretação textual, que não serão contempladas em nossa análise. Portanto, serão analisadas 16 questões que abordam diversos aspectos gramaticais.

A seguir, apresentamos uma análise de cada avaliação, elencando a quantidade de questões referentes ao estudo do texto e ao estudo gramatical ou de análise linguística (se houver). Focamos, como já foi dito, na análise gramatical e nos pautamos nos seguintes critérios: a) o tipo de questão (objetiva ou dissertativa) e a sua natureza(assinalar x, completar lacuna, colocar V ou F, etc.) ; b) o conteúdo conceitual explorado: classes gramaticais, funções sintáticas, período composto, etc.; c) os critérios de AL exigidos: morfossintáticos, semântico-pragmáticos, lexicais ou sociodiscursivos; d) o enfoque baseado na metalinguagem ou epilinguagem.

3.2.1 Análise da Avaliação Escolar Coletada 1

Ela apresenta 7 questões, sendo 1 de interpretação textual de natureza objetiva, na qual o professor elaborador pede para assinalar V ou F, e 6 de gramática⁵. Deste total, 5 questões são de natureza objetiva, compreendendo: 2 de respostas curtas, 1 questão de correspondência entre colunas, 1 questão de múltipla escolha, 1 questão de assinalar Certo ou Errado. Por fim, do total das 6 questões, temos uma questão dissertativa que exige a elaboração de produção textual por parte do aluno.

Dentre as 6 questões que analisamos, apenas duas têm relação com os textos presentes na avaliação e as outras quatro são postas desconexas deles.

Vamos nos deter, primeiro, nas questões 2 e 7, já que são as únicas que se baseiam nos textos para a sua elaboração.

FIGURA 1: AVAL. ESC. COL. 1 - Texto

Furto de flor Furtei uma flor daquele jardim. O porteiro do edifício cochilava, e eu furtei a flor. Trouxe-a para casa e coloquei-a no copo com água. Logo senti que ela não estava feliz. O copo destina-se a beber e flor não é para ser bebida. Passei-a para o vaso e notei que ela me agradecia, revelando melhor sua delicada composição. Quantas novidades há numa flor se a contemplarmos bem. Sendo autor do furto, eu assumira a obrigação de conservá-la. Renovei a água do vaso, mas a flor empalidecia. Temi por sua vida. Não adiantava restituí-la ao jardim. Nem apelar para o médico de flores. Eu a furtara, eu a via morrer. Já murcha, e com a cor particular da morte, peguei-a docemente e fui depositá-la no jardim ondedesabrochara. O porteiro estava atento e repreendeu-me: - Que ideia a sua, vir jogar lixo de sua casa neste jardim! (Carlos Drummond de Andrade)

FONTE: Coleta de dados 2013

FIGURA 2: AVAL. ESC. COL. 1 – Questão 2

2) Das orações destacadas no texto escreva a que for uma oração: a) coordenada sindética aditiva: _____ b) coordenada sindética adversativa: _____ c) subordinada substantiva objetiva direta: _____
--

FONTE: Coleta de dados 2013

Nessa questão número 2, observamos que o objetivo é identificar, entre as orações destacadas no texto, o tipo de oração já classificado pelo professor elaborador. Implica afirmar que a questão é objetiva de resposta curta (HAYDT, 1997; LIBÂNEO, 1994), pois demanda apenas uma frase curta que deve ser copiada da forma em que se encontra no texto. Constatamos, também, que essa questão demanda do aluno o conteúdo conceitual, já que se baseia no reconhecimento de conceito sobre a classificação das orações coordenadas.

⁵ Ver a AVAL. ESC. COL. 1 completa no ANEXO B

FIGURA 3: AVAL. ESC. COL. 1 – Questão 7

7) Leia:

É importante que sejam colocados avisos nos estabelecimentos, comunicando que a venda de bebidas alcoólicas para menores de idade é proibida, mas não podemos nos esquecer de que os pais devem orientar seus filhos quanto aos perigos do álcool

a) Retire do trecho acima uma oração subordinada substantiva:

-subjettiva: _____

- objetiva indireta: _____

- objetiva direta: _____

FONTE: Coleta de dados 2013

Aqui, averiguamos, mais uma vez, que o avaliador pede que o aluno retire do fragmento de texto as orações já classificadas e que desta vez não foram sublinhadas no texto e isso torna a questão mais complexa que a de número 2, uma vez que o aluno deverá reler o texto com o objetivo de encontrar as orações desejadas.

Não há dúvida de que esse tipo de questão mobiliza habilidades diferentes das requeridas na questão anterior, porém, o objetivo é apenas a classificação, o que não leva o aluno a usar a língua de modo eficiente e a refletir sobre seu uso, desenvoltura primordial para um profícuo exercício de utilização da língua em suas mais diferentes esferas. Não asseveramos que estudar metalinguagem seja desnecessário, mas é preciso associá-la à epilinguagem, para que o aluno consiga compreender que os termos os quais aprendeu a classificar possuem finalidades sociodiscursivas importantes.

As próximas quatro questões foram elaboradas a partir de frases não contidas nos textos utilizados. Entretanto, três primeiras questões têm um foco diferente da última. Vamos analisá-las:

FIGURA 4: AVAL. ESC. COL. 1 – Questão 3

3) Enumere a 2ª coluna de acordo com a 1ª com relação às orações coordenadas sindéticas sublinhadas.

(1) Aditiva () venceu a corrida, mas não foi premiado.(2) Adversativa () Perdoa o irmão que isso te fará bem.(3) Alternativa () Fechou a porta e saiu logo depois.(4) Explicativa () Ele não chegou, portanto não podemos começar a reunião.(5) Conclusiva () Não sei se vou ou fico

FONTE: Coleta de dados 2013

Nessa questão, o objetivo é classificar as orações coordenadas tendo como foco, novamente, a metalinguagem, mas aqui o professor utilizou uma questão objetiva de correspondência entre as colunas.

FIGURA 5: AVAL. ESC. COL. 1 – Questão 4

4) Uma das orações a seguir destacadas não é oração coordenada sindética. Marque-a:

a) Sonhos são mitos privados **e mitos são sonhos públicos.** b) O som estava alto, **mas havia quem gostasse.**c) Não se altere, **pois ninguém é seu capacho!**d) Comeu pela última vez, **morreria logo.**

FONTE: Coleta de dados 2013

Temos, acima, um exemplo de questão objetiva de múltipla escolha com a finalidade de identificar a oração que apresenta a classificação dada pelo professor, ou seja, ele tem como finalidade saber se o aluno classifica as orações coordenadas sindéticas e assindéticas. Infelizmente, ela apresenta um pequeno deslize metodológico, pois, segundo Medeiros (1989, p. 62), o professor deve “(...) apresentar de forma positiva o enunciado.” Portanto, o quesito acima deveria pedir para o aluno: *Marque, entre as opções abaixo, a que apresenta a oração coordenada assindética.*

FIGURA 6: AVAL. ESC. COL. 1– Questão 5

- 5) Com relação a classificação das orações destacadas, coloque C para as que foram corretamente analisadas e E para as incorretamente analisadas:
- a) () Os atores disseram que voltariam logo. (Oração subordinada substantiva subjetiva)
 - b) () É importante que todos entendam o assunto. (Oração subordinada substantiva objetiva direta)
 - c) () Ninguém duvida de que o cão é o melhor amigo do homem. (Oração subord. substantiva objetiva indireta)
 - d) () Eu espero que você seja feliz. (Oração principal)

FONTE: Coleta de dados 2013

Nesse quesito, a finalidade do educador é, mais uma vez, fazer o aluno aplicar os conceitos sobre orações para assinalar C ou E nas afirmações sobre a identificação e a classificação das orações feitas por ele. Novamente, temos o uso da metalinguagem por ela mesma sem associá-la à epilinguagem para fazer o aluno refletir sobre a língua e adquirir os conhecimentos já sistematizados pela cultura.

FIGURA 7: AVAL. ESC. COL. 1– Questão 6

- 6) Complete os períodos com orações subordinadas substantivas adequadas.
- a) É necessário _____
 - b) Logo notei _____
 - c) É evidente _____
 - d) Lembre-se _____

FONTE: Coleta de dados 2013

Essa questão, ao contrário das outras analisadas, configura-se como dissertativa, pois, segundo Vianna (1976), Medeiros (1989), Libâneo (1994) e Haydt (1997) ela demanda do aluno a expressão escrita pessoal, ou seja, aquela em que o discente utiliza suas próprias palavras para construir a resposta.

Nessa questão, temos a perspectiva da epilinguagem, a partir do momento em que é exigido o uso da língua, uma vez que o aluno produzirá as frases. Entretanto, o docente ainda tolhe um pouco o aluno, pois determina que o complemento deve vir em forma de orações subordinadas substantivas, o que já seria natural, não necessitando, portanto, de um direcionamento.

De uma forma geral, podemos asseverar que a finalidade do professor é constatar se os estudantes sabem classificar e identificar as orações subordinadas substantivas e as orações coordenadas e, para isso, o docente se utiliza de 5 questões objetivas e de 1 questão dissertativa. Isso implica afirmarmos que a capacidade de expressão escrita do aluno praticamente não foi explorada.

Verificamos também que, em 5 das questões, foi abordado o enfoque metalinguístico em sobreposição ao epilinguístico e isso contradiz o que Mendonça (2006, p. 217) preconiza como essencial ao ciclo de aprendizagem, pois “Se o EFI deve se voltar essencialmente para apropriação do sistema de escrita e para a ampliação das experiências de letramento dos alunos, com ênfase nas práticas de leitura e escrita, esse trabalho é ampliado do EFII, com acréscimo de outras habilidades e outros conceitos, estes devidamente nomeados. (...)”.

Acreditamos, assim como a autora, que o percurso deve ser o inverso - da epilinguagem à metalinguagem, ou seja, o discente deve ser levado a refletir sobre o uso que faz da língua e, paulatinamente, ser apresentado às nomenclaturas que servem para munir o aluno dos conhecimentos que já foram produzidos pela ciência e que precisam ser conhecidos por todos que desejam participar do processo de ensino-aprendizagem.

3.2.2 Análise da Avaliação Escolar Coletada 2

A AVAL. ESC. COL. 2 apresenta um texto narrativo do gênero Crônica, que foi integralmente posto juntamente com 9 questões, sendo que 4 são de interpretação textual e 5 referentes à gramática.⁶

Podemos constatar que as questões referentes ao estudo do texto da referida avaliação foram retiradas sem alterações do Livro Didático de Costa et. al. (2009, p.98-100)⁷ e correspondem aos quesitos 3, 4, 7 e 6 (respectivamente).

No documento oficial sobre currículo e avaliação publicado em 1997, o Ministério da Educação trouxe muitas reflexões sobre a dinâmica dos constituintes do processo educativo, como a avaliação. Uma delas é :

Um exemplo de prática avaliativa inadequada pode ser vista quando uma tarefa é retirada de um livro didático para servir de questão de teste ou prova. Muitas vezes,

⁶ Ver a AVAL. ESC. COL. 2 completa no ANEXO C.

⁷ Ver texto e todas as questões do LD no ANEXO D.

uma boa atividade de um livro didático não se enquadra no propósito de avaliar a aprendizagem realizada por um estudante, simplesmente porque ela não foi pensada com esse fim (INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO: 2007, p. 19).

Corroboramos o que foi afirmado acima, porque entendemos que não é adequado retirar uma questão do livro didático tal qual ela aparece lá, já que, no momento da prova escrita, o aluno pode se encontrar em outro patamar de aprendizagem. Então seria mais pertinente o professor adaptar as questões pesquisadas no LD de acordo com seus objetivos avaliativos específicos e as potencialidades de seus alunos. Isso demandaria por parte do professor o conhecimento sobre o NDR, NDP e ZDP, conforme explicitado no capítulo anterior.

De posse desses conhecimentos, o docente precisa estar ciente de que no momento da avaliação escrita o aluno precisa estar no NDR para que consiga atingir os objetivos desejados pelo professor, de outro modo não conseguirá responder a avaliação sozinho, demonstrando que ainda se encontra no NDP e que o ciclo da ZDP ainda não foi completado. Isso implicará em um novo recomeço por parte do docente com a finalidade de redirecionar o processo ensinoaprendizagem.

Com relação ao aspecto gramatical, ao observarmos a AVAL. ESC. COL. 2, podemos afirmar que a educadora não atendeu ao que preconizam os estudos referentes ao ensino de LP, uma vez que não explorou as questões com base no texto, ou seja, ela sequer usou o texto como pretexto para ensinar a gramática. As questões estão totalmente desvinculadas do texto, mostrando ao aluno o oposto do que a Linguística Aplicada preconiza como ideal para o ensino de língua: o discente precisa se dar conta de que a gramática está presente em todas as esferas da comunicação humana, porque ela é inerente à língua, ou melhor, ela é parte integrante da língua. Essa prática demonstrada nessa avaliação passa para o educando a ideia de que o texto é totalmente desconexo da gramática, que ela é uma entidade abstrata que teoricamente não serve para nada.

O nosso objetivo como professores deve ser o oposto: aproximar o aluno dos conhecimentos valorizados socialmente (variedade padrão) e conscientizá-lo de que a variedade não-padrão igualmente faz parte da língua e por isso é importante, mas não suficiente para operar em todas as esferas sociais.

As questões da AVAL. ESC. COL. 2, além de só apresentarem a GN como fundamento para o ensino de LP, também evidenciaram um desconhecimento das regras da GN por parte da educadora, que confundiu flexão verbal com regência verbal, o que fica evidente na questão de número 5.

FIGURA 8: AVAL. ESC. COL. 2 – Questão 5

5) Assinale a alternativa em que o verbo está flexionado corretamente.

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| a) Nunca assisto filmes de terror. | b) Quem assistiu essa aula? |
| c) Que filmes você quer assisti? | d) Quantos assistiram a esta peça? |

FONTE: Coleta de dados 2013

Por isso, modificaríamos o enunciado da questão para: *Assinale a alternativa em que o uso do verbo assistir está correto quanto à regência de acordo com a norma padrão da língua portuguesa.*

Adequaríamos, também, a frase da letra C, pois o verbo *assistir* está grafado como *assisti*, o que pode induzir o aluno ao erro. Como no próprio enunciado há uma confusão de “flexão” com regência, o educando pode pensar que a flexão do verbo está errada por causa de sua grafia *assisti*. Então, seria melhor reescrever da seguinte forma: *Que filme você quer assistir?*

Podemos asseverar que a docente poderia ter proporcionado uma reflexão por parte dos alunos sobre a regência do verbo *assistir*, incluindo nos enunciados a situação comunicativa em que eles teriam um uso adequado, levando em consideração as variedades da língua da Portuguesa e chamando a atenção sobre o fato de que a variedade padrão é instituída pela Gramática Normativa.

Passemos às questões 6 e 8.

FIGURA 9: AVAL. ESC. COL. 2 – Questão 6

6) “O acordo não _____ as reivindicações, a não ser que _____ os nossos direitos e _____ da luta.”

A alternativa que corresponde a sequência correta é:

- | | |
|--|--|
| a) Substitui – abdicamos – desistimos. | b) substitue – abdicamos – desistimos. |
| c) Substitui – abdiqemos – desistamos. | d) Nenhuma das respostas. |

FONTE: Coleta de dados 2013

FIGURA 10: AVAL. ESC. COL. 2 – Questão 8

8) Pode ser que eu _____ levar as provas se você _____ tudo para que eu _____ onde ela estão.”

A alternativa que corresponde a sequência correta é:

- | | |
|----------------------------------|--------------------------------|
| a) Consiga – fará – descobriria. | b) consiga – fizer – descubra. |
| b) Consigo – fez – descobre. | d) Todas estão corretas. |

FONTE: Coleta de dados 2013

Nessas questões, a professora enfatizou o conhecimento sobre o uso dos tempos presente e futuro do subjuntivo, adotando a perspectiva da epilinguagem, isto é, partindo da reflexão sobre o uso das estruturas linguísticas adequadas para completar as frases.

Dando sequência, temos as questões: 7 e 9.

FIGURA 11: AVAL. ESC. COL. 2 – Questão 7

- 7) Em qual das alternativas todos os verbos estão em tempos do pretérito?
- a) Chamei-lhe a atenção porque teria de perto seu progresso.
 - b) Concordei que assim era, mas aleguei que a velhice estava agora no domínio da compensação.
 - c) Lembra-me de o ver erguer-se assustado e tonto.
 - d) Meu pai responde a todos os presentes.

FONTE: Coleta de dados 2013

FIGURA 12: AVAL. ESC. COL. 2 – Questão 9

- 9) Marque com um X a alternativa que corresponde ao período composto.
- a) A zebra é um animal muito moderno.
 - b) O menino namorava o brinquedo o dia inteiro.
 - c) Milagres podem acontecer na vida das pessoas.
 - d) A mulher desviou o rosto e piscou o olho várias vezes.

FONTE: Coleta de dados 2013

Essas duas questões solicitam a aplicação do conceito abstrato do conteúdo - tempos do pretérito e do período composto- nas frases indicadas na questão, entretanto não mobilizam as habilidades de reflexão do aluno, como também não contextualizam a situação comunicativa em que elas podem ser usadas, tratando a língua como entidade abstrata, longe da realidade de uso. Trata-se de um enfoque descontextualizado de ensino da língua, o que passa para o aluno de que a língua estudada na escola não é a língua que ele usa para se comunicar o tempo todo, inclusive na escola.

Destacamos que a Aval. Esc. Col. 2 utilizou apenas questões objetivas de múltipla escolha, as quais solicitam o conhecimento da GN. Todavia três delas abordam apenas a metalinguagem (5, 7 e 9) enquanto duas questões (6 e 8) utilizam a epilinguagem, fazendo com que o aluno use a forma verbal mais adequada para a frase. Logo, as questões exploram a temática do uso da língua por parte do educando, sem que ele precise decorar uma lista imensa de conjugações com as quais muitas vezes ele não se depara em situações de leitura ou de convívio social, isto é, em situações de letramento. Significa que as questões 6 e 8 abordam a língua de maneira que os alunos se apropriem do conhecimento sem necessariamente usar a metalinguagem por si.

Reiteramos que o estudo da metalinguagem é importante, desde que ele seja associado ao da epilinguagem, com base no uso que fazemos da língua e que esse estudo não privilegie apenas a variedade padrão da língua, sob a pena de desprezar as variantes usadas pelos alunos.

3.2.3 Análise da Avaliação Escolar Coletada 3

Essa AVAL. ESC. COL. 3⁸ apresenta 2 textos dissertativos que envolvem 10 questões objetivas de múltipla escolha, sendo 5 de interpretação textual e 5 de gramática. Essas últimas são elaboradas a partir dos textos, sendo que três delas na perspectiva da metalinguagem e as outras duas na epilinguagem. Vamos, a partir de agora, analisar cada grupo separadamente. É importante frisarmos que analisamos somente os quesitos referentes ao aspecto gramatical.

Iniciamos pela primeira questão.

FIGURA 13: AVAL. ESC. COL. 3 – Questão 1

01. É praticamente impossível que um leitor sensível não se torne um bom escritor. A oração em destaque é:
- a. subordinada substantiva objetiva direta
 - b. subordinada substantiva objetiva indireta
 - c. subordinada substantiva completiva nominal
 - d. subordinada substantiva subjetiva

FONTE: Coleta de dados 2013

Nessa primeira questão da Aval. 3, o avaliador retira um período composto do texto e pede que o aluno classifique a oração destacada, entretanto não aparece a oração destacada, o que pode levar o aluno a ficar confuso quanto à oração que ele deve classificar. Portanto, temos um pequeno deslize metodológico que pode comprometer toda a resposta da questão. Mesmo assim, acreditamos que isso não foi o mais grave, mas sim o fato de só solicitar a classificação de orações, utilizando a metalinguagem sem demandar do aluno as habilidades de reflexão indicadas pela epilinguagem.

Dando sequência, vamos para a segunda questão.

FIGURA 14: AVAL. ESC. COL. 3 – Questão 2

02. “O conhecimento é desvelado...” No texto, a oração que completa a oração principal tem a função de:
- a. objeto direto
 - b. complemento nominal
 - c. objeto indireto
 - d. predicativo

(Ver a Aval. Esc. Col. 3 completa no anexo E)

FONTE: Coleta de dados 2013

Essa questão solicita que o educando encontre no texto a oração subordinada que completa a principal e, em seguida, indique a função que a oração subordinada desempenha em relação à principal. Em resumo, também se atem à metalinguagem. Entretanto, essa questão é um pouco mais complexa que a primeira, pois demanda do aluno a habilidade de voltar ao texto e procurar nele qual a oração que completa o sentido da oração posta na questão e, em seguida, informar qual a função desempenhada pela oração que encontrou. Isso é muito salutar ao desenvolvimento cognitivo, pois ativa capacidades específicas e muito importantes ao desenvolvimento dos conteúdos procedimentais, conforme afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998b) e Zabala (1998).

A seguir, temos o terceiro quesito.

FIGURA 15: AVAL. ESC. COL. 3 – Questão 3

03. Leia:

É importante **que sejam colocados avisos nos estabelecimentos**, comunicando **que a venda de bebidas alcoólicas para menores de idade é proibida**, mas não podemos nos esquecer **de que os pais devem orientar seus filhos quanto aos perigos do álcool**. Considerando as orações subordinadas substantivas, há, no período acima,

- a) uma objetiva direta, uma completiva nominal e uma objetiva indireta.
- b) uma subjetiva, uma objetiva direta e uma objetiva indireta.
- c) uma objetiva direta, uma predicativa e uma objetiva indireta
- d. d) uma subjetiva e duas objetivas diretas.

FONTE: Coleta de dados 2013

Nessa terceira questão, também, há o enfoque da metalinguagem por ela mesma, já que o quesito demanda a classificação de três orações subordinadas substantivas em um mesmo período composto sem nenhuma preocupação com o uso e com a reflexão linguística por parte dos alunos, como exigem as atividades epilinguísticas.

Em contrapartida, é um quesito que requer do aluno uma habilidade diversa e mais complexa que as duas questões anteriores, o que enriquece o conjunto de capacidades que são fundamentais ao exercício diário de construção do conhecimento procedimental. Assim como as demais, essa questão exercita os conteúdos procedimentais além dos conceituais (ZABALA, 1998; VALLS, 1996), embora o tenha feito somente sob a perspectiva metalinguística.

Passemos para a quinta questão da Aval. 3.

FIGURA 16: AVAL. ESC. COL. 3 – Questão 5

05. O segundo parágrafo começa com a expressão "Além do tempo perdido". Com essa expressão o autor pretendeu:

- | | |
|--------------------------|-------------------------------|
| (A) fazer uma ressalva. | (C) indicar um acréscimo. |
| (B) contrastar opiniões. | (D) introduzir uma concessão. |

FONTE: Coleta de dados 2013

Na questão acima, o professor solicita que o aluno apreenda qual a finalidade do uso da expressão sublinhada, usando para isso uma das alternativas ofertadas na questão. Com isso, o avaliador quis observar a capacidade do aluno de associar os valores semânticos das conjunções à sua utilização na frase em questão. Isso implica afirmarmos, então, que se trata de uma aplicação do conteúdo conceitual. Neste caso, o docente buscou enfatizar a metalinguagem, só que uma nova nomenclatura, a expressão “indicar um acréscimo” significa soma ou adição, mas expressa de outra forma.

Analisemos, agora, o sexto quesito da Aval. 3.

FIGURA 17: AVAL. ESC. COL. 3 – Questão 6

06. A expressão 'inalar poluentes' mantém o seu significado em:

- (A) aspirar poluentes.
- (B) ingerir poluentes.
- (C) expirar poluentes.
- (D) lançar poluentes.

FONTE: Coleta de dados 2013

Nessa sexta questão em que se explora o conhecimento lexical, temos o uso de uma expressão retirada do texto para ser substituída por outra que contenha significado semelhante. De acordo com Antunes (2012, p. 35) “A SINONÍMIA, uma relação de equivalência (ou de quase equivalência) de sentido entre duas ou mais palavras. (...) vale lembrar o princípio, já consensual de que não existem sinônimos perfeitos, uma vez que, na dependência dos diferentes contextos em que interagimos, pequenas alterações de sentido (...) podem ocorrer (...)”

Isso significa que é sempre importante levar em consideração o contexto em que se deu a materialização do enunciado, visto que é a partir dele que se dá a construção dos diferentes sentidos atribuídos pelos interlocutores.

A professora da AVAL. ESC. COL. 3 observou tal aspecto, à medida em que usou o texto presente na própria avaliação para abordar o ensino do léxico, entretanto

(...) a análise que se faz das palavras de um texto, na maioria das atividades escolares, recai sobre os significados das palavras, sem se ater aos ‘efeitos’ que foram pensados para seu uso. Pensar ‘nos efeitos decorrentes da escolha das palavras’ é reconhecer que, em um texto, uma palavra expressa mais que um sentido; ela serve também à expressão de uma intenção, de um propósito (...) em função do que determinadas palavras (...) são particularmente escolhidas. A clássica perguntinha: ‘Qual o significado desta palavra?’, tão ao gosto dos exercícios de interpretação escolar; ilustra esse foco das análises escolares apenas nos sentidos das palavras, desconsiderando os efeitos de sentido para o que foram escolhidas, ou ‘o porquê’ de essas palavras terem sido escolhidas (ANTUNES, 2012, p.42-43).

Corroborando as ideias do autor, destacamos que a questão não conseguiu abordar suficientemente as intenções e/ou efeitos desejados pelo autor do texto usado na prova analisada, nem tampouco desvelar as nuances textuais retomadas pela expressão usada pelo referido autor.

Dando sequência à nossa análise, apresentamos um resumo das avaliações analisadas acima, para que possamos ter um panorama das questões como um todo e tecermos algumas considerações acerca das avaliações usadas no nosso estudo.

Das 16 questões de cunho gramatical que foram analisadas, 12 questões usam a metalinguagem como fundamento, sendo que desse total 8 questões têm como objetivo principal classificar orações subordinadas substantivas e orações coordenadas- seguidas de 4 questões que envolvem regência verbal, tempos do pretérito, período composto e valor semântico de expressão. Como podemos observar, ao se ensinar a variedade padrão, há ainda uma supervalorização do enfoque metalinguístico que não propicia a a reflexão por parte dos alunos.

Isso contradiz as ideias de Souza e Souza (2012), uma vez que estes afirmam que o ensino de AL deve se utilizar da GN, mas com o foco centrado na reflexão, o que Geraldi ([1984] 2006) convencionou chamar de epilinguagem.

Do total das 16 questões, apenas 4 utilizam a epilinguagem como base para a elaboração das questões e, ainda assim, ela aparece de uma forma incipiente e superficial, por isso ela requer aprofundamento nos critérios discursivo-pragmáticos e semântico-lexicais para chegarmos a um patamar considerado suficiente ao que chamamos de análise linguística, propriamente dita, que segundo Bastos, Lima e Santos (2012, p. 119):

(...) passa a ser, no processo pedagógico, um instrumento de ampliação das competências linguísticas e discursivas desejadas para a formação plena do usuário. O que se pretende na verdade, é um aluno que saiba: (1) utilizar a linguagem em contextos sociais diversos (isso inclui o domínio da norma padrão); (2) entender os processos linguísticos subjacentes às possibilidades de uso da língua a ponto de ser capaz de monitorá-las; (3) refletir conscientemente sobre os fenômenos gramaticais

e textual-discursivos; (4) acima de tudo, também por meio da língua, ampliar cada vez mais sua inserção social.

Concordamos com os autores e concluímos que, de acordo com as avaliações estudadas, ainda falta muito para que a Avaliação Escolar de Língua Portuguesa consiga abordar os aspectos relativos à AL de modo mais integral, isto é, que focalizem a língua como um todo complexo, mas passível de ser estudada e compreendida e que sirva aos seus princípios básicos de comunicação e integração social, como também de veiculação de ideias e de valores imprescindíveis à vida em sociedade.

Averiguamos que, no tocante ao perfil pedagógico, as avaliações, quase na sua totalidade, apresentam questões objetivas, isto é, aquelas nas quais o aluno precisa rememorar ou aplicar um conceito sem deixar suas marcas pessoais no discurso. Implica afirmar que as avaliações exigem um aluno que saiba reproduzir o conhecimento que já foi elaborado por outrem, sem ter de reelaborar ou questionar os conhecimentos. Essa constatação evidencia que os professores ainda usam o paradigma da *Pedagogia Tradicional* (LUCKESI, 2011), como vimos no segundo capítulo deste trabalho.

Verificamos, também, que a maior parte das questões explora a necessidade de reconhecer a definição e classificação de conteúdos conceituais sem necessariamente a apropriação dos conteúdos procedimentais, como solicitam Valls (1996), Zabala (1998) e PCNs (1998b).

Passamos adiante com nossa análise, enfocando o questionário elaborado por nós e respondido pelos professores participantes do nosso estudo, no dia da aplicação das avaliações nas escolas em que eles trabalham. Essa parte da análise tem o objetivo de averiguar qual é o conhecimento dos educadores sobre a avaliação como um todo e sobre a avaliação em Língua Portuguesa, como também quais suas concepções sobre o ensino da língua materna, de Gramática Normativa e de Análise Linguística. Em seguida, fazemos uma relação entre as respostas dos envolvidos e sua aplicação na prática, isto é, a própria avaliação elaborada por eles. Em resumo, pretendemos observar em que proporção há coerência entre o que foi respondido no questionário e o que foi abordado nas avaliações escolares coletadas.

3.3 Análise dos questionários respondidos pelos professores⁹

Nesse tópico, analisamos as falas (ou discursos) dos professores envolvidos nesta pesquisa para podermos traçar um panorama de como eles concebem a avaliação e o ensino-aprendizagem de LP, em especial o ensino da GN e da AL, que é subsidiado por concepções técnico-filosófico-políticas. Essas concepções determinam suas práticas metodológicas, tanto no que se refere ao ensino, quanto à aprendizagem, especialmente, à avaliação de LP, o foco do nosso estudo.

Fazemos a análise descrevendo e apontando os aspectos que mais merecem destaque em cada fala dos professores e, em seguida, comparamos umas com as outras, apontando os pontos em comum e os discordantes.

Sendo assim, almejamos averiguar quais conceitos são mais conhecidos e abordados na Aval de LP, a fim de que possamos desvelar as práticas mais coerentes e quais as que necessitam de uma maior reflexão por parte dos envolvidos no processo educacional com ênfase na ampliação da qualidade do ensino de LP e, conseqüentemente, de sua avaliação, como ferramenta indispensável no processo ensino-aprendizagem.

3.3.1 Critérios avaliativos

Para iniciar nosso questionário, propusemos a seguinte questão:

- 1) Como você faz a avaliação do seu aluno, ou melhor, quais critérios utiliza para avaliá-lo?

Ela tem o objetivo de constatar qual o conhecimento dos docentes sobre critérios de avaliação, de acordo com o documento oficial - Indagações sobre currículo: currículo e avaliação, pois

(...) Nem sempre o professor avalia apenas o conhecimento que o estudante adquiriu em um determinado processo de aprendizagem, mas também seus valores ou atitudes. Dessa forma, ao conceituarmos a avaliação escolar, realizada nas salas de aula, devemos levar em conta que são vários os aspectos incluídos nesta definição; o conhecimento aprendido pelo estudante e seu desenvolvimento, o comportamento do estudante e seus valores e atitudes. Alguns desses aspectos são avaliados formalmente (em provas por exemplo) (...) (BRASIL, 2007, p. 24)

⁹ Ver questionário completo no APÊNDICE B

Corroboramos as informações postas no excerto acima, uma vez que a avaliação não se limita a verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos - conteúdos conceituais -, mas também os conhecimentos procedimentais e atitudinais tão importantes ao seu desenvolvimento pleno, conforme os PCNs (1998b). Entretanto, como podemos averiguar nas avaliações analisadas, apenas os critérios formais são observados. Será que as outras avaliações aplicadas pelos educadores dão conta de mobilizar esses outros tipos de conhecimento? Não podemos fazer, aqui, conjecturas sobre isso, já que nosso foco neste estudo são as avaliações formais realizadas ao final do bimestre.

Dando sequência, analisamos as respostas dadas pelos educadores participantes da nossa pesquisa.

Apresentamos a resposta da primeira professora (P1)¹⁰ para a primeira questão (Q1):

“Observando a participação, o interesse e as atividades feitas em sala. Além de avaliá-lo com provas, trabalhos de pesquisa, produção de texto.”. (resposta da P1 para Q1)

FONTE: Coleta de dados 2013

A P1 abarca, em sua resposta, como critérios avaliativos os conceitos atitudinais destacados pelos PCNs (1998b), como explicitamos na página acima e no capítulo anterior. Ela também cita, em sua resposta, os instrumentos de avaliação que usa para seus alunos. Ao fazer isso, a P1 demonstra ter clareza sobre a importância que tais conteúdos representam para o desenvolvimento cognitivo do educando, como também revela conhecer a relevância de se usar variados instrumentos de avaliação, que, de acordo com Indagações sobre Currículo (2007, p. 28): “É importante ressaltar ainda que a simples utilização de instrumentos diferenciados de provas e testes (memorial, portfólio, caderno de aprendizagens etc.) já propicia uma vivência de avaliação distinta da tradicional.” Contudo, ela confunde critérios e instrumentos avaliativos, e isso pode prejudicar o andamento do processo educativo.

Em seguida, mostraremos o relato da professora (P2)¹¹ para a Q1:

“Eu o avalio qualitativamente e quantitativamente.”. (fala da P2 para a Q1)

FONTE: Coleta de dados 2013

¹⁰ Ver questionário completo respondido pela P1 no APÊNDICE C.

¹¹ Ver questionário completo respondido pela P2 no APÊNDICE D.

A P2 faz uma confusão entre critérios avaliativos e o caráter qualitativo da aprendizagem, ou seja, ela não depreendeu os reais significados dos aspectos abordados, segundo Luckesi (2011, p. 417-418):

(...) não existe avaliação quantitativa, mas somente qualitativa, pelo fato de que, constitutivamente, a qualidade é atribuída tendo por base uma quantidade. (...) A um estudante que manifeste correção em 90% de suas experiências, podemos atribuir a qualidade de “satisfatório”, mas a outro que atinja somente 10% em seus desempenhos lhe atribuímos a qualidade de “insatisfatório” (...)

Ainda conforme o autor, toda avaliação é qualitativa, pois essa característica lhe é inerente, faz parte de sua constituição. Apoiamo-nos em dados quantitativos para atribuir a qualidade de algo, ou seja, se um aluno, em determinado conteúdo, mostrou-se ciente dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, é porque teve uma aprendizagem significativa, demonstrou ter se apropriado na medida adequada ou satisfatória. Em suma, para fazer a avaliação qualitativa, detemo-nos em dados quantitativos.

Dando sequência, mostramos o relato da P3¹² para a Q1:

“A avaliação é contínua e os critérios que uso são aprendizagem e a avaliação escrita.” (relato da P3 para a Q1)

FONTE: Coleta de dados 2013

A P3 usa em seu discurso uma série de fatores envolvidos na avaliação. O primeiro deles é “*avaliação contínua*”, princípio norteador da avaliação que se diz formativa (HADJI, 2001) ou mediadora (HOFFMAN, 2008), ou seja, é uma característica da avaliação e não um critério avaliativo. De acordo com Luckesi (2011, p.195): “A avaliação, ao contrário, é *não pontual*. Isso significa que o ato de avaliar leva em consideração o que estava ocorrendo antes, o que está ocorrendo agora e o que ainda pode vir a ocorrer no futuro, próximo ou distante.”

Com relação aos critérios avaliativos, temos uma pequena incorreção. O que ela considera como *aprendizagem* é a aquisição dos conteúdos conceituais (COLL, 1986 *apud* ZABALA, 1998, p. 42). Como já enfatizamos na análise da resposta da P1, existem também os conteúdos procedimentais e atitudinais os quais devem ser abordados. E em referência à

¹² Ver questionário completo respondido pela P3 no APÊNDICE E.

avaliação escrita, mais uma vez, há uma inadequação conceitual, pois essa seria um instrumento avaliativo, como também foi elencado na análise da resposta da P1.

3.3.2 Estratégias para o ensino de gramática

Dando continuidade ao nosso questionário, indicamos a segunda questão (Q2):

- 2) Quais as estratégias que você usa para ensinar a gramática em sala de aula?

Essa questão tem a finalidade de observar quais procedimentos são mais usados pelos professores, já que eles buscam direcionar o processo ensinoaprendizagem, através da organização das ações do professor com vista a favorecer o desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno (LIBÂNEO, 1994).

Segundo o autor, o ensino pode ser direcionado de diversas formas, pois, além da tradicional exposição do professor, também temos: “(...) método de trabalho relativamente independente do aluno, método de elaboração conjunta (ou de conversação) e método de trabalho em grupos (...)” (LIBÂNEO, 1994, p. 161)

Passemos agora à análise das respostas dos professores, iniciando com a P1:

“Aulas expositivas seguidas de atividades.” (fala da P1 para Q2)

FONTE: Coleta de dados 2013

A P1 resume as estratégias de ensino à aula expositiva, seguida de exercícios. Entretanto, ela não especifica quais atividades seriam essas, nem tampouco a natureza delas, por exemplo, exercícios escritos ou orais, baseados no livro didático ou de elaboração própria. Também não deixa evidente seu fundamento, se são de cunho metalinguístico ou epilinguístico.

Vamos à resposta da P2 para Q2:

“As estratégias que eu uso, são aulas expositivas e a gramática relacionada a composição textual.” (fala da P2 para Q2)

FONTE: Coleta de dados 2013

Já a P2 também utiliza as aulas expositivas e não deixa claro qual é a natureza nem o fundamento das atividades. Todavia, apresenta um pequeno direcionamento quanto à temática das atividades, já que especifica que “(...) *a gramática relacionada a composição textual.*” (resposta da P2 para Q2). Podemos concluir, pelo relato da professora, que ela aborda o ensino da gramática com ênfase no fundamento epilinguístico? Acreditamos que não, uma vez que não fica claro se tratar da análise linguística propriamente dita. Ela pode ensinar apenas a GN com fundamento puramente metalinguístico.

E com relação à composição textual, também citada por ela, não fica evidente se se trata da produção textual dos alunos ou não. Ao propor o termo AL, Geraldi ([1984] 2006) enfatizou que tal prática seria abordada em textos de alunos. Já para Moraes e Silva (2006, p. 149 *apud* SOUZA E SOUZA, 2012, p.63) “(...) assim como a reflexão sobre a língua precisa ocorrer nas situações de leitura e produção textuais, devemos, quando oportuno, propor aos aprendizes a vivência de atividades de análise linguística que funcionem também fora daquelas práticas com textos”. Então, não seria este o critério para afirmarmos que se trata ou não da prática de AL tal como definimos neste trabalho. A questão é que não há dados suficientes para fazermos tal afirmação.

Dando continuidade à análise, passemos à resposta da P3:

“Eu uso o método metalinguístico, mas estou mudando um pouco para o epilinguístico.” (fala da P3 para a Q2)

FONTE: Coleta de dados 2013

A fala da professora revela certo sincretismo metodológico, na medida em que ela tenta colocar em prática uma nova postura (o ensino voltado para a epilinguagem), mas continua ensinando com a postura antiga (a prática da metalinguagem). No tocante a esse aspecto, Mendonça (2006, p. 201) afirma que “Nesse sentido, atravessamos um momento especial, em que convivem “velhas” e “novas” práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas.”

Averiguamos com essa resposta o quão difícil é para a docente se adaptar à proposta do ensino de gramática baseado em atividades de epilinguagem, visto que a tendência do professor é repetir as experiências vividas por ele quando foi aluno, ou seja, o ensino baseado apenas na metalinguagem. Entretanto, ela afirma se esforçar para implantar atividades de cunho epilinguístico em seu cotidiano de ensino.

3.3.3 Aspectos gramaticais relevantes

Apresentamos agora a terceira questão proposta:

3) Que aspecto em relação à gramática você considera mais relevante para que seja cobrado na Avaliação Escolar?

Esperávamos, com essa questão, que os professores abordassem os mais variados aspectos constitutivos de uma proposta de estudo da língua com base na análise linguística, como, por exemplo, os fatores sociodiscursivos, enunciativos, semântico-pragmáticos, morfossintáticos, lexicais, entre outros. Isto é, pretendíamos saber quais aspectos relativos ao estudo da língua os docentes mais exploram em suas Avaliações Escolares, para mensurarmos em que medida ocorre um ensino voltado apenas para o ensino de GN ou para o ensino da AL propriamente dita, como muito bem destaca Mendonça (2006, p. 208)

É certo que a AL inclui o trabalho com a norma prestígio e com estruturas morfossintáticas, mas refletir sobre a linguagem vai muito além disso. Desse ponto de vista, o que pode, enfim, ser trabalhado na prática de AL? Ou melhor, que aspectos da língua são transformados em objeto de reflexão? Norma e variação linguística? Morfologia? Vocabulário? Sintaxe? Modalização? Rimas e aliterações? Coesão? Estratégias argumentativas? Cada um desses conjuntos de fenômenos pode estar envolvido na prática de AL, alguns deles simultaneamente numa mesma atividade.

Corroboramos o que foi elencado acima, pois estudar língua vai muito além de decorar as regras gramaticais. Existe uma série de fatores que extrapolam os limites da GN e que necessitam de reflexão por parte dos professores e alunos para efetuar um uso adequado e proficiente da língua.

Apresentamos, a seguir, a resposta da primeira professora:

“É interessante que o aluno saiba das regras gramaticais, mesmo que ele seja livre para utilizar as outras variantes da língua.” (fala da P1 para a Q3)

FONTE: Coleta de dados 2013

Averiguamos que a P1 explorou em sua resposta o trabalho com as variedades linguísticas, embora as tenha apresentado de uma maneira um pouco fragmentada e distorcida, pois não fica claro se esta liberdade é para o uso da língua nos eventos sociais e/ou cotidianos ou se é nas Avaliações Escolares as quais são eventos formais. Essa distorção sobre o uso das variedades linguísticas já foi discutida por Neves (2009), a qual concluiu que o uso

da variedade padrão acarreta muito mais uma valorização socioeconômica e cultural do que o uso bom da língua.

Há indícios de que a educadora ainda não detém um conhecimento mais aprofundado sobre o tema que lhe garanta falar com propriedade sobre ele.

A segunda professora deu a seguinte resposta:

“O aspecto mais relevante da gramática para ser cobrado na Avaliação Escolar é a concordância verbal e nominal.” (fala da P2 para a Q3)

FONTE: Coleta de dados 2013

Constatamos que a P2 apresenta em sua fala uma noção das regras gramaticais necessárias para o uso da língua, no sentido estrito do termo, não apenas se referindo às regras da GN, mas às regras da língua como um todo. Isto é, as “Regras de gramática, como o nome já diz, são normas, são orientações acerca de *como usar* as unidades da língua, de *como combiná-las*, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação.” (ANTUNES, 2003, p. 86) A autora enfatiza que as regras gramaticais são as que ajudam o usuário a utilizar a língua de modo eficaz, ou seja, são as regras de uso e não as normas metalinguísticas tão usadas pela GN com o intuito de decorar classificações e subclassificações sem uma preocupação em associá-las às finalidades sociodiscursivas da língua.

Já a terceira professora comentou:

“A gramática hoje tem que ser inserida em gêneros textuais.” (fala da P3 para a Q3)

FONTE: Coleta de dados 2013

Observamos que a P3 enfatiza o uso dos gêneros textuais como fundamental para o ensino de gramática. Porém, de nada vai adiantar abordar essa temática, se o trabalho com a gramática for puramente baseado em atividades de cunho metalinguístico, por isso deve haver uma integração dos “(...) critérios discursivos, relativos à produção de sentidos com base em recursos e estratégias linguístico-discursivos, que seriam o foco da prática de AL. Entretanto, esses recursos e estratégias aparecem todo momento, em qualquer gênero, o que dificulta a progressão de abordagem na escola.” (MENDONÇA, 2006, p. 219)

3.3.4 O ensino da gramática na escola

Passemos para a quarta questão:

4) Você considera o atual ensino de gramática na escola satisfatório, ou seja, ele consegue munir os alunos de conhecimentos reflexivos sobre a língua portuguesa? Você mudaria alguma coisa no seu método de ensino? Explique.

A seguir, temos a resposta da primeira professora:

“Não sei se é satisfatório, mas acho necessário. E fazer uma análise reflexiva muitos alunos não conseguem, mas alguns conseguem. A mudança faz parte da vida e nós de alguma maneira mudamos. (fala da P1 para a Q4)

FONTE: Coleta de dados 2013

A professora afirma não ter certeza se o seu ensino é satisfatório, e podemos pensar em algumas hipóteses: talvez seja difícil admitir que sua prática não é suficiente, ou talvez tenha uma postura indiferente ao que acontece e nem tenha refletido a esse respeito. Parece também haver uma contradição, quando afirma que “(...) nós de alguma maneira mudamos.” (fala da P1 para a Q4), pois não há convicção de que essa mudança também deva fazer parte da sua postura pedagógica.

Acreditamos, assim como Luckesi (2011, p.144), que

A avaliação subsidia uma intervenção, seja ela qual for, tendo em vista o seu sucesso; por isso se sustenta numa concepção e numa ação voltada para o sucesso. Ao educador não interessa um resultado insatisfatório; ele deseja encontrar a solução para o melhor resultado possível de sua ação. Infelizmente, nossa escola, de modo geral, não tem investido no sucesso. A pedagogia tradicional – que tem fundamentado as nossas ações pedagógicas no cotidiano escolar e que não se propõe como uma pedagogia construtiva – permite-nos “dar aulas” e ficar à espera de que o educando tenha aprendido. Todavia, no contexto de uma pedagogia construtiva, não podemos *esperar* que o educando tenha aprendido alguma coisa; devemos *investir* na construção dos resultados definidos e desejados. Por isso, somente uma pedagogia construtiva sustenta uma prática da avaliação(...)

Infelizmente, a P1 utiliza um discurso arraigado da teoria da *Pedagogia Tradicional*, em que ao professor cabe *ensinar ou fingir que ensinou* e ao aluno cabe *aprender ou fingir que aprendeu*, sem nenhuma apreensão dos reais motivos do ensino/aprendizagem significativos para ambos os partícipes do processo educativo.

Vamos à resposta dada pela segunda professora:

O ensino da gramática não é satisfatório, pois as aulas são expositivas. Desse modo o aprendizado se torna abstrato e o ensino mecânico. Eu gostaria de mudar, mas não sei a fórmula. (fala da P2 para a Q4)

FONTE: Coleta de dados 2013

O discurso dessa professora nos mostra um painel bastante desanimador das nossas escolas de Ensino Fundamental, pois o professor parece já não acreditar naquilo que faz. Então,

Caímos sempre nesse modo repetitivo de ser. Por vezes, até tentamos mudar, mas as dificuldades são tantas, que chegamos à conclusão de que o melhor modo de praticar os atos de acompanhamento de aprendizagem dos estudantes continua sendo a velha prova, com todos os requisitos e requintes dos exames. Então, dizemos a nós mesmos: “Não há como mudar; é impossível.” Colocamos um empecilho novo e, então, seguimos automaticamente nosso velho ritual.” (LUCKESI, op. cit., p.225)

Isso é ainda mais grave, quando se trata da LP que está em constante mudança. É muito mais fácil continuar fazendo o estudo da GN da forma tradicional, todavia se isso não está dando certo é preciso mudar, pois “ __ o estudo da gramática deve ser estimulante, desafiador, instigante, de maneira que se desfça essa ideia errônea de que estudar língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre, adversa. Uma tarefa que se quer esquecer para sempre, logo que possível” (ANTUNES, 2003, p. 97).

Dando sequência, apresentamos a fala da terceira professora:

“O ensino da gramática ainda hoje é o método tradicional, mas estamos tentando mudar para o uso epilinguístico.” (fala da P3 para a Q4)

FONTE: Coleta de dados 2013

Percebemos que P3 produziu praticamente a mesma resposta dada na Q2, só que agora ela associou o ensino tradicional ao metalinguístico, então, por consequência, o ensino construtivo seria associado ao epilinguístico.

Destacamos que é essencial o docente ter acesso a uma fundamentação teórica sólida na qual ele possa apoiar sua postura pedagógica geral e específica da disciplina de Língua Portuguesa.

3.3.5 Conhecimento sobre Análise Linguística

Para finalizarmos o questionário, apresentamos a quinta questão com foco no conhecimento sobre AL. Eis:

5) Qual o seu conhecimento sobre Análise Linguística? Já o utilizou em alguma atividade em sala de aula? Conceitue e descreva atividade.

Vamos iniciar pela resposta da primeira professora:

“Analisar linguisticamente deve ser perceber que a língua é utilizada por falantes que dependendo do grau social, regional entre outros usará esta língua de uma maneira ou de outra. E não cobrar tanto as regras gramaticais. (fala da P1 para a Q5)

FONTE: Coleta de dados 2013

A P1 Apenas se detém às variedades linguísticas, com ênfase nas variedades socioeconômicas e regionais, como se elas fossem outra língua que não seria usada pelos alunos, independentemente da vontade do professor, como já foi abordado na Q4 por essa mesma professora.

Parece ter um conhecimento fragmentado sobre Análise Linguística, uma vez que resume o ensino de AL ao ensino das variantes da língua. Também deixa transparecer que a prática de AL implica a não cobrança de tantas regras gramaticais, ou seja, ela contrapõe o ensino de AL ao ensino de GN, em que são cobradas todas as regras com suas exceções. Então, AL seria um estudo mais brando ou fraco das regras gramaticais. Podemos afirmar que a docente apresenta a visão equivocada de que a AL é uma substituta da GN, apenas com o acréscimo do estudo das variedades linguísticas e menos cobrança das regras. Por tudo que já foi explanado nos capítulos precedentes e nesse, asseveramos que é uma visão errônea sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Dando continuidade, vamos à resposta dada pela segunda professora:

“Nenhum.” (fala da P2 para a Q5)

FONTE: Coleta de dados 2013

A P2 foi sucinta ao declarar que não sabe nada sobre Análise Linguística. O que afirmar sobre esse fato? É uma resposta que causa muita inquietação, pois a discussão sobre

AL está sendo divulgada desde 1984, com os primeiros escritos de Geraldi sobre o tema. Também convém indagarmos se a docente tem acesso à formação continuada de professores como ferramenta fundamental para tentar minimizar possíveis falhas da formação inicial.

Diante disso, podemos cogitar duas possibilidades:

A primeira é que a docente tenha se formado antes de 1984 e não tenha participado de cursos de formação continuada desde então; a segunda é que ela tenha se formado após essa data, tenha tido algum contato com o assunto, mas não se interessou por ele.

Passemos agora para o discurso da terceira professora:

“Eu tinha pouco conhecimento, mas com a formação continuada da Prefeitura Municipal de João Pessoa, me aprofundi mais sobre o assunto. (fala da P3 para a Q5)

FONTE: Coleta de dados 2013

A docente 3 não deixa claro qual o seu nível de conhecimento sobre Análise Linguística, apenas que já teve contato com ele, portanto a resposta é bastante vaga para traçarmos um parâmetro de análise.

3.4 Análise comparativa das respostas das professoras e a elaboração das avaliações

Tendo em vista que analisamos cada resposta separadamente, cabe-nos fazer, de agora em diante, um levantamento com as ideias gerais apresentadas pelas professoras participantes desse estudo, com a finalidade de estabelecer as concordâncias e discrepâncias existentes entre os seus discursos.

Estabelecer as especificidades dos componentes do processo educativo é bastante relevante, uma vez que

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é a linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos* (ANTUNES, 2003, p. 34).

Isso nos leva a repensar toda a prática pedagógica com a finalidade de realizar um trabalho docente pautado na correção dos valores éticos e específicos do componente curricular Língua Portuguesa.

Vamos a partir de agora elencar alguns aspectos que chamaram nossa atenção quanto às respostas dadas pelas professoras.

Averiguamos que as três professoras apresentam praticamente o mesmo nível de conhecimento, já que a segunda afirmou, categoricamente, que não sabia nada e as outras duas afirmaram saber um pouco sobre AL, entretanto, o conhecimento declarado ainda não é suficiente para dotar as docentes de uma prática pedagógica consciente em suas aulas de LP.

De acordo com a fala da Professora 1, percebemos que ela apresenta um conhecimento fragmentado sobre AL e sobre as variedades linguísticas. Por isso, em sua avaliação¹³, utiliza 5 questões baseadas em critérios morfossintáticos de cunho metalinguístico e formula, apenas, uma questão também com critério morfossintático agora com foco na epilinguagem, no entanto, ela ainda aparece de modo incipiente, posto que a P1 determinou que tipo de oração deveria completar a frase, como podemos averiguar na questão abaixo:

FIGURA 7: AVAL. ESC. COL 1 – Questão 6

6) Complete os períodos com orações subordinadas substantivas adequadas.	
a) É necessário	_____
b) Logo notei	_____
c) É evidente	_____
d) Lembre-se	_____

FONTE: Coleta de dados 2013

Nessa questão, a docente aborda o uso da língua, já que demanda a elaboração da frase por parte do aluno, mas o tolhe à proporção que o limita a completar as frases com uma classificação determinada por ela. Isso contraria a fala da educadora na resposta da questão 3 quando diz: *“É interessante que o aluno saiba das regras gramaticais, mesmo que ele seja livre para utilizar as outras variantes da língua.”* (relato da P1 para a Q3)

Constatamos que há um maior trabalho com foco metalinguístico ao invés de associá-lo ao epilinguístico e que este é abordado de modo parcial e insuficiente para dotar os discentes das habilidades requeridas nos documentos oficiais para um exercício pleno de utilização da língua.

Já a P2 afirmou não saber nada sobre AL e também privilegiou as atividades de cunho metalinguístico, em sua avaliação,¹⁴ já que das cinco questões presentes na AVAL.ESC. COL. 2, três se pautaram nos critérios morfossintáticos e duas são de cunho

¹³ Ver a AVAL. ESC. COL 1 completa no ANEXO B.

¹⁴ Ver a AVAL. ESC. COL 2 completa no ANEXO C.

epilinguístico. Estas duas últimas solicitam que o aluno complete as frases com verbos nos tempos presente e futuro do subjuntivo. Como podemos observar abaixo:

FIGURA 9: AVAL. ESC. COL. 2 – Questão 6

- 6) “O acordo não _____ as reivindicações, a não ser que _____ os nossos direitos e _____ da luta.”
A alternativa que corresponde a sequência correta é:
a) Substitui – abdicamos – desistimos. b) substitue – abdicamos – desistimos.
c) Substitui – abdiqemos – desistamos. d) Nenhuma das respostas.

FONTE: Coleta de dados 2013

FIGURA 10: AVAL. ESC. COL. 2 – Questão 8

- 8) Pode ser que eu _____ levar as provas se você _____ tudo para que eu _____ onde ela estão.”
A alternativa que corresponde a sequência correta é:
a) Consiga – fará – descobriria. b) consiga – fizer – descubra.
b) Consigo – fez – descobre. d) Todas estão corretas.

FONTE: Coleta de dados 2013

Averiguamos que, apesar de declarar não saber nada sobre AL, a docente consegue explorar um pouco a epilinguagem.

Assim como a P1, a P3 declarou conhecer um pouco a AL, como fica evidente na resposta dada por ela ao questionário que lhe foi proposto: “*Eu tinha pouco conhecimento, mas com a formação continuada da Prefeitura Municipal de João Pessoa, me aprofundei mais sobre o assunto*” (fala da P3 para a Q5). Porém, a terceira professora apresenta, em sua avaliação¹⁵, um desempenho semelhante à P2: das cinco questões propostas, quatro abordam critérios morfossintáticos com foco na metalinguagem e uma aponta ênfase na epilinguagem.

Vejamos a questão:

FIGURA 17: AVAL. ESC. COL. 3 – Questão 6

06. A expressão 'inalar poluentes' mantém o seu significado em:
(A) aspirar poluentes.
(B) ingerir poluentes.
(C) expirar poluentes.
(D) lançar poluentes.

FONTE: Coleta de dados 2013

¹⁵ Ver a AVAL. ESC. COL 3 completa no ANEXO E.

Observamos que esse quesito utiliza o critério lexical. Ele ainda é considerado incipiente para a proposta de Análise Linguística, propriamente dita, todavia já é um indício de que as docentes, mesmo ao declararem que não possuem o conhecimento sobre AL ou que possuem pouco conhecimento, já o utilizam de uma forma quase que intuitiva.

Observamos que as professoras participantes do nosso estudo apresentam uma miscelânea de conceitos, quase sempre equivocados, os quais foram utilizados por elas para responder ao questionário proposto por nós, demonstrando que o conhecimento sobre o assunto ainda é bastante rudimentar, visto que nenhuma das três conseguiu explicitar, em seu discurso, o que realmente é a proposta de Análise Linguística, conforme o que explicamos, nos dois primeiros capítulos deste estudo.

CAPÍTULO IV - PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Acreditamos que é possível conceber uma sugestão de Avaliação Escolar de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental que traga em seu cerne uma proposta de Análise Linguística, dentre as diversas que apontamos neste trabalho. Dentre elas, podemos citar a defendida por Geraldi ([1984]2006), corroborada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998a), Travaglia (2004;2009) Antunes (2003), Mendonça (2006; 2007), entre outros, e apresentada no primeiro capítulo deste trabalho.

Asseveramos que, também, é admissível estabelecer critérios avaliativos coerentes com a *Pedagogia Construtiva* de Luckesi (2011), na qual ele afirma ser plausível adotar, no sistema educacional brasileiro, uma proposta mista de avaliação em que faríamos a *avaliação formativa* de caráter contínuo e a *avaliação somativa* de caráter pontual, ambas com a finalidade de proporcionar uma efetiva aprendizagem por parte dos alunos. Esse modelo de avaliação foi elencado por nós no segundo capítulo deste estudo.

Com base nas teorias descritas, elaboramos sugestões de atividades avaliativas baseadas nas Avaliações Escolares Coletadas, presentes no nosso *corpus*. Para tal, utilizamos dos mesmos textos presentes nelas e apresentamos questões fundamentadas numa proposta de AL com foco na perspectiva epilinguística.

Averiguamos, também, que é preciso elencar o maior número possível de critérios linguísticos a serem pesquisados, para propiciar aos discentes a construção das habilidades de uso/reflexão tão relevantes ao uso profícuo da língua, assim como a ativação dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais descritos por Coll (1986, *apud* ZABALA, 1998, p. 30) e reiterados pelos PCNs (1998b), a fim de capacitar os alunos a interagir mais integralmente com o conhecimento sobre a língua, que é o grande objetivo do componente curricular Língua Portuguesa.

4.1 Nossas atividades de Análise Linguística

As nossas propostas de Análise Linguística se baseiam nas três avaliações escolares estudadas no capítulo anterior, e têm como princípio norteador explorar os mesmos conteúdos conceituais das provas citadas, para que possamos estabelecer um parâmetro coerente entre ambas (as nossas propostas e as AVALS. ESC. COL. pertencentes ao corpus). Todavia,

cumpre-nos alertar que, em alguns momentos, extrapolamos este limite, posto que, didaticamente, consideramos importante abordar determinados aspectos linguísticos os quais não foram contemplados nas provas de origem.

Focalizamos questões que exploram a reflexão sobre o uso das estruturas linguísticas responsáveis pela construção do texto, isto é, enfocamos atividades de cunho epilinguístico, já que as consideramos como basilares para a formação de um usuário mais proficiente na sua língua.

Não significa que desprezamos a utilização das atividades metalinguísticas, uma vez que “(...) a nomenclatura técnica é parte dos objetivos de ensino, ou seja, nomear os fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico. A nomenclatura é mais uma ferramenta no processo de aprendizagem, o que não equivale a eleger como objetivo das aulas o domínio dos termos técnicos (...)”. (MENDONÇA, 2006, p. 217)

O problema não consiste em exigir do aluno o conhecimento da Gramática Normativa, mas estabelecer habilidades em que ele seja mobilizado de forma produtiva, isto é, não é suficiente demandar o domínio de nomenclaturas por si só, mas fazer o aluno compreender que as palavras por trás das nomenclaturas funcionam de modo diferente dependendo do contexto comunicativo em que são usadas. Logo, priorizamos as atividades de epilinguagem sem abandonar as de metalinguagem, que são expostas numa perspectiva funcional para o estudo da língua.

Nas nossas sugestões de AL, são exigidas as capacidades e habilidades de reflexão sobre a língua, nas quais o aluno necessita transformar, comparar, substituir, desenvolver frases e/ou elementos linguísticos, de modo que estratégias metacognitivas (HADJI, 2001) são colocadas em ação para a construção dos conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais (COLL, 1986, *apud* ZABALA, 1998; PCNs, 1998b).

Privilegiamos, em nossas propostas, sobretudo, as questões de cunho dissertativo, já que elas apresentam uma capacidade maior de mobilizar as habilidades de expressão escrita do aluno, ou seja, através delas, o discente pode expor seus conhecimentos, explicitando suas marcas de autoria. Também, adotamos tal postura, visto que, nas avaliações analisadas por nós, no capítulo precedente, prevaleceram as questões objetivas de resposta curta, de múltipla escolha, de completar lacunas com frases retiradas do texto, de correspondência e de certo e errado (LIBÂNEO, 1994; HAYDT, 1998).

Asseveramos que as nossas indicações estão de acordo com as proposições didáticas dos PCNs (1998a), pois esse documento afirma que os alunos necessitam mobilizar os

conhecimentos alcançados através da prática de AL para aumentar sua capacidade crítica em relação à Língua Portuguesa.

Explicamos que nossas propostas são atividades que podem ser aplicadas em sala de aula, o que implica afirmar que elas devem interferir diretamente na forma como o professor concebe e elabora seu instrumento avaliativo, ou seja, a prova escrita deve procurar refletir o processo de ensinoaprendizagem acontecido em sala de aula. Não queremos, com isso, asseverar que as nossas propostas sirvam de modelos a serem seguidos, mas que forneçam contribuições para que os professores repensem os seus discursos e as suas práticas cotidianas de sala de aula quanto ao ensino de Língua Portuguesa.

4.1.1 Primeira Atividade

Para realizarmos a nossa primeira atividade ¹⁶, baseamo-nos na AVAL. ESC. COL. 1 pertencente ao nosso corpus¹⁷. Nossa sugestão é composta por cinco questões que exploram as marcas linguísticas presentes no texto – *Furto de uma flor* - e que são responsáveis pela construção dos sentidos dele.

Quanto ao ensino de AL, os quesitos cultivam a capacidade de reflexão do aluno sobre as estruturas linguísticas usadas, no nível do enunciado, do período e do texto como um todo. Como também, as possibilidades de reescrita e de ressignificação dos sentidos do texto, levando em consideração a situação comunicativa, o gênero textual e os usos da língua.

Considerando o aspecto didático, as questões são, em sua maioria, dissertativas (HAYDT, 1997), já que exigem as capacidades de realizar inferências, interpretar dados, relacionar e comparar estruturas, reescrever fragmentos, bem como redigir as respostas com suas próprias palavras.

Na sequência, apresentamos cada questão, explicitando quais conteúdos linguístico-discursivos e quais estratégias pedagógicas são exploradas com a finalidade de subsidiar um possível modelo de avaliação do componente curricular Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental.

QUESTÃO 1:

- 1) Releia o seguinte fragmento:

¹⁶ Ver APÊNDICE F.

¹⁷ Ver ANEXO B.

“Furtei uma flor daquele jardim. O porteiro do edifício cochilava, e eu furtei a flor. Trouxe-a para casa e coloquei-a no copo com água. (...) O copo destina-se a beber e flor não é para ser bebida.”

- (a) Na primeira frase: “Furtei uma flor daquele jardim.(...)” Qual palavra poderia ser empregada como o sentido mais aproximado de *Furtei*. Justifique o emprego da palavra usada por você.
- (b) Compare os dois primeiros períodos do fragmento acima. Podemos afirmar que ambos apresentam o mesmo número de orações? Como podemos denominar esses períodos? Justifique.
- (c) Com relação ao segundo período, como podemos separar as orações? Existe alguma palavra as unindo? Qual? Nesse contexto de uso, qual a função dela?
- (d) A conjunção *E* aparece três vezes no fragmento acima. Ela apresenta o mesmo valor semântico nas três? Explique.
- (e) Reescreva o fragmento acima, substituindo a conjunção *E* por outras conjunções que mantenham o mesmo valor semântico estabelecido por ela.

Nessa primeira questão, nosso objetivo é estudar os enunciados iniciais do texto, quanto aos critérios sintáticossemânticos, já que os itens exploram a construção dos períodos, assim como, a repetição da conjunção coordenativa *E*, seus valores semânticos e as noções de campo associativo e campo lexical.

Nela abordamos questões dissertativas (HAYDT, 1997; LIBÂNEO, 1994) que exploram diversos conteúdos conceituais como embasamento para consolidação dos conteúdos procedimentais. Para Zabala (1998), é muito relevante o aluno saber aplicar o conhecimento, pois isso demanda dele o processo de transferência de aprendizagem, no qual o discente associa o conceito abstrato a uma experiência prática, vivenciada por ele.

No item (a), o estudante necessita pesquisar no dicionário e discutir com os colegas e com o professor para chegar a sua resposta. Em seguida, o discente precisa justificar sua escolha com base em argumentos plausíveis. Nesse item, abordamos um aspecto referente ao campo lexical que, de acordo com Oliveira (2010, p. 203) “(...) é um conjunto de palavras semanticamente próximas (...)”. Como o próprio autor afirma, as palavras têm sentidos próximos, não iguais, pois não existe sinonímia perfeita, logo, o aluno precisa perceber que a troca de uma palavra por outra pode modificar o sentido pretendido pelo autor. Essa questão é muito relevante para fazer o aluno perceber tal sutileza no estabelecimento dos sentidos do texto.

No item (b), propomos uma atividade de cunho dissertativo que exige do estudante a capacidade de analisar, simultaneamente, dois períodos para, em seguida, responder os três subitens propostos. No primeiro, o aluno deve descobrir o número de orações, para isso ele deve mobilizar o conhecimento prévio do que vem a ser uma oração. No segundo, o aprendiz necessita, também, reativar o seu conhecimento prévio do que vem a ser um período e como pode ser classificado. No terceiro, o estudante deve elaborar uma explicação sobre sua resposta. Em (b), exploramos o critério sintático, ou seja, a construção dos dois primeiros períodos, para que o discente compreenda que os períodos são classificados de acordo com a complexidade estrutural que apresentam. Salientamos que, nesta questão, abordamos a epilinguagem e a metalinguagem, visto que, no final do Ensino Fundamental, esperamos que o aluno seja levado não só a refletir sobre a língua, mas também saiba os termos técnicos usados para descrevê-la cientificamente. (MENDONÇA, 2006)

Em (c), damos continuidade ao estudo realizado no item anterior. Enfatizamos a estrutura sintática do 2º período do enunciado. Reiteramos, com isso que o discente consiga delimitar uma oração da outra, perceba que existe uma palavra (conjunção coordenativa *E*) unindo as sentenças e, na sequência, observe que a função dessa conjunção é “(...) reunir orações num mesmo enunciado. (...)” (BECHARA, 2010, p. 321).

No item (d), sugerimos uma questão dissertativa que esconde uma exigência: comparar as orações do fragmento para poder dar a resposta. Por isso, não podemos considerá-la como uma simples questão, já que o aluno deverá reler o fragmento, constatar que ocorre a repetição e, em seguida, tentar elucidar qual o valor semântico adotado pela conjunção coordenativa *E* em cada oração. Para isso, o discente pode pesquisar em livros e/ou gramáticas, conversar com o professor e com os colegas para chegar a sua conclusão. Feito isso, o estudante pode partir para a segunda parte da questão, que é a formulação da sua explicação com base nas informações pesquisadas e nas discussões feitas em sala de aula.

Em (e), novamente, sugerimos uma questão dissertativa, pois demandamos do estudante a habilidade de reelaborar um enunciado tomando como fundamento suas respostas anteriores, nas quais ele pesquisou o que seria conjunção, quais seus valores semânticos e suas funções. De posse desses conhecimentos, o aluno deve mobilizar sua capacidade de raciocínio lógico e de relacionar ideias para formular sua reescrita. Este item é, portanto, o mais complexo de toda a questão, uma vez que exige do discente a exploração de critérios sintáticosemânticos, pois, ao substituir uma conjunção por outra, ele pode modificar o sentido pretendido pelo autor, como também a estrutura da sentença. Essa dificuldade requer do aluno uma estrutura cognitiva mais aguçada que as estruturas cognitivas mobilizadas nas

outras questões. Seria o que Piaget (1976, *apud* HAYDT, 1998, p.33) descreve como movimento de desestruturação cognitiva, em que uma estrutura cognitiva simples vai sendo substituída por outras cada vez mais complexas.

É importante, lembrarmos que Valls (1996, p.137) chama a atenção para a gradação que os conteúdos procedimentais devem apresentar, ou seja, “(...) (procedimentos compostos de menor número de operações e com poucas condições de utilização ou aplicação) para ir incorporando, progressivamente, um maior grau de complexidade e especificidade.” Foi o que fizemos nessa questão, exploramos os procedimentos mais simples até chegar aos mais complexos.

QUESTÃO 2:

- 2) No enunciado: “Renovei a água do vaso, mas a flor empalidecia.(...)”
- a) Qual o valor semântico da conjunção *MAS*? Reescreva o enunciado, substituindo-a por outra que mantenha o sentido pretendido pelo autor.
- b) Reescreva o enunciado acima, transformando o verbo *empalidecia* pela estrutura *estava+ adjetivo referente a empalidecia*.
- c) Compare o enunciado original e o reescrito por você. Qual ficou mais extenso? Justifique a escolha feita pelo narrador do texto.
- d) Levando em consideração o uso atual da língua portuguesa, qual enunciado você usaria? Por quê?

Essa segunda questão, também, é dissertativa, todavia se diferencia um pouco da anterior, visto que favorece, sobretudo, a mobilização de habilidades quanto aos conteúdos procedimentais no que se refere à reescrita de enunciados completos os quais exigem a substituição de uma única palavra (item (a)), a transformação de um verbo em um sintagma (item (b)), a comparação da estrutura sintática de enunciados (item (c)) e o estabelecimento de relações entre os usos da língua portuguesa (item (d)).

No item (a), destacamos a necessidade de o discente reconhecer o valor semântico da conjunção coordenativa *MAS*, assim como escolher uma outra conjunção que estabeleça o mesmo sentido desejado pelo autor. Além disso, o aluno precisa atentar à estrutura sintática do enunciado, visto que adicionar uma conjunção inadequada pode prejudicar a organização estrutural do período.

Em (b), almejamos que o estudante modifique a estrutura do enunciado conforme solicitado, para que observe a possibilidade de comunicar a mesma ideia utilizando duas estruturas sintáticas distintas.

No item (c), enfocamos a capacidade de análise crítica do aluno, em relação à escrita do autor e à sua reescrita, uma vez que precisa mobilizar o conhecimento sobre a estrutura sintática dos enunciados. Na sequência, deve estabelecer uma hipótese sobre a escolha do autor em usar uma determinada estrutura ao invés da outra.

Em (d), temos o objetivo de favorecer a ampliação da competência comunicativa do aluno, pois à proporção em que ele é levado a reescrever diversas estruturas linguísticas, compreendendo seus sentidos, sua estrutura sintática e seus usos, mais aptidão terá para escolher as que lhe convém quando for solicitado nas mais diferentes esferas comunicativas.

QUESTÃO 3:

3) No próximo fragmento: “(...) Não adiantava restituí-la ao jardim. Nem apelar para o médico das flores. Eu a furtara, eu a via morrer. *Já murcha, e com a cor particular da morte,(...)*”

(a) O narrador utiliza o recurso da omissão de um ou mais termos que podem ser recuperados pela estrutura do texto para evitar a repetição. Se reescrevêssemos o fragmento destacado acima, colocando detalhadamente os termos, como ele ficaria?

(b) Observando o fragmento reescrito por você, concluímos que ele é composto por quantas orações? Justifique.

(c) Reescreva o fragmento original, substituindo “(...) *com a cor particular da morte (...)*” por uma única palavra.

(d) Compare os três fragmentos: o original e os dois reescritos por você. Coloque numa sequência crescente, quanto à estrutura frasal.

(e) Qual dos três fragmentos, levando em consideração a estrutura, você usa habitualmente em seus textos? E qual você não usaria? Por quê?

Essa terceira questão, assim como a anterior, explora os procedimentos de reescrita (itens (a) e (c)), a análise de fragmentos e comparação de estrutura frasal (item (d)), reflexão sobre os usos da língua (item (e)) e, igualmente, enfoca os conteúdos conceituais (item (b)).

No item (a), pretendemos que o aluno perceba que existem diversos termos omitidos e que podem ser resgatados pelo contexto, revelando uma estrutura sintática bastante diferente do enunciado emitido pelo autor do texto. Sendo assim, pedimos que o discente reconstrua o enunciado original trazendo para a superfície todos os termos que foram omitidos.

Na sequência, com o item (b), demandamos que o estudante analise a estrutura sintática do período reescrito por ele, identificando quantas orações o compõem e, em

seguida, justifique a resposta demonstrando que compreendeu a noção de oração já abordada em outras questões.

Dando continuidade, com o item (c), exigimos a reescrita de uma parte do fragmento original para que o aluno perceba a modificação na estrutura sintática do período em questão.

Em (d), nossa finalidade é fazer o aluno compreender que três diferentes estruturas frasais podem ser usadas com objetivos distintos. Assim, é possível ampliar a competência discursiva do aluno, à medida que possibilita a construção do conhecimento sobre a elaboração de diferentes estruturas sintáticas. Ou seja, através dessa atividade de cunho epilinguístico, esperamos que o aprendiz possa atingir um certo amadurecimento quanto à escrita e à reescrita de enunciados diante das situações de produção que lhe são impostas. Desse modo, paulatinamente, atingirá autonomia quanto ao uso da língua.

No item (e), nosso objetivo é levar o estudante a comparar os diferentes usos das estruturas linguísticas disponíveis na Língua Portuguesa, assim como, observar qual construção melhor se adéqua à sua finalidade comunicativa.

QUESTÃO 4:

(4) Leia o enunciado: “Temi por sua vida. Não adiantava restituí-la ao jardim. Nem apelar para o médico das flores.” Como podemos perceber não há nenhuma conjunção ligando as orações. Reescreva o enunciado, unindo as orações com o auxílio de conjunções, e em seguida, descreva os valores semânticos estabelecidos por elas.

Na questão acima, queremos que o aluno compreenda os valores semânticos implícitos entre as orações, o que requer um considerável nível de conhecimento conceitual Coll (1986, *apud* ZABALA, 1998, p.42) sobre o conteúdo explorado (conjunção coordenativa). Em seguida, o estudante necessita escolher as conjunções que usará na reescrita do enunciado de modo a manter os sentidos pretendidos pelo autor. Dando continuidade, o discente deve expor quais são os valores semânticos das conjunções usadas por ele na reescrita do enunciado.

Essa questão tem uma relativa complexidade, uma vez que não há nenhuma conjunção que direcione o sentido pretendido pelo autor do texto, cabendo ao aluno um esforço cognitivo muito maior em comparação as outras solicitações referentes à conjunção, pois ele deve raciocinar, estabelecer relações, levantar hipóteses até decidir pela conjunção adequada para unir as orações.

QUESTÃO 5:

5) No período: “Logo senti que ela não estava feliz.” Observe que na oração principal - *Logo senti*-, o verbo *senti* tem seu sentido completado por outra oração – *que ela não estava*

feliz. Portanto, temos um período composto por duas orações: uma oração principal (*Logo senti*) e uma subordinada substantiva objetiva direta (*que ela não estava feliz*).

- (a) Se quiséssemos reescrever o período acima transformando-o em período simples, como ele ficaria?
- (b) No período reescrito por você, houve mudança de sentido com relação ao período original? Justifique.
- (c) Compare o período original e o reescrito por você. Se o objetivo do autor é ser conciso, qual o período deve ser escolhido por ele? Por quê?
- (d) Qual dos dois períodos, um autor que não deseja ser tão conciso adotaria em seu texto? Explique.

Essa quinta questão se baseia no conhecimento conceitual sobre período simples e período composto por oração subordinada substantiva e o utiliza para se apropriar de um conhecimento procedimental sobre reescritura do enunciado (item (a)) e análise dos usos das construções de acordo com a finalidade discursiva (itens (b), (c) e (d)).

Tratamos, no item (a), da reescrita de um período composto por subordinação em um período simples, o que demanda o conhecimento de que no período simples só há uma oração, e, portanto, um único verbo. Isso exige do aluno a capacidade de compreender a ideia que o autor pretende passar, sob a pena de alterar o sentido pretendido por ele, e assim não atender ao objetivo do que foi solicitado.

Nos itens (b), (c) e (d), almejamos que seja construída a habilidade de comparação entre dois fragmentos, o original e o reescrito, isto é, esperamos que o discente se sinta capaz de estabelecer critérios claros que lhe permitam analisar criticamente o discurso proferido por outrem e por ele mesmo. Esses itens visam à construção de leitor-escritor mais consciente dos recursos linguísticos de que dispõe para se comunicar, seja por escrito ou oralmente.

4.1.2 Segunda Atividade

A nossa segunda atividade de Análise Linguística¹⁸ se baseia na AVAL. ESC. COL. 2 pertencente ao nosso corpus¹⁹ e é composta por questões, cujo intuito é explorar as marcas linguísticas presentes no texto *Pitangas*, responsáveis pela construção dos sentidos do texto, o qual é considerado como base para o ensino da língua.

¹⁸ Ver APÊNDICE G.

¹⁹ Ver ANEXO C.

Nossa sugestão se difere da AVALIAÇÃO ESC. COL. 2²⁰, uma vez que esta prioriza, sobretudo, o uso de questões objetivas de múltipla escolha, ao passo que a nossa busca valorizar as questões dissertativas, porque elas conseguem explorar com maior profundidade as habilidades de intervenção escrita do aluno.

A seguir, apresentamos cada questão, como também, explicitamos quais os aspectos abordados.

QUESTÃO 1:

1) Que palavras são usadas pelo narrador, no primeiro e segundo parágrafos, para destacar sua “suposta” vergonha em estar colhendo pitangas?

Nessa questão, abordamos um aspecto referente ao campo lexical, pois de acordo com os PCNs (1998a, p.33) é função do componente curricular Língua Portuguesa ampliar o “(...) léxico e suas respectivas redes semânticas (...)” como fundamentais para fomentar os esquemas cognitivos dos alunos.

Essa primeira questão tem como objetivo mobilizar alguns conhecimentos conceituais assim como conhecimentos procedimentais, tais que sejam: reler os parágrafos e identificar as palavras que pertencem ao mesmo campo lexical, ou seja, que foram usadas pelo narrador para enfatizar os sentimentos dele em relação à atitude de estar colhendo pitangas. Para realizar tal ação, o discente necessita estabelecer comparações, raciocinar, descartar hipóteses, pesquisar em dicionários, debater com os colegas e/ou professor, lançar mão de seu conhecimento de mundo para refutar ou confirmar suas conjecturas.

Caso o docente perceba a dificuldade do aluno através da resposta, pode concluir que o estudante ainda se encontra no NDP, no qual necessita da ajuda de alguém mais experiente (colega ou professor) para desenvolver as habilidades exigidas pelo exercício. Ao final dele, esperamos que o discente tenha se apropriado do conhecimento, o qual passará a fazer parte da seu NDR (VYGOTSKY, 1991).

QUESTÃO 2:

2) No fragmento abaixo:

“(...) Uma delas: fui menino de convivência com pitangueiras. Isso marca a gente, deixa uma carência insolúvel quando se muda para apartamento numa metrópole. Ninguém liga para os sem-pitangueira, é problema menor na cidade grande. (...)”

²⁰ Ver ANEXO C.

Reescreva o fragmento acima, colocando os verbos no pretérito perfeito ou imperfeito. Em seguida, compare o sentido do fragmento original e do reescrito por você. Houve permanência ou alteração do sentido inicial pretendido pelo autor? Explique.

Começamos, nessa questão, a explorar a temática do verbo, que foi abordada na AVAL. ESC. COL. 2²¹. Entretanto, damos ênfase a objetivos específicos ainda não abordados, como por exemplo, os aspectos verbais, as correlações entre os tempos e os sentidos pretendidos pelo enunciador.

Para nos apoiarmos na elaboração dessa questão, utilizamos os questionamentos e sugestões de Travaglia (2011), já que seus estudos apontam como o assunto pode ser abordado nas aulas de Língua Portuguesa.

Almejamos mostrar o aspecto dos verbos com “(...) formas de presente marcando relevo emocional em narrativas passadas (...)” (TRAVAGLIA, 2011, p. 165). Buscamos fazer o aluno perceber que os verbos usados no presente podem se referir a fatos que aconteceram no passado, mas que ainda repercutem na vida do narrador, isto é, esses verbos apresentam um aspecto diferente do habitualmente ensinado aos alunos. Normalmente se diz: “Usa-se o verbo no presente quando uma ação acontece no momento da fala”.

Esperamos, também, que os alunos percebam que, ao colocar os verbos no passado, o sentido da frase fica totalmente modificado. Então, o uso dos verbos no tempo presente tem uma motivação forte e a alteração temporal não é possível nesse contexto de uso.

Nessa questão, abordamos conteúdos conceituais – verbo no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito - e procedimentais, à medida em que demandamos que o aluno reescreva o fragmento modificando o tempo do verbo, compare dois enunciados e observe os sentidos desvelados por eles. Todas essas etapas exigem do aluno a mobilização de habilidades específicas que podem ser construídas e ampliadas ao longo processo de ensinoaprendizagem, mediadas pelo professor e pelos colegas de sala de sala.

QUESTÃO 3:

3) Observe o uso da conjunção *QUANDO* no fragmento seguinte: “(...) quando saí do sítio no feriado passado, minha pitangueira estava frutificando. Quando voltar no próximo feriado, os micos não terão deixado nada para mim.”

Podemos afirmar que ela foi usada com a mesma intencionalidade pelo narrador? Ela apresenta a mesma ideia e a mesma função? Explique.

²¹ Ver ANEXO C.

Ansiamos com essa questão que os discentes percebam que a conjunção subordinativa adverbial temporal *quando* pode ser usada tanto para se referir ao tempo anterior, quando acompanhada de um verbo no passado, quanto a um tempo posterior quando acompanhada de um verbo no futuro, segundo as orientações de Koch (1987 *apud* CASTILHO e ELIAS, 2012, p. 378).

Mais uma vez, fazemos a utilização de diferentes estratégias para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa, conforme Ausubel (1983, *apud* ZABALA, 1998, p. 37), sobre os diversos usos das estruturas linguísticas.

QUESTÃO 4:

4) Releia o seguinte trecho:

“(...) se houvesse pitangas à venda, eu não iria disputá-las nas árvores com os bem-te-vis de Perdizes.”

(a) Como poderíamos reescrever o enunciado acima, mantendo a ideia de condição?

(b) Se reescrevêssemos o enunciado da seguinte forma: (...) se houver pitangas à venda, eu não irei disputá-las nas árvores com os bem-te-vis de Perdizes.

Alteramos o seu sentido inicial? Há alguma relação entre o sentido pretendido e o tempo dos verbos? Explique.

(c) Observe as construções abaixo:

“(...) Ainda assim, se houvesse pitangas à venda, eu não iria disputá-las nas árvores com os bem-te-vis de Perdizes.”

“(...) se houvesse pitangas à venda, eu não iria disputá-las nas árvores com os bem-te-vis de Perdizes.”

Em qual dos enunciados, o narrador compraria as pitangas? E em qual, ele não compraria de jeito algum? Que elemento linguístico é responsável pela mudança de sentido? Explique o uso dele.

Nessa questão, mais uma vez, damos ênfase à realização dos conteúdos procedimentais fundamentados pelos conceituais que são tratados na perspectiva da epilinguagem.

No item (a), queremos que o aluno coloque em uso outra conjunção que não modifique o sentido expresso pelo narrador, que é uma condicional irreal, pois a primeira oração faz “(...) uma afirmação falsa, contrária à realidade”. (CASTILHO e ELIAS, 2012, p. 378).

Em (b), desejamos que o aluno observe que, quando os tempos verbais são modificados, pode ocorrer alteração nos sentidos pretendidos pelo narrador. Nesse caso,

houve mudança de uma condicional irreal (no item (a)) para uma condicional eventual (em (b)) na qual a primeira oração “(...) expressa um fato possível, (...) e a segunda oração (...) confirma a condição que ela verbaliza. (...)” (CASTILHO e ELIAS, 2012, p. 378).

No item (c), esperamos que o discente perceba a diferença de sentido entre as duas orações exibidas devido à presença dos elementos *Ainda assim*, que modificam o sentido do enunciado. Nessa questão, almejamos que os discentes mobilizem as capacidades de reflexão sobre os enunciados, a fim de que percebam qual o sentido pretendido pelo narrador.

QUESTÃO 5:

5) No excerto:

“(...) Não sei se há pitangas em outros países, talvez não. É uma obrigação nossa, nacional, tornar disponível a geleia de pitanga. Se fosse estrangeira, haveria, importada, como há a de *blueberry*”.

- a) A palavra *SE* é usada duas vezes. Ela estabelece a mesma ideia e apresenta a mesma função? Explique.
- b) No enunciado: “(...) Não sei se há pitangas em outros países, talvez não. (...)” a segunda parte do enunciado está subentendida e é expressa por *talvez não*. Reescreva-a de forma que a frase fique expressa claramente por meio de palavras.
- c) Qual teria sido o objetivo do narrador ao enunciar utilizando a forma reduzida e não a forma desenvolvida?
- d) Observando agora o enunciado, incluindo a frase reescrita por você, quantas orações ele apresenta? Podemos afirmar que se trata de um período simples ou composto?

No item (a) dessa questão, exploramos os conceitos de conjunção subordinada integrante e conjunção subordinada adverbial condicional. Não abordamos a questão com enfoque metalinguístico, mas sim, destacando seu sentido e sua função, sem nomear a classe a que a palavra pertence, pois nosso objetivo é fazer com que o discente perceba que, mesmo se tratando de uma mesma palavra, ela está sendo empregada com sentido e funções diferentes. Significa que optamos por adotar um enfoque epilinguístico, centrado na reflexão e no uso que a palavra tem no enunciado.

Em (b), ambicionamos que o usuário compreenda que os elementos *talvez não* retomam toda a oração anterior, só que a oração aparece de forma reduzida no enunciado e que para desenvolvê-la basta repetir a estrutura da primeira oração, acrescentando *talvez não*.

No item (c), aspiramos que o aluno perceba que a intenção do narrador é pautada pelo princípio da coesão textual, já que é possível recuperar a informação através da oração anterior.

Em (d), pretendemos que o discente se aproprie da noção de que a oração é um enunciado que apresenta verbo e que desta maneira, ao reescrever a oração reduzida representada por *talvez não*, fica nítida a presença de três verbos, portanto há três orações o que justifica o fato de o período ser composto. Aqui, deixamos a cargo do professor desenvolver ou não a estrutura do período composto, levando em consideração os níveis cognitivos, as habilidades e aptidões dos alunos (ZABALA, 1998). Ele pode, inclusive, destacar a importância de compreender as relações de dependência e independência entre as orações num mesmo período, como também a diferença entre período simples e composto e o grau de relevância dos dois na estrutura do texto.

QUESTÃO 6:

6) No fragmento:

“Foi automático: passei as compras de um saquinho do supermercado ao outro e comecei a colheita. Dava-me o prazer de escolher as mais bonitas. Quando ficaram mais difíceis, apanhei uma vassoura velha numa caçamba de demolição ali perto e com ela verguei os galhos mais altos, engordando o saquinho. Geleia rende pouco, e a fatura de matéria-prima me empolgava.(...)”

Observe o uso dos verbos: foi, passei, comecei, dava-me, ficaram, apanhei, verguei, me empolgava.

Por que os verbos *dava-me* e *me empolgava* não são usados no mesmo tempo dos outros verbos? Se conjugássemos, todos os verbos no mesmo tempo acarretaria alguma mudança no sentido pretendido pelo autor? Explique.

Nessa questão, queremos mostrar as nuances dos aspectos dos verbos dos pretéritos perfeito e imperfeito, pois “O imperfeito tende a exprimir eventos contínuos; o perfeito tende a exprimir eventos descontínuos” (PERINI, 2010, p. 230). Implica asseverar que não é possível substituir uma forma pela outra, nesse contexto de uso, posto que o sentido seria totalmente modificado.

QUESTÃO 7:

7) No fragmento:

“(...) Nesse momento, passava de carro um ex-colega de jornal, que me reconheceu e parou. Eu me senti ridículo. Já estava ensaiando explicações, longas talvez, que nos cansariam os dois, quando ele contou:

— Maravilha! Eu sempre quis fazer isso e nunca tive coragem!

Desceu do carro e me ajudou.”

a) No fragmento, “(...) Nesse momento, **passava** de carro um ex-colega de jornal, que me reconheceu e parou.(...)”

Podemos substituir o verbo em negrito por *passou*? A frase terá o mesmo efeito de sentido? Explique.

b) “(...) Eu me **senti** ridículo. Já **estava ensaiando** explicações (...)”, o verbo *senti* e a locução verbal *estava ensaiando* expressam ações pontuais ou duradouras em relação ao enunciador? Justifique.

c) O narrador tinha uma expectativa em relação à reação do ex-colega de jornal. Ela foi correspondida? Que marca linguística demonstra isso? Explique.

d) A conjunção *E* aparece três vezes no fragmento acima. Ela apresenta o mesmo valor semântico nas três? Explique.

e) Reescreva o enunciado, substituindo a conjunção *E* por outras conjunções que mantenham o mesmo valor semântico estabelecido por ela.

Nos itens (a) e (b), mais uma vez, esperamos que o discente observe as diferenças de sentido existentes entre as formas verbais do pretérito imperfeito e pretérito perfeito do indicativo, as quais são bastante sutis e, por vezes, causam equívocos que podem comprometer a compreensão do texto. Desse modo, é essencial que o aluno perceba os sentidos desejados pelo narrador.

Em (c), aspiramos que o usuário note que há uma quebra de expectativa do narrador em relação ao comportamento do ex-colega de jornal que é marcada pela estrutura linguística: ___ Maravilha!

No item (d), almejamos que o aluno reflita sobre o valor semântico da conjunção coordenativa *E* e observe que ela, nesse contexto de uso, foi usada com três matizes diferentes. A respeito disso, Cunha e Cintra (1985) apresentam os valores particulares da conjunção coordenativa *E*, entre eles o adversativo e o conclusivo, os quais já estão se tornando bastante comuns.

Em (e), ambicionamos que o discente saiba substituir a conjunção por outra de igual valor semântico para se apropriar das possibilidades de uso que o sistema linguístico pode lhe proporcionar, tanto em textos orais quanto escritos, para evitar repetições desnecessárias e enriquecer a sua competência lexical, fundamental ao exercício pleno da produção de textos na vida escolar e nas práticas cotidianas de exercício da língua.

Essa sétima questão retoma diversos aspectos já abordados nas outras questões, serve, então, como um resumo dessa segunda atividade. Salientamos que damos prioridade ao uso das questões dissertativas, posto que elas abrem espaço a diversos métodos de

ensinoaprendizagem e, especialmente, favorecem o processo de escrita que é fundamental para a apropriação dos conteúdos de forma significativa, por isso Zabala (1998, p. 132) afirma que

A necessidade e elaboração pessoal do conhecimento acarreta, sobretudo para os alunos mais jovens, a necessidade de favorecer a atividade mental do aluno através de ações que não se limitem a escutar as exposições do professor ou da professora. A observação, o diálogo ou o debate, a manipulação e a experimentação são atividades imprescindíveis para favorecer os processos construtivos dos alunos (...)

O autor deixa evidente que diversos métodos - como a análise, observação, o diálogo ou debate, entre outros - são basilares e benéficos para o processo ensinoaprendizagem de nossos discentes.

4.1.3 Terceira Atividade

A nossa terceira proposta de Análise Linguística²² se baseia na Aval. Esc. Col. 3 pertencente ao nosso corpus²³. Para realizar esta atividade, focamo-nos em um dos textos abordados na avaliação estudada, para que possamos explorar melhor as relações linguísticas presentes nele.

O texto escolhido para nosso trabalho é *Ler ajuda a escrever?* Cumpre-nos esclarecer que a escolha não se deu em função de concordarmos com todas as idéias contidas nele. Nossa única justificativa para a sua utilização é o fato de ele estar na Aval. Esc. Col. 3, na qual nos embasamos.

QUESTÃO 1:

1) No segundo parágrafo, o autor faz referência à palavra *universo*. Que vocábulos são usados no texto para nos remeter à palavra *universo*? Podemos substituí-los por outros sem modificar a ideia central do texto? Como podemos reescrever este parágrafo?

Nessa primeira questão, abordamos o conteúdo conceitual sobre campo semântico e campo associativo para ampliar a competência lexical do aluno. Para isso, mobilizamos as suas habilidades de reler o texto, discutir com os colegas e com o professor, pesquisar em dicionários, analisar as possibilidades de respostas e reescrever o parágrafo. Sendo assim,

²² Ver APÊNDICE H

²³ Ver ANEXO E.

desenvolvemos, também, os conteúdos procedimentais que são indispensáveis para a consolidação da aprendizagem.

Temos, então, a finalidade de trabalhar com ampliação do léxico e das redes semânticas para o fortalecimento das estruturas cognitivas do aluno (PCNs, 1998a). Na sequência, demandamos ao aluno que encontre quais vocábulos poderiam substituir os usados no texto sem modificar o sentido pretendido pelo autor. Neste caso, cumpre orientar os alunos que não existe sinonímia perfeita e que o contexto deve sempre ser considerado (ANTUNES, 2012). Em seguida, pedimos que o discente reescreva o parágrafo, logo, ele deve observar que esta mudança pode acarretar não só modificações de sentido, mas também estruturais, as quais devem ser analisadas para não prejudicar os sentidos pretendidos pelo autor.

QUESTÃO 2:

2) No segundo parágrafo do texto, a autora apresenta a ideia de que “ (...) quem lê norteia sua escrita sobre três pilares: o da criticidade, o do conhecimento e o da apreensão da língua.”

Encontre, no texto, os elementos textuais que fazem referência a esses três pilares, retomando-os. Em seguida, reescreva o parágrafo, substituindo estes elementos por outros que estabeleçam os mesmos sentidos desejados pelo autor.

Nessa questão, nosso objetivo é abordar os conteúdos conceituais sobre coesão anafórica, pois fazemos referência aos elementos textuais que retomam informações já dadas no texto (KOCH, 2002). Para realizar tal atividade é preciso que o aluno releia o texto, discuta com os colegas e o com o professor, para tomar conhecimento dos elementos textuais aos quais nos referimos na questão. Na sequência, pedimos que o estudante reescreva o parágrafo, substituindo os termos encontrados por outros que construam as mesmas ideias, mobilizando, assim, os conteúdos de natureza procedimental, à medida em que o discente precisa colocar em ação o conceito abstrato adquirido anteriormente.

Devemos salientar que esse tipo de questão é muito importante, visto que ela aborda a coesão entre os períodos de um grande parágrafo, o que implica afirmar que o grau de dificuldade é um pouco maior que nas outras questões, nas quais nos prendemos a analisar partes de uma oração e/ou um período. Portanto, ela tem o objetivo de conscientizar o aluno de que a estrutura de um parágrafo deve obedecer a princípios próprios que vão além dos limites das frases analisadas isoladamente.

Outro aspecto importante é que, nessa questão, não é trabalhada a metalinguagem por ela mesma e julgamos, mais importante, priorizar o enfoque da epilinguagem, pois utilizar

os elementos textuais na construção dos sentidos do texto é mais relevante que saber apenas nomeá-los.

QUESTÃO 3:

3) No último parágrafo do texto, temos: “Assim, podemos dizer que a leitura é mestra-mãe da escrita, ela alimenta em seu seio o texto que nasce.”

a) A conjunção *Assim* poderia ser substituída por outra conjunção sem prejuízo das ideias do autor. Reescreva esse período, fazendo essa substituição.

b) Podemos separar o período acima em dois blocos:

1º bloco: “Assim, podemos dizer que a leitura é mestra-mãe da escrita, (...)”

2º bloco: “(...) ela alimenta em seu seio o texto que nasce.”

Reescreva o período acima, alterando a ordem dos blocos e a conjunção *Assim* por outra com mesmo sentido. Fique atento a possíveis reestruturações a serem feitas para manter a coesão do período.

c) Conclua: qual das duas sequências - a original e a reescrita por você – apresenta uma estruturação linguística mais facilmente assimilada? Explique.

Na terceira questão, com o item (a) queremos abordar o conteúdo - conjunção coordenativa - sob o enfoque epilinguístico. Na proporção em que solicitamos a troca da conjunção por outra, o aluno necessita identificar qual o matiz semântico da conjunção elencada e decidir por um termo substituto que não altere o sentido inicial usado pelo autor do texto. Na sequência, o discente deve reescrever o fragmento atentando para possíveis modificações estruturais do enunciado, mobilizando suas estruturas mentais para a efetivação de movimentos cognitivos superiores responsáveis pela ativação dos conteúdos procedimentais (HAYDT, 1997).

Em (b), desenvolvemos uma atividade que extrapola o que foi pedido no item (a), pois demanda, além da alteração da conjunção, a modificação da ordem dos blocos, ou seja, a atividade enfatizou uma gradação na complexidade dos conhecimentos que devem ser mobilizados pelo aluno, fazendo com que haja uma modificação ou ampliação das suas redes mentais responsáveis pela resolução da questão.

Essa atividade tem como grande contribuição a junção dos critérios sintáticosemânticos para a construção da coesão do texto. Mais uma vez, este tópico aparece de forma bastante sucinta e rápida, já que a finalidade é fazer com que o aluno se aproprie do conhecimento, centrando-se na sua funcionalidade, partindo de uma reescrita feita por si mesmo. Portanto, mais uma vez, focalizamos o ensino da língua na epilinguagem.

Mostramos nossa concordância com Zabala (1998, p.45) quando este afirma que “(...) para melhorar nossa habilidade de escrever, não basta escrever muito, embora seja uma condição imprescindível; possuir um instrumento de análise e reflexão – a morfossintaxe – ajudará muito a melhorar nossas capacidades como escritores, sempre que saibamos, quer dizer, que tenhamos aprendido a utilizar estes recursos em nosso processo de escrita”.

No item (c), pretendemos que o discente compare os dois fragmentos, estabelecendo um parâmetro de uso para ambos, suscitando hipóteses e explicando qual deles seria mais facilmente compreendido - se o original na ordem inversa das orações ou se o reescrito por ele, na ordem direta. Logo, nosso objetivo é levar o aluno a perceber que a ordem em que as orações aparecem e a conjunção usada pelo autor podem facilitar a compreensão do texto.

Desse modo, almejamos contribuir para a ampliação da criticidade do estudante em relação à língua, pois segundo os PCNs (1998a, p. 33), é fundamental o aluno “(...) usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica”. Acreditamos que é igualmente importante, porque amplia sua habilidade de manejar com mais prontidão a escrita e os sentidos produzidos por ela.

QUESTÃO 4:

- 4) Observe o seguinte fragmento: “(...) podemos dizer que a leitura é mestra-mãe da escrita (...)”
- a) Qual o complemento da locução verbal *podemos dizer*?
- b) Esse complemento aparece na forma de um objeto direto simples ou na forma de um objeto direto oracional? Comente.
- c) Baseando-se, na sua resposta anterior, pode-se afirmar que se trata de um período simples ou composto? Justifique nomeando as orações.

Nessa questão, de um modo geral, objetivamos que o aluno analise o período quanto à sua estrutura sintática mobilizando os conteúdos conceituais necessários para a consolidação dos conteúdos procedimentais essenciais ao processo de ensinoaprendizagem.

Na alternativa A, temos como finalidade que o estudante encontre (identifique) o complemento da locução verbal. Dessa maneira, mobilizamos o conteúdo conceitual sobre o tema que aparentemente é fácil, porém o aluno precisa atentar para o fato de que o objeto (“(...) que a leitura é mestra-mãe da escrita (...))”, neste caso, é formado por uma grande parte do período em estudo.

Em seguida, em (b), demandamos que determine se o complemento verbal (objeto direto) aparece na forma simples ou oracional. Como se trata de uma oração inteira que se

inicia pela conjunção, o objeto se apresenta em forma de oração. Aqui, o professor pode fomentar o debate sobre a diferença sintáticosssemântica entre o objeto simples e o oracional, como também nos usos que um determinado tipo pode assumir no texto. Por fim, o discente deve elaborar sua resposta em forma de comentário. Mais uma vez, movimentamos o conteúdo conceitual para a resolução da questão e adicionamos outros conteúdos procedimentais - o debate, a criação de hipóteses e a escrita de comentário- os quais não foram usados no item (a).

Em (c), solicitamos que o estudante se baseie na resposta dada anteriormente com a finalidade de classificar o período em simples ou composto. À medida em que o aluno é levado a constatar que o complemento da locução verbal *podemos dizer* é um objeto direto em forma de oração, ele concluirá que o período apresenta duas orações, logo é composto. O movimento do docente será conduzir o aluno a perceber que as orações são dependentes sintaticamente e, por isso, uma é chamada de oração principal e a outra oração subordinada substantiva.

Salientamos que, nessa questão, fazemos o estudo da língua, apropriando-nos das nomenclaturas preconizadas pela metalinguagem, entretanto elas foram abordadas de forma a movimentar as habilidades de reflexão do discente em relação à língua, portanto, utilizamos enfoque da epilinguagem.

As nossas atividades de AL nascem da necessidade de construir propostas que abordem os critérios sociodiscursivos, enunciativos, semântico-pragmáticos, lexicais, entre outros importantes para a ampliação da competência comunicativa do aluno na sua língua materna.

Nossas atividades retomam os conteúdos abordados pelas Avaliações Escolares Coletadas e observam quais deles são possíveis de serem estudados de acordo com o texto presente na prova, ou seja, averiguam quais aspectos podem ser explorados através dele, tendo em vista que a Análise Linguística deve partir da unidade básica de ensino da língua que é o texto. Por sua vez, exploramos alguns conteúdos conceituais e procedimentais os quais não figuram nas avaliações analisadas. Isso ocorreu em virtude de considerarmos tais conteúdos como essenciais à compreensão da estrutura sintáticosssemântica e sociodiscursiva dos textos-base.

Destacamos que encontramos dificuldades em abordar os mesmos conteúdos das AVAL. ESC. COL., porque elas não utilizam, em sua maioria, o texto-base como fundamento para as questões de cunho gramatical, ou seja, as questões não revelam a estrutura sintáticosssemântica e sociodiscursiva do texto. Isso implica afirmarmos que o estudo do texto

é visto como uma atividade desconexa do estudo gramatical e este é explorado, apenas, sob a ótica da metalinguagem.

Partindo dessa constatação, abordamos, em nossas atividades, o texto como unidade essencial, pois é nele que se concretizam as ações de linguagem de todos os usuários da língua. Tomamos, então, o uso e reflexão como aspectos relevantes para o estudo da AL, por isso, focalizamos nossa proposta na utilização da epilinguagem, uma vez que acreditamos ser adequado investir nas habilidades de reflexão sobre a língua, como também asseveramos ser importante dominar os conhecimentos científicos acerca da língua os quais são explanados pela metalinguagem.

Com nossa primeira proposta, sugerimos um estudo fundamentado nos conteúdos conceituais, tais como: conjunção coordenativa, oração, período, usos da língua, entre outros, os quais abordam os mais diversos conteúdos procedimentais, como reescrever parágrafos, substituir uma palavra por outra, identificar os valores semânticos, comparar estruturas e sentidos pretendidos pelo autor do texto-base.

Dando sequência, na segunda proposta, empreendemos a noção de campo lexical, diversas nuances relativas aos aspectos verbais, as correlações entre indicativo e subjuntivo, conjugações verbais, conjunções subordinativas integrantes e adverbiais, conjunções coordenativas, oração subordinada reduzida e desenvolvida, as definições de período simples e composto, como também, os fatores que levam o enunciador a escolher uma estrutura ao invés de outra para efetivar os sentidos pretendidos por ele.

Finalizando com a terceira atividade, enfocamos a noção de campo semântico para a ampliação do léxico, o uso da coesão anafórica, conjunção *assim*, locução verbal, complemento verbal simples e oracional, período simples e composto, e oração principal e subordinada.

Esclarecemos que nossas atividades não esgotam outras possibilidades de estudo, uma vez que o docente pode formular suas próprias atividades de ensino, conforme as necessidades e aptidões de seus alunos, de maneira a desenvolver suas capacidades de reflexão e uso tão importantes para a construção de um usuário competente e proficiente em sua língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, que está situado no campo da Linguística Aplicada, versou sobre o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, mais especificamente, sobre como figura a Análise Linguística no instrumento avaliativo Avaliação Escolar Coletada do 9º ano do Ensino Fundamental.

No primeiro capítulo, foram feitas as ponderações acerca do arcabouço teórico sobre o ensino de Língua Portuguesa ao longo de algumas décadas. Em seguida, refletimos sobre gramática, começando pela sua definição e explanando sobre seus três tipos, a internalizada, a descritiva e a normativa, sendo esta última a que recebeu mais destaque, em virtude de ser a mais usada pelos docentes em sua prática cotidiana. Em seguida, apresentamos a proposta de AL desenvolvida por Geraldi ([1984] 2006; 1996; 1997) e reiterada e adaptada por diversos autores, os quais podemos citar: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998a), Mendonça (2006), Angelo e Loregian-Penkal (2010), Bezerra e Reinaldo (2013), entre outros.

Na sequência com o segundo capítulo, exploramos as concepções teóricas que servem de alicerce para a compreensão do complexo fenômeno da avaliação. No caso deste trabalho, abordamos esse componente do processo educativo, sob várias concepções: a da *Pedagogia Tradicional* ou *classificatória*, a da *Avaliação com Intenção Formativa* (Hadji, 2001), *Avaliação Mediadora/Socioconstrutivista* (Hoffmann, 2008; 2011) e Vygostky ([1930] 1991), e *Avaliação Construtiva* (Luckesi, 2011), sendo esta última a adotada por nós como sendo a mais adequada ao contexto educacional brasileiro. Explanamos, também, sobre os critérios avaliativos quanto ao ensino da AL como constituinte da Avaliação em LP, para realizar tal proposta, embasamo-nos nas asserções de Antunes (2003), Bronckart (2006), Suassuna (2007), Mendonça (2007), entre outros.

Dando continuidade com o terceiro capítulo, observamos que, em sua maioria, as questões se detêm à utilização da Gramática Normativa como um todo e à exploração apenas da variedade padrão determinada pela GN. Mais uma vez destacamos que a discussão não se pauta sobre ensinar ou não a GN, mas, sobretudo, sobre a necessidade de se estudar a língua de modo mais integral que seria o uso da proposta da Análise Linguística.

Outro aspecto que nos chama bastante atenção é com relação aos critérios usados como embasamento na formulação das questões, assim como na pesquisa desenvolvida por Neves ([1990]2010), os professores utilizaram mais os critérios morfossintáticos, e em menor

número os semântico-pragmáticos, sociodiscursivos e lexicais. Isso nos leva a crer, conforme foi abordado na introdução e retomado no terceiro capítulo, que os professores ainda não conseguem se apropriar das contribuições da Linguística para embasar suas concepções de língua, de gramática e de análise linguística. Isso fica visível, posto que das 16 questões analisadas, 14 delas focalizam o critério destacado acima, restando apenas uma questão com o critério semântico e outra com o lexical.

No que diz respeito ao tipo das questões, do total de 16, 15 são objetivas, sendo 10 de assinalar X, e as outras 5, incluem completar a frase, assinalar C ou E, associar colunas, entre outros. Apenas uma questão é pode ser considerada dissertativa. Podemos concluir, então, que as avaliações de LP quase não exigem a escrita por parte dos alunos, já que elas se baseiam quase na sua totalidade de questões objetivas nas quais é exigido um conhecimento que deve ser decorado e repetido tal como está nos livros didáticos, sem demandar do aluno um trabalho de reflexão e de escrita individualizado.

Com relação ao tipo de atividades desenvolvidas, em sua maioria, elas enfatizam questões de metalinguagem (12 quesitos) em detrimento à epilinguagem (4 quesitos), o oposto do que determinam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998a) e toda a bibliografia apresentada no primeiro capítulo deste trabalho.

Constatamos que os professores envolvidos na nossa pesquisa têm seu arcabouço teórico muito atrelado à *pedagogia tradicional*, na qual há a necessidade de se realizar uma Avaliação Escolar Coletada como instrumento mais importante para *medir a aprendizagem dos alunos*. Afirmamos isso, porque nenhum dos três professores usou outro instrumento avaliativo para com os seus alunos.

Em relação aos questionários respondidos, obtivemos as mais variadas respostas quanto aos critérios de avaliação. Os docentes não apresentam em suas respostas uma consistência teórica sobre o tema, confundindo critérios avaliativos com instrumentos de avaliação e conteúdos conceituais, conforme vimos nos conteúdos apresentados pelos PCNs (1998 b) e em Indagações sobre Currículo (2007).

Ainda com relação aos questionários respondidos pelos professores, averiguamos que nenhum deles conseguiu definir satisfatoriamente e descrever alguma atividade desenvolvida por eles que tenham como base tal perspectiva da AL, pois as respostas dadas nos questionários remetem a um conhecimento muito vago e fragmentado sobre a proposta defendida neste trabalho.

Concluimos nossa pesquisa com o quarto capítulo e apresentamos três atividades com foco na perspectiva de ensino da AL. Elas tomaram como apoio os textos utilizados nas

AVAL. ESC. COLS. e desenvolveram os mesmos conteúdos conceituais apresentados por elas e quando necessário, acrescentaram outros. Dentre os conteúdos explorados, podemos destacar: conjunções coordenativas, conjunções subordinativas integrantes e adverbiais, oração, período, oração subordinada reduzida e desenvolvida, usos da língua, a noção de campo lexical, diversas nuances relativas aos aspectos verbais, as correlações entre indicativo e subjuntivo, conjugações verbais, como também, os fatores que levam o enunciador a escolher uma estrutura ao invés de outra.

As nossas atividades buscaram favorecer a construção dos conteúdos procedimentais, à medida em que exploraram diversas habilidades requeridas em vários tipos de questões, como por exemplo, explique, compare, reescreva e assim por diante.

Elas também partiram do propósito de favorecer as questões com cunho epilinguístico associadas às de cunho metalinguístico, uma vez que contribuem para a reflexão sobre o uso das estruturas linguísticas como elementos essenciais à construção dos sentidos desejados pelo autor.

Contrariamente às AVAL. ESC. COL., priorizamos as questões dissertativas, posto que as consideramos como fundamentais para a mobilização das estruturas cognitivas necessárias à construção de um aluno proficiente na produção textual.

Quanto aos critérios de AL, objetivamos explorar o máximo possível, entretanto tínhamos uma limitação que era empreender questões com os mesmos conteúdos conceituais das AVAL. ESC. COL., todavia sempre que possível construímos exercícios que abordaram os critérios lexical, semântico, sociodiscursivo e relativos à construção dos sentidos pretendidos pelo autor do texto base.

Tornamos claro que nossas atividades podem ser utilizadas como instrumentos avaliativos na medida em que o professor utilize a mesma estratégia de ensinoaprendizagem, para que a atividade seja coerente com os movimentos didáticos realizados em sala de aula.

Acreditamos que esta pesquisa foi bastante profícua, uma vez que possibilitou o crescimento acadêmico da pesquisadora, no que se refere ao contato com diferentes teorias da Linguística, como a Linguística Aplicada, a Semântica, a Pragmática e tantas outras, que instigaram a vontade de querer aprender cada vez mais, a fim de exercer a *Profissão Docente* com bases sólidas de conhecimento e, então poder contribuir de alguma forma para o engrandecimento dos estudos sobre o ensino da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro & LOREGIAN-PENKAL, Loremi. Perspectivas para o trabalho com análise linguística. In: MENEGASSI, Renilson José (org.) **Leitura, escrita e gramática no Ensino Fundamental**. Maringá: Eduem, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Série estratégias de ensino; v.28)
- BASTOS, Danielle da Mota; LIMA, Hérica Karina Cavalcante de; SANTOS, Sulanita Bandeira da Cruz. Ensino de classes de palavras: entre estrutura, o discurso e o texto. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia & LIMA, Ana (Orgs.) **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Língua Portuguesa na Escola, v. 2)
- BECHARA, Evanildo. **Gramática Escolar da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora ; REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção leituras introdutórias em linguagem; v.3)
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília, DF: SEB, 2007.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries**. Brasília, DF: SEF, 1998 a.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução - 5ª a 8ª séries**. Brasília, DF: SEF, 1998 b.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Machado, Anna Raquel & Matencio, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.), Trad. Machado, Anna Raquel, & Matencio, Maria de Lourdes Meirelles (et. al.). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006. (Série Ideias sobre Linguagem)
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de & ELIAS, Vanda Maria. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- COSTA, Cibele Lopresti et. al. **Para viver juntos: português, 7º ano: ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2009.
- CUNHA, Celso Ferreira da & CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FARACO, Carlos Alberto. **As sete pragas do ensino de português**. Revista construtora, Ano III, no. 1, 1975.

FERRAZ, Mônica Mano Trindade. Sobre o ensino de gramática: uso e reflexão nas aulas de língua portuguesa. In: FRANCELINO, Pedro Farias (Org.). **Linguística aplicada à Língua Portuguesa no Ensino Médio: Reflexões Teórico-Metodológicas**. (Coleção Todas as Letras; v. 15) João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda; MÜLLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

_____. **Portos de Passagem**. – 4. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Série Educação)

_____. **Curso de Didática Geral**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998. (Série Educação)

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Avaliar para promover as setas do caminho**. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 17.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 1. ed. 21 reimp. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor)

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. **Provas objetivas, discursivas, orais e práticas: técnicas de construção**. 9. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. Bunzen, C., Mendonça, M. (Orgs.); Kleiman, A. B. [et al.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Série estratégias de ensino; v. 2)

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: por que e como avaliar. In: MARCUSCHI, Elizabeth & SUASSUNA, Lívia (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed. 1.reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 8. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2010. (Repensando a língua portuguesa)

_____. **Que gramática estudar na escola?** 3. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

NÓBREGA, Maria José. Perspectiva para o trabalho da análise linguística na escola. In: AZEREDO, José Carlos. **Língua Portuguesa em debate**. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Estratégias de ensino; 17)

PARAÍBA, Secretaria de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. João Pessoa: SEC, 1997.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Educação linguística; 4)

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) estudar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. **A prática de escrita na escola: uma análise do processo ao produto**. 2008. 116f. Dissertação Mestrado. UFPB/CCHLA, João Pessoa, 2008.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2000.

SOUZA, Abda Alves de; SOUZA, Sirlene Barbosa de. A análise linguística e sua relação com a produção textual. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia & LIMA, Ana (Orgs.) **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Língua Portuguesa na Escola, v. 2)

SUASSUNA, Livia. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, Elizabeth & SUASSUNA, Livia (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed. 1.reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SUASSUNA, Livia. Paradigmas da avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, Elizabeth & SUASSUNA, Livia (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed. 1.reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Gramática: ensino plural**. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Materna: uma entrevista com Luiz Carlos Travaglia. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 2, n. 2, março de 2004. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]) Disponível em: www.ileel.ufu.br/travaglia/artigos/entrevista_linguistica_aplicada_ensino.pdf; Acesso em: 17/06/2012.

VALLS, Enric. **Os procedimentos educacionais**: aprendizagem, ensino e avaliação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Testes em Educação**. 2. ed. São Paulo: IBRASA/MEC, 1976.

VYGOTSKY, Levy Semenovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991[1930].

_____. **Pensamento e linguagem**. Disponível em: www.jahr.org; Acesso em: 09/03/11.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **“A Avaliação Escolar de Língua Portuguesa de 9º ano do Ensino Fundamental: Qual o espaço da Análise Linguística?”** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora DANIELLE RODRIGUES PEREIRA VELOSO aluna do Curso de Mestrado em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz.

O objetivo do nosso estudo é observar a presença de atividades de análise linguística (epilinguística e/ou metalinguística) nas Avaliações Escolares de Língua Portuguesa de 9º ano do Ensino Fundamental nas Escolas Municipais estudadas.

Outra finalidade é observar em quais critérios linguísticos as avaliações estudadas se baseiam com ênfase nos sociodiscursivos e semântico-pragmáticos para averiguar em que medida elas partem das orientações didáticas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros. Sendo assim, nosso trabalho quer fornecer subsídios para os educadores repensarem suas posturas avaliativas em relação à Língua Portuguesa.

Solicitamos a sua autorização para fotocopiar as avaliações de Língua Portuguesa realizadas no âmbito escolar e apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística e Educação e publicar em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua aprendizagem e, tampouco, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo (a) Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso).

Os (as) pesquisadores(as) estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Ou Responsável Legal

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisadora DANIELLE RODRIGUES PEREIRA VELOSO, Telefone: (83) 99271466 ou

Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB – Cidade Universitária/ Campus I
Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 - Telefone: (83) 3216-7791

Atenciosamente,

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.



APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA.

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

PESQUISADORA: Danielle Rodrigues Pereira Veloso

ORIENTADORA: Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz

PROJETO DE MESTRADO: A Avaliação Escolar de Língua Portuguesa de

9º ano do Ensino Fundamental: Qual o espaço da Análise Linguística?

Escola: _____

Município: _____

Professor: _____

Questionário:

1) Como você faz a avaliação do seu aluno, ou melhor, quais critérios utiliza para avaliá-lo?

2) Quais as estratégias que você usa para ensinar a gramática em sala de aula?

3) Que aspecto em relação à gramática você considera mais relevante para que seja cobrado na Avaliação Escolar?

4) Você julga o atual ensino de gramática na escola satisfatório, ou seja, ele consegue munir os alunos de capacidade reflexiva sobre a língua portuguesa? Você mudaria alguma coisa no seu método de ensino? Explique.

5) Qual o seu conhecimento sobre Análise Linguística? Já o utilizou em alguma atividade em sala de aula? Conceitue e descreva atividade.

Obrigada pela participação!

APÊNDICE C - RESPOSTAS DA PROFESSORA 1 AO QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA.
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA



PESQUISADORA: Danielle Rodrigues Pereira Veloso

ORIENTADORA: Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz

PROJETO DE MESTRADO: A Avaliação Escolar de Língua Portuguesa de 9º ano do Ensino Fundamental: Qual o espaço da Análise Linguística?

Escola: _____

Município: _____

Professor: Professora 1

Questionário:

- 1) Como você faz a avaliação do seu aluno, ou melhor, quais critérios utiliza para avaliá-lo?

Observando a participação, o interesse e as atividades feitas em sala. Além de avaliá-lo com provas, trabalhos de pesquisa, produção de texto.

- 2) Quais as estratégias que você usa para ensinar a gramática em sala de aula?

Aulas expositivas seguidas de atividades.

- 3) Que aspecto em relação à gramática você considera mais relevante para que seja cobrado na Avaliação Escolar?

É interessante que o aluno saiba das regras gramaticais, mesmo que ele seja livre para utilizar as outras variantes da língua.

- 6) Você julga o atual ensino de gramática na escola satisfatório, ou seja, ele consegue munir os alunos de capacidade reflexiva sobre a língua portuguesa? Você mudaria alguma coisa no seu método de ensino? Explique.

Não sei se é satisfatório, mas acho necessário. E fazer uma análise reflexiva muitos alunos não conseguem, mas alguns conseguem. A mudança faz parte da vida e nós de alguma maneira mudamos.

- 7) Qual o seu conhecimento sobre Análise Linguística? Já o utilizou em alguma atividade em sala de aula? Conceitue e descreva atividade.

Analisar linguisticamente deve ser perceber que a língua é utilizada por falantes que dependendo do grau social, regional entre outros usará esta língua de uma maneira ou de outra. E não cobrar tanto as regras gramaticais.

Obrigada pela participação!

APÊNDICE D - RESPOSTAS DA PROFESSORA 2 AO QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA.
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA



PESQUISADORA: Danielle Rodrigues Pereira Veloso

ORIENTADORA: Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz

PROJETO DE MESTRADO: A Avaliação Escolar de Língua Portuguesa de 9º ano do Ensino Fundamental: Qual o espaço da Análise Linguística?

Escola: _____

Município: _____

Professor: Professora 2

Questionário:

- 1) Como você faz a avaliação do seu aluno, ou melhor, quais critérios utiliza para avaliá-lo?

Eu o avalio qualitativamente e quantitativamente.

- 2) Quais as estratégias que você usa para ensinar a gramática em sala de aula?

As estratégias que eu uso, são aulas expositivas e a gramática relacionada a composição textual.

- 3) Que aspecto em relação à gramática você considera mais relevante para que seja cobrado na Avaliação Escolar?

O aspecto mais relevante da gramática para ser cobrado na Avaliação Escolar é a concordância verbal e nominal.

- 8) Você julga o atual ensino de gramática na escola satisfatório, ou seja, ele consegue munir os alunos de capacidade reflexiva sobre a língua portuguesa? Você mudaria alguma coisa no seu método de ensino? Explique.

O ensino da gramática não é satisfatório, pois as aulas são expositivas. Desse modo o aprendizado se torna abstrato e o ensino mecânico.

Eu gostaria de mudar, mas não sei a fórmula.

- 9) Qual o seu conhecimento sobre Análise Linguística? Já o utilizou em alguma atividade em sala de aula? Conceitue e descreva atividade.

Nenhum.

Obrigada pela participação!

APÊNDICE E - RESPOSTAS DA PROFESSORA 3 AO QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA.
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA



PESQUISADORA: Danielle Rodrigues Pereira Veloso

ORIENTADORA: Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz

PROJETO DE MESTRADO: A Avaliação Escolar de Língua Portuguesa de 9º ano do Ensino Fundamental: Qual o espaço da Análise Linguística?

Escola: _____

Município: _____

Professor: Professora 3

Questionário:

- 1) Como você faz a avaliação do seu aluno, ou melhor, quais critérios utiliza para avaliá-lo?

A avaliação é contínua e os critérios que uso são aprendizagem e a avaliação escrita.

- 2) Quais as estratégias que você usa para ensinar a gramática em sala de aula?

Eu uso o método metalinguístico, mas estou mudando um pouco para o epilinguístico.

- 3) Que aspecto em relação à gramática você considera mais relevante para que seja cobrado na Avaliação Escolar?

A gramática hoje tem que ser inserida em gêneros textuais.

- 4) Você julga o atual ensino de gramática na escola satisfatório, ou seja, ele consegue munir os alunos de capacidade reflexiva sobre a língua portuguesa? Você mudaria alguma coisa no seu método de ensino? Explique.

O ensino da gramática ainda hoje é o método tradicional, mas estamos tentando mudar para o uso epilinguístico.

- 5) Qual o seu conhecimento sobre Análise Linguística? Já o utilizou em alguma atividade em sala de aula? Conceitue e descreva atividade.

Eu tinha pouco conhecimento, mas com a formação continuada da Prefeitura Municipal de João Pessoa, me aprofundi mais sobre o assunto.

Obrigada pela participação!

APÊNDICE F- PRIMEIRA ATIVIDADE

Furto de uma Flor

Furtei uma flor daquele jardim. O porteiro do edifício cochilava, e eu furtei a flor. Trouxe-a para casa **e coloquei-a no copo com água**. Logo senti **que ela não estava feliz**. O copo destina-se a beber e flor não é para ser bebida. Passei-a para o vaso e notei que ela me agradecia, revelando melhor sua delicada composição. Quantas novidades há numa flor se a contemplarmos bem. Sendo autor do furto, eu assumira a obrigação de conservá-la. Renovei a água do vaso, **mas a flor empalidecia**. Temi por sua vida. Não adiantava restituí-la ao jardim. Nem apelar para o médico de flores. Eu a furtara, eu a via morrer. Já murcha, e com a cor particular da morte, peguei-a docemente e fui depositá-la no jardim onde desabrochara. O porteiro estava atento e repreendeu-me: .

- Que ideia a sua, vir jogar lixo de sua casa neste jardim!

(Carlos Drummond de Andrade)

1) Releia o seguinte fragmento:

“Furtei uma flor daquele jardim. O porteiro do edifício cochilava, **e** eu furtei a flor. Trouxe-a para casa **e** coloquei-a no copo com água. (...) O copo destina-se a beber **e** flor não é para ser bebida.”

(a) Na primeira frase: “Furtei uma flor daquele jardim.(...)” Qual palavra poderia ser empregada como o sentido mais aproximado de *Furtei*. Justifique o emprego da palavra usada por você.

(b) Compare os dois primeiros períodos do fragmento acima. Podemos afirmar que ambos apresentam o mesmo número de orações? Como podemos denominar esses períodos? Justifique.

(c) Com relação ao segundo período, como podemos separar as orações? Existe alguma palavra as unindo? Qual? Nesse contexto de uso, qual a função dela?

(d) A conjunção *E* aparece três vezes no fragmento acima. Ela apresenta o mesmo valor semântico nas três? Explique.

(e) Reescreva o fragmento acima, substituindo a conjunção *E* por outras conjunções que mantenham o mesmo valor semântico estabelecido por ela.

2) No enunciado: “Renovei a água do vaso, mas a flor empalidecia.(...)”

(a) Qual o valor semântico da conjunção *MAS*? Reescreva o enunciado, substituindo-a por outra que mantenha o sentido pretendido pelo autor.

(b) Reescreva o enunciado acima, transformando o verbo *empalidecia* pela estrutura *estava+ adjetivo referente a empalidecia*.

(c) Compare o enunciado original e o reescrito por você. Qual ficou mais extenso? Justifique a escolha feita pelo narrador do texto.

(d) Levando em consideração o uso atual da língua portuguesa, qual enunciado você usaria? Por quê?

(3) No próximo fragmento: “(...) Não adiantava restituí-la ao jardim. Nem apelar para o médico das flores. Eu a furtara, eu a via morrer. *Já murcha, e com a cor particular da morte, (...)*”

(a) O narrador utiliza o recurso da omissão de um mais termos que podem ser recuperados pela estrutura do texto para evitar a repetição. Se reescrevêssemos o fragmento destacado acima, colocando detalhadamente os termos, como ele ficaria?

(b) Observando o fragmento reescrito por você, concluímos que ele é composto por quantas orações? Justifique.

(c) Reescreva o fragmento original, substituindo “(...) *com a cor particular da morte (...)*” por uma única palavra.

(d) Compare os três fragmentos: o original e os dois reescritos por você. Coloque numa sequência crescente, quanto à estrutura frasal.

(e) Qual dos três fragmentos, levando em consideração a estrutura, você usa habitualmente em seus textos? E qual você não usaria? Por quê?

(4) Leia o enunciado: “Temi por sua vida. Não adiantava restituí-la ao jardim. Nem apelar para o médico das flores.” Como podemos perceber não há nenhuma conjunção ligando as orações. Reescreva o enunciado, unindo as orações com o auxílio de conjunções, e em seguida, descreva os valores semânticos estabelecidos por elas.

(5) No período: “Logo senti que ela não estava feliz.” Observe que na oração principal - *Logo senti*-, o verbo *senti* tem seu sentido completado por outra oração – *que ela não estava feliz*. Portanto, temos um período composto por duas orações: uma oração principal (*Logo senti*) e uma subordinada substantiva objetiva direta (*que ela não estava feliz*).

(a) Se quiséssemos reescrever o período acima transformando-o em período simples, como ele ficaria?

(b) No período reescrito por você, houve mudança de sentido com relação ao período original? Justifique.

(c) Compare o período original e o reescrito por você. Se o objetivo do autor é ser conciso, qual o período deve ser escolhido por ele? Por quê?

(d) Qual dos dois períodos, um autor que não deseja ser tão conciso adotaria em seu texto? Explique.

APÊNDICE G - SEGUNDA ATIVIDADE

Pitangas

Fui flagrado apanhado pitangas no bairro de Perdizes. Não apenas comendo algumas, como pode acontecer com qualquer humano ou passarinho. Com humanos, quando tocados por súbita tentação ou nostalgia; com passarinhos, ao cuidarem da própria subsistência.

O nome justo e certo para o que eu estava fazendo é colhendo: eu estava colhendo pitangas na rua Itapicuru. Gordas pitangas, de cores variando do vermelho roxo. Havia um disfarçado constrangimento na atenção com que eu agia, não olhava para lado nenhum que não para as pontas dos galhos, com receio de encontrar algum olhar de censura. Aquelas frutas pertenciam por direito aos pássaros do bairro. Eles não tinham supermercados ou feiras para se abastecer, os alimentos deles talvez tivessem escasseado durante a longa seca recém-terminada. As chuvas trouxeram alívio para as pitangueiras, que parece, estavam se arrebatando de vontade de dar pitangas.

Havia duas ou três circunstâncias a meu favor. Uma delas: fui menino de convivência com pitangueiras. Isso marca a gente, deixa uma carência insolúvel quando se muda para apartamento numa metrópole. Ninguém liga para os sem-pitangueira, é problema menor na cidade grande. Que eu soubesse, seria um problema só meu e dos sabiás.

Outra circunstância a meu favor: a minha geleia de jabuticaba estava no finzinho. Fiz eu mesmo essa geleia, com as frutas da safra passada que escaparam da voracidade dos micos que saem da mata para catar comida no nosso sítio. Melhor comerem as jabuticabas do que os ovos dos passarinhos. De repente, achei uma ótima ideia fazer geleia de pitanga.

Ainda uma coisa a meu favor e foi mais um detalhe que passou pela minha cabeça no instante da minha estouvada decisão: quando saí do sítio no feriado passado, minha pitangueira estava frutificando. Quando voltar no próximo feriado, os micos não terão deixado nada para mim, E, quase por último: feiras e mercados não vendem pitangas. É fruta que recusa comércio: não dura, amassa na manipulação, fere-se, fica passada, meia, fermenta. Ainda assim, se houvesse pitangas à venda, eu não iria disputá-las nas árvores com os bem-te-vis de Perdizes.

Minha última justificativa: não se encontra geleia de pitangas no comércio de rotina. Pode haver, no Norte talvez, mas não encontrei por aqui. É fácil achar de abacaxi, laranja, maçã, amora, damasco, frutas vermelhas, morango, mirtilo, pêssego, até de jabuticaba já vi. Outra que sumiu foi a de marmelo, mas essa minha sogra faz, no tempo da fruta. Não sei se há pitangas em outros países, talvez não. É obrigação nossa, nacional, tornar disponível a geleia de pitanga. Se fosse estrangeira, haveria, importada, como há a de *blueberry*. Então, retomando o início: vinha eu de volta do supermercado, com dois saquinhos de compras miúdas, caminhando atento às armadilhas das calçadas, quando vi, no chão, o cenário perturbador: pitangas caídas, maduras, vítimas de algum vento da manhã, muitas delas comidas pela metade, quantidade de caroços limpos de frutinhas já degustadas ... Olhei para o alto: afe! Pé carregado, do verde ao roxo. Adiante, outro pé, igual! Ah, o que a chuva e o sol haviam feito em quinze dias ...

Foi automático: passei as compras de um saquinho do supermercado ao. outro e comecei a colheita. Dava-me o prazer de escolher as mais bonitas. Quando ficaram mais difíceis, apanhei uma vassoura velha numa caçamba de demolição ali perto e com ela verguei os galhos mais altos, engordando o saquinho. Geleia rende pouco, e a fatura de matéria-prima me empolgava. Nesse momento, passava de carro um ex-colega de jornal, que me reconheceu e parou. Eu me senti ridículo. Já estava ensaiando explicações, longas talvez, que nos cansariam os dois, quando ele contou:

- Maravilha! Eu sempre quis fazer isso e nunca tive coragem!

Desceu do carro e me ajudou.

(Ivan Ângelo)

Vocabulário:

Estouvada: estabanada, imprudente, inconsequente, travessa.

Flagrado: descoberto, surpreendido.

Insolúvel: que não se pode resolver.

Nostalgia: melancolia causada pelo afastamento da terra natal.

Vergar: dobrar, arquear.

Voracidade: grande apetite ou vontade de comer, gula.

1) Que palavras são usadas pelo narrador, no primeiro e segundo parágrafos, para destacar sua “suposta” vergonha em estar colhendo pitangas?

2) No fragmento abaixo:

“(…) Uma delas: fui menino de convivência com pitangueiras. Isso marca a gente, deixa uma carência insolúvel quando se muda para apartamento numa metrópole. Ninguém liga para os sem-pitangueira, é problema menor na cidade grande. (...)”

Reescreva o fragmento acima, colocando os verbos no pretérito perfeito ou imperfeito. Em seguida, compare o sentido do fragmento original e do reescrito por você. Houve permanência ou alteração do sentido inicial pretendido pelo autor? Explique.

3) Observe o uso da conjunção *QUANDO* no fragmento seguinte: “(...) quando saí do sítio no feriado passado, minha pitangueira estava frutificando. Quando voltar no próximo feriado, os micos não terão deixado nada para mim.”

Podemos afirmar que ela foi usada com a mesma intencionalidade pelo narrador? Ela apresenta a mesma ideia e a mesma função? Explique.

4) Releia o seguinte trecho:

“(…) se houvesse pitangas à venda, eu não iria disputá-las nas árvores com os bem-te-vis de Perdizes.”

(a) Como poderíamos reescrever o enunciado acima, mantendo a ideia de condição?

(b) Se reescrevêssemos o enunciado da seguinte forma: (...) se houver pitangas à venda, eu não irei disputá-las nas árvores com os bem-te-vis de Perdizes.

Alteramos o seu sentido inicial? Há alguma relação entre o sentido pretendido e o tempo dos verbos? Explique.

(c) Observe as construções abaixo:

“(…) Ainda assim, se houvesse pitangas à venda, eu não iria disputá-las nas árvores com os bem-te-vis de Perdizes.”

“(...) se houvesse pitangas à venda, eu não iria disputá-las nas árvores com os bem-te-vis de Perdizes.”

Em qual dos enunciados, o narrador compraria as pitangas? E em qual, ele não compraria de jeito algum? Que elemento linguístico é responsável pela mudança de sentido? Explique o uso dele.

5) No excerto:

“(...) Não sei se há pitangas em outros países, talvez não. É uma obrigação nossa, nacional, tornar disponível a geleia de pitanga. Se fosse estrangeira, haveria, importada, como há a de *blueberry*”.

a) A palavra *SE* é usada duas vezes. Ela estabelece a mesma ideia e apresenta a mesma função? Explique.

b) No enunciado: “(...) Não sei se há pitangas em outros países, talvez não. (...)” a segunda parte do enunciado está subentendida e é expressa por *talvez não*. Reescreva-a de forma que a frase fique expressa claramente por meio de palavras.

c) Qual teria sido o objetivo do narrador ao enunciar de forma reduzida e não de forma desenvolvida?

d) Observando agora o enunciado, incluindo a frase reescrita por você, quantas orações ele apresenta? Podemos afirmar que se trata de um período simples ou composto?

6) No fragmento:

“Foi automático: passei as compras de um saquinho do supermercado ao outro e comecei a colheita. Dava-me o prazer de escolher as mais bonitas. Quando ficaram mais difíceis, apanhei uma vassoura velha numa caçamba de demolição ali perto e com ela verguei os galhos mais altos, engordando o saquinho. Geleia rende pouco, e a fatura de matéria-prima me empolgava.(...)”

Observe o uso dos verbos: foi, passei, comecei, dava-me, ficaram, apanhei, verguei, me empolgava.

Por que os verbos *dava-me* e *me empolgava* não são usados no mesmo tempo dos outros verbos? Se conjugássemos, todos os verbos no mesmo tempo acarretaria alguma mudança no sentido pretendido pelo autor? Explique.

7) No fragmento:

“(...) Nesse momento, passava de carro um ex-colega de jornal, que me reconheceu e parou. Eu me senti ridículo. Já estava ensaiando explicações, longas talvez, que nos cansariam os dois, quando ele contou:

— Maravilha! Eu sempre quis fazer isso e nunca tive coragem!

Desceu do carro **e** me ajudou.”

- a) No fragmento, “(...) Nesse momento, **passava** de carro um ex-colega de jornal, que me reconheceu e parou.(...)”

Podemos substituir o verbo em negrito por *passou*? A frase terá o mesmo efeito de sentido? Explique.

- b) “(...) Eu me **senti** ridículo. Já **estava ensaiando** explicações (...)”, o verbo *senti* e a locução verbal *estava ensaiando* expressam ações pontuais ou duradouras em relação ao enunciador? Justifique.

- c) O narrador tinha uma expectativa em relação à reação do ex-colega de jornal. Ela foi correspondida? Que marca linguística demonstra isso? Explique.

- d) A conjunção *E* aparece três vezes no fragmento acima. Ela apresenta o mesmo valor semântico nas três? Explique.

- e) Reescreva o enunciado, substituindo a conjunção *E* por outras conjunções que mantenham o mesmo valor semântico estabelecido por ela.

APÊNDICE H - TERCEIRA ATIVIDADE

Ler ajuda a escrever?

Os olhos do leitor sustentam as mãos do escritor. A leitura e a escrita estão intimamente ligadas porque a primeira nutre a segunda.

É praticamente impossível que um leitor sensível não se torne um bom escritor. Quem lê norteia a sua escrita sobre três pilares: o da criticidade, o do conhecimento e o da apreensão da língua. Quanto ao pilar da criticidade, podemos dizer que a leitura crítica permite-nos uma melhor compreensão da intrincada realidade que vivemos: ler o mundo é engendrar o humano. Já o conhecimento é desvelado a quem lê num encontro cosmogônico, ou seja, pela leitura o universo se abre ao homem. Finalmente, no diálogo linguístico, o leitor encontrará o sêmem que fecundará a criação transfigurada na escrita.

Assim, podemos dizer que a leitura é mestra-mãe da escrita, ela alimenta em seu seio o texto que nasce.

(Sandra Aparecida da Silva)

1) No segundo parágrafo, o autor faz referência à palavra *universo*. Que vocábulos são usados no texto para nos remeter à palavra *universo*? Podemos substituí-los por outros sem modificar a ideia central do texto? Como podemos reescrever este parágrafo?

2) No segundo parágrafo do texto, a autora apresenta a ideia de que “ (...) quem lê norteia sua escrita sobre três pilares: o da criticidade, o do conhecimento e o da apreensão da língua.”

Encontre, no texto, os elementos textuais que fazem referência a esses três pilares, retomando-os. Em seguida, reescreva o parágrafo, substituindo estes elementos por outros que estabeleçam os mesmos sentidos desejados pelo autor.

3) No último parágrafo do texto, temos: “Assim, podemos dizer que a leitura é mestra-mãe da escrita, ela alimenta em seu seio o texto que nasce.”

a) A conjunção *Assim* poderia ser substituída por outra conjunção sem prejuízo das ideias do autor. Reescreva esse período, fazendo essa substituição.

b) Podemos separar o período acima em dois grandes blocos:

1º bloco: “Assim, podemos dizer que a leitura é mestra-mãe da escrita, (...)”

2º bloco: “(...) ela alimenta em seu seio o texto que nasce.”

Reescreva o período acima, alterando a ordem dos blocos e a conjunção *Assim* por outra com mesmo sentido. Fique atento a possíveis reestruturações a serem feitas para manter a coesão do período.

c) Conclua: qual das duas sequências - a original e a reescrita por você – apresenta uma estruturação linguística mais facilmente assimilada? Explique.

- 4) Observe o seguinte fragmento: “(...) podemos dizer que a leitura é mestra-mãe da escrita (...)”
- a) Qual o complemento da locução verbal *podemos dizer*?
- b) Esse complemento aparece na forma de um objeto direto simples ou na forma de um objeto direto oracional? Comente.
- c) Baseando-se, na sua resposta anterior, pode-se afirmar que se trata de um período simples ou composto? Justifique nomeando as orações.

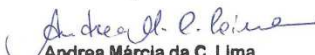
ANEXOS**ANEXO A - CERTIDÃO DO COMITÊ DE
ÉTICA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 4ª Reunião realizada no dia 23/04/2013, o projeto de pesquisa intitulado: “A AVALIAÇÃO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: QUAL O ESPAÇO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA?” da Pesquisadora Danielle Rodrigues Pereira Veloso. Prot. nº 0159/13. CAAE: 14432613.7.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB

ANEXO B - AVAL. ESC.COL. 1

ESCOLA MUNICIPAL MAJOR ADOLFO PEREIRA MAIA

ALUNO(A) _____ 9º ANO _____ DATA _____

Avaliação de Português

Furto de flor

Furtei uma flor daquele jardim. O porteiro do edifício cochilava, e eu furtei a flor. Trouxe-a para casa **e coloquei-a no copo com água**. Logo senti **que ela não estava feliz**. O copo destina-se a beber e flor não é para ser bebida. Passei-a para o vaso e notei que ela me agradecia, revelando melhor sua delicada composição. Quantas novidades há numa flor se a contemplarmos bem. Sendo autor do furto, eu assumira a obrigação de conservá-la. Renovei a água do vaso, **mas a flor empalidecia**. Temi por sua vida. Não adiantava restituí-la ao jardim. Nem apelar para o médico de flores. Eu a furtara, eu a via morrer. Já murcha, e com a cor particular da morte, peguei-a docemente e fui depositá-la no jardim onde desabrochara. O porteiro estava atento e repreendeu-me:

- Que ideia a sua, vir jogar lixo de sua casa neste jardim!

(Carlos Drummond de Andrade)

1) Leia as afirmativas abaixo e coloque V para VERDADEIRO ou F para FALSO

- a) () O texto Furto de Flor é predominantemente narrativo.
 b) () Apenas pela leitura do título do texto, pode-se afirmar que o texto é narrativo.
 c) () O autor parece supor que no copo a flor estava satisfeita, pois ela poderia se sentir amedrontada, uma vez que corria o risco de ser bebida.
 d) () Ao longo do texto, o personagem vai gradativamente buscando manter a flor viva, mas não é feliz no seu intento, pois a retirou de seu habitat natural.
 e) () Segundo o texto de Drummond, a condição para haver novidade numa flor, sem agredi-la, é apenas admirá-la.

2) Das orações destacadas no texto escreva a que for uma oração:

- a) coordenada sindética aditiva: _____
 b) coordenada sindética adversativa: _____
 c) subordinada substantiva objetiva direta: _____

3) Enumere a 2ª coluna de acordo com a 1ª com relação às orações coordenadas sindéticas sublinhadas.

- | | |
|-------------------|---|
| (1) Aditiva | () venceu a corrida, <u>mas não foi premiado</u> . |
| (2) Adversativa | () Perdoa o irmão <u>que isso te fará bem</u> . |
| (3) Alternativa | () Fechou a porta <u>e saiu logo depois</u> . |
| (4) Explicativa | () Ele não chegou, <u>portanto não podemos começar a reunião</u> . |
| (5) Conclusiva | () Não sei se vou <u>ou fico</u> |

4) Uma das orações a seguir destacadas não é oração coordenada sindética. Marque-a:

- a) Sonhos são mitos privados **e mitos são sonhos públicos**. b) O som estava alto, **mas havia quem gostasse**.
 c) Não se altere, **pois ninguém é seu capacho!** d) Comeu pela última vez, **morreria logo**.

5) Com relação a classificação das orações destacadas, coloque C para as que foram corretamente analisadas e E para as incorretamente analisadas:

- a) () Os atores disseram que voltariam logo. (Oração subordinada substantiva subjetiva)
 b) () É importante que todos entendam o assunto. (Oração subordinada substantiva objetiva direta)
 c) () Ninguém duvida de que o cão é o melhor amigo do homem. (Oração subord. substantiva objetiva indireta)
 d) () Eu espero que você seja feliz. (Oração principal)

6) Complete os períodos com orações subordinadas substantivas adequadas.

- a) É necessário _____
 b) Logo notei _____
 c) É evidente _____
 d) Lembre-se _____

7) Leia:

É importante que sejam colocados avisos nos estabelecimentos, comunicando que a venda de bebidas alcoólicas para menores de idade é proibida, mas não podemos nos esquecer de que os pais devem orientar seus filhos quanto aos perigos do álcool

a) Retire do trecho acima uma oração subordinada substantiva:

- subjetiva: _____
 - objetiva indireta: _____
 - objetiva direta: _____

ANEXO C - AVAL.ESC.COL. 2

Pitangas

Fui **flagrado** apanhado pitangas no bairro de Perdizes. Não apenas comendo algumas, como pode acontecer com qualquer humano ou passarinho. Com humanos, quando tocados por súbita tentação ou **nostalgia**; com passarinhos, ao cuidarem da própria subsistência.

O nome justo e certo para o que eu estava fazendo é colhendo: eu estava colhendo pitangas na rua Itapicuru. Gordas pitangas, de cores variando do vermelho roxo. Havia um disfarçado constrangimento na atenção com que eu agia, não olhava para lado nenhum que não para as pontas dos galhos, com receio de encontrar algum olhar de censura. Aquelas frutas pertenciam por direito aos pássaros do bairro. Eles não tinham supermercados ou feiras para se abastecer, os alimentos deles talvez tivessem escasseado durante a longa seca recém-terminada. As chuvas trouxeram alívio para as pitangueiras, que parece, estavam se arrebrandando de vontade de dar pitangas.

Havia duas ou três circunstâncias a meu favor. Uma delas: fui menino de convivência com pitangueiras. Isso marca a gente, deixa uma carência **insolúvel** quando se muda para apartamento numa metrópole. Ninguém liga para os sem-pitangueira, é problema menor na cidade grande. Que eu soubesse, seria um problema só meu e dos sabiás.

Outra circunstância a meu favor: a minha geleia de jabuticaba estava no finzinho. Fiz eu mesmo essa geleia, com as frutas da safra passada que escaparam da **voracidade** dos micos que saem da mata para catar comida no nosso sítio. Melhor comerem as jabuticabas do que os ovos dos passarinhos. De repente, achei uma ótima ideia fazer geleia de pitanga.

Ainda uma coisa a meu favor e foi mais um detalhe que passou pela minha cabeça no instante da minha **estouvada** decisão: quando saí do sítio no feriado passado, minha pitangueira estava frutificando. Quando voltar no próximo feriado, os micos não terão deixado nada para mim.

E, quase por último: feiras e mercados não vendem pitangas. É fruta que recusa comércio: não dura, amassa na manipulação, fere-se, fica passada, mela, fermenta. Ainda assim, se houvesse pitangas à venda, eu não iria disputá-las nas árvores com os bem-te-vis de Perdizes.

Minha última justificativa: não se encontra geleia de pitangas no comércio de rotina. Pode haver, no Norte talvez, mas não encontrei por aqui. É fácil achar de abacaxi, laranja, maçã, amora, damasco, frutas vermelhas, morango, mirtilo, pêssego, até de jabuticaba já vi. Outra que sumiu foi a de marmelo, mas essa minha sogra faz, no tempo da fruta. Não sei se há pitangas em outros países, talvez não. É obrigação nossa, nacional, tornar disponível a geleia de pitanga. Se fosse estrangeira, haveria, importada, como há a de *blueberry*.

Então, retomando o início: vinha eu de volta do supermercado, com dois saquinhos de compras miúdas, caminhando atento às armadilhas das calçadas, quando vi, no chão, o cenário perturbador: pitangas caídas, maduras, vítimas de algum vento da manhã, muitas delas comidas pela metade, quantidade de caroços limpos de frutinhas já degustadas... Olhei para o alto: afe! Pé carregado, do verde ao roxo. Adiante, outro pé, igual! Ah, o que a chuva e o sol haviam feito em quinze dias...

Foi automático: passei as compras de um saquinho do supermercado ao outro e comeci a colheita. Dava-me o prazer de escolher as mais bonitas. Quando ficaram mais difíceis, apanhei uma vassoura velha numa caçamba de demolição ali perto e com ela verguei os galhos mais altos, engordando o saquinho. Geleia rende pouco, e a fatura de matéria-prima me empolgava. Nesse momento, passava de carro um ex-colega de jornal, que me reconheceu e parou. Eu me senti ridículo. Já estava ensaiando explicações, longas talvez, que nos cansariam os dois, quando ele contou:

- Maravilha! Eu sempre quis fazer isso e nunca tive coragem!

Desceu do carro e me ajudou.

Ivan Ângelo

Vocabulário

Estouvada: estabanada, imprudente, inconsequente, travessa.

Flagrado: descoberto, surpreendido.

Insolúvel: que não se pode resolver.

Nostalgia: melancolia causada pelo afastamento da terra natal.

Vergar: dobrar, arquear.

Voracidade: grande apetite ou vontade de comer, gula.

1. Destaque, do texto, os trechos que sinalizam a preocupação do narrador em relação ao bem-estar dos pássaros. _____

2. Que argumentos o narrador usa para justificar o direito dos pássaros as pitangas. _____

3. A ação narrada tem como cenário a rua Itapicuru.

a) O que o leitor pode, a partir do texto, saber a respeito dessa rua? _____

b) Essas referências são positivas? _____

c) Por que aparece na crônica o nome específico de uma rua? _____

4. Ao final da crônica, o narrador descreve mais uma vez as pitangas. Que aspecto da fruta essa descrição destaca? _____

5) Assinale a alternativa em que o verbo está flexionado corretamente.

a) Nunca assisto filmes de terror.

b) Quem assistiu essa aula?

b) Que filmes você quer assistir?

d) Quantos assistiram a esta peça?

6) “O acordo não _____ as reivindicações, a não ser que _____ os nossos direitos e _____ da luta.”

A alternativa que corresponde a sequência correta é:

a) Substituí – abdicamos – desistimos.

b) substitue – abdicamos – desistimos.

c) Substituí – abdiquemos – desistamos.

d) Nenhuma das respostas.

7) Em qual das alternativas todos os verbos estão em tempos do pretérito?

a) Chamei-lhe a atenção porque teria de perto seu progresso.

b) Concordei que assim era, mas aleguei que a velhice estava agora no domínio da compensação.

c) Lembra-me de o ver erguer-se assustado e tonto.

d) Meu pai responde a todos os presentes.

8) Pode ser que eu _____ levar as provas se você _____ tudo para que eu _____ onde ela estão.”

A alternativa que corresponde a sequência correta é:

a) Consiga – fará – descobriria.

b) consiga – fizer – descubra.

b) Consigo – fez – descobre.

d) Todas estão corretas.

9) Marque com um X a alternativa que corresponde ao período composto.

a) A zebra é um animal muito moderno.

b) O menino namorava o brinquedo o dia inteiro.

c) Milagres podem acontecer na vida das pessoas.

d) A mulher desviou o rosto e piscou o olho várias vezes.

Boa prova!

ANEXO D - TEXTO E QUESTÕES EXTRAÍDOS DO LIVRO DIDÁTICO

Pitangas

Fui **flagrado** apanhando pitangas no bairro de Perdizes. Não apenas comendo algumas, como pode acontecer com qualquer humano ou passarinho. Com humanos, quando tocados por súbita tentação ou **nostalgia**; com passarinhos, ao cuidarem da própria subsistência.

O nome justo e certo para o que eu estava fazendo é colhendo: eu estava colhendo pitangas na rua Itapicuru. Gordas pitangas, de cores variando do vermelho ao roxo. Havia um disfarçado constrangimento na atenção com que eu agia, não olhava para lado nenhum que não para as pontas dos galhos, com receio de encontrar algum olhar de censura. Aquelas frutas pertenciam por direito aos pássaros do bairro. Eles não tinham supermercados ou feiras para se abastecer, os alimentos deles talvez tivessem escasseado durante a longa seca recém-terminada. As chuvas trouxeram alívio para as pitangueiras, que, parece, estavam se arrebatando de vontade de dar pitangas.

Havia duas ou três circunstâncias a meu favor. Uma delas: fui menino de convivência com pitangueiras. Isso marca a gente, deixa uma carência **insolúvel** quando se muda para apartamento numa metrópole. Ninguém liga para os sem-pitangueira, é problema menor na cidade grande. Que eu soubesse, seria um problema só meu e dos sabiás.

Outra circunstância a meu favor: a minha geleia de jabuticaba estava no finzinho. Fiz eu mesmo essa geleia, com as frutas da safra passada que escaparam da **voracidade** dos micos que saem da mata para catar comida no nosso sítio. Melhor comerem as jabuticabas do que os ovos dos passarinhos. De repente, achei uma ótima ideia fazer geleia de pitanga.

Ainda uma coisa a meu favor — e foi mais um detalhe que passou pela minha cabeça no instante da minha **estouvada** decisão: quando saí do sítio no feriado passado, minha pitangueira estava frutificando. Quando voltar no próximo feriado, os micos não terão deixado nada para mim.

E, quase por último: feiras e mercados não vendem pitanga. E fruta que recusa o comércio: não dura, amassa na manipulação, fere-se, fica passada, mela, fermenta. Ainda assim, se houvesse pitangas à venda, eu não iria disputá-las nas árvores com os bem-te-vis de Perdizes.

Minha última justificativa: não se encontra geleia de pitanga no comércio de rotina. Pode haver, no Norte talvez, mas não encontrei por aqui. É fácil achar de abacaxi, laranja, maçã, amora, damasco, frutas vermelhas, morango, mirtilo, pêssego, até de jabuticaba já vi. Outra que sumiu foi a de marmelo, mas essa minha sogra faz, no tempo da fruta. Não sei se há pitangas em outros países, talvez não. É obrigação nossa, nacional, tornar disponível a geleia de pitanga. Se fosse estrangeira, haveria, importada, como há a de *blueberry*.

Então, retomando o início: vinha eu de volta do supermercado, com dois saquinhos de compras miúdas, caminhando atento às armadilhas das calçadas, quando vi, no chão, o cenário perturbador: pitangas caídas, maduras, vítimas de algum vento da manhã, muitas delas comidas pela metade, quantidade de caroços limpos de frutinhas já degustadas... Olhei para o alto: afe! Pé carregado, do verde ao roxo. Adiante, outro pé, igual! Ah, o que a chuva e o sol haviam feito em quinze dias...

Foi automático: passei as compras de um saquinho do supermercado ao outro e comecei a colheita. Dava-me o prazer de escolher as mais bonitas. Quando ficaram mais difíceis, apanhei uma vassoura velha numa caçamba de demolição ali perto e com ela **verguei** os galhos mais altos, engordando o saquinho. Geleia rende pouco, e a fatura de matéria-prima me empolgava. Nesse momento, passava de carro um ex-colega de jornal, que me reconheceu e parou. Eu me senti ridículo. Já estava ensaiando explicações, longas talvez, que nos cansariam os dois, quando ele cortou:

— Maravilha! Eu sempre quis fazer isso e nunca tive coragem!
Desceu do carro e me ajudou.

Ivan Ângelo, Pitangas. Revista Veja São Paulo, São Paulo: Abril, 14 nov. 2007, p. 22h.

GLOSSÁRIO

Estouvada: estabanada, imprudente, inconsequente, travessa.

Flagrado: descoberto, surpreendido.

Insolúvel: que não se pode resolver.

Nostalgia: melancolia causada pelo afastamento da terra natal.

Vergar: dobrar, arquear.

Voracidade: grande apetite ou vontade de comer, gula.

Para entender o texto

- 1** Na primeira frase do texto, o narrador revela ter sido “flagrado apanhando pitangas”. O verbo *flagrar* costuma ser empregado em um contexto em que se usa um vocabulário policial, por exemplo, “efetuar o flagrante”, “prender em flagrante”. Qual é o sentido que o verbo *flagrar* confere à ação de apanhar pitangas no texto lido?
O sentido de algo errado, digno de punição.
- 2** O que fez com que o narrador tenha, segundo o texto, agido com “disfarçado constrangimento” e “receio de encontrar algum olhar de censura”?
Achar que as pitangas pertencem aos pássaros.
- 3** Destaque, do texto, os trechos que sinalizam a preocupação do narrador em relação ao bem-estar dos pássaros.
- 4** Que argumentos o narrador usa para justificar o direito dos pássaros às pitangas?
“Eles não tinham supermercados ou feiras para se abastecer [...]”.
- 5** Observe os seguintes fragmentos.

"Gordas pitangas, de cores variando do vermelho ao roxo."

"[...] as pitangueiras, que, parece, estavam se arrebentando de vontade de dar pitangas."

"[...] a fatura de matéria-prima me empolgava."

a) Quais são as características das pitangas que esses trechos ressaltam?

O aspecto, as cores e a quantidade.

b) Qual é a importância dessas descrições no texto?

Elas ajudam a compreender o motivo pelo qual a visão das árvores aguçou a vontade do narrador.

6 Ao final da crônica, o narrador descreve mais uma vez as pitangas. Que aspecto da fruta essa descrição destaca? *As frutas que não estão mais nas árvores e, sim, saladas no chão: "maturas, algumas de algum tempo da manhã, comidas pela metade".*

7 A ação narrada tem como cenário a rua Itapicuru.

a) O que o leitor pode, a partir do texto, saber a respeito dessa rua?

b) Essas referências são positivas?

Não. Excluída pela pitangueira, as referências levam o leitor a visualizar uma rua em estado precário de conservação.

c) Por que aparece na crônica o nome específico de uma rua?

O fato de ser sinônimo dos fatos narrados, caso algum leitor, ao ler, se pergunte o episódio de fato aconteceu ali.

ANOTE

Frequentemente a crônica apresenta **espaços e situações** conhecidos pelo leitor, o que cria um **efeito de familiaridade**.

8 A pitanga evoca, na memória do narrador, sua infância, o tempo em que foi "menino de convivência com pitangueiras". Quais são as palavras ou expressões que marcam, no texto, saudade da terra natal?

Nostalgia, infância inatável.

ANOTE

Um dos motivos que aparecem na crônica é a **lembrança do passado**. O cronista, além de tratar de temas do cotidiano, pode trazer elementos da memória, da infância, para compor seu texto.

9 Apenas ao final do texto o leitor é capaz de contextualizar a primeira frase da crônica: "Fui flagrado apanhando pitangas no bairro de Perdizes".

a) Quem foi o responsável pelo flagrante?

Um ex-colega de trabalho do narrador.

b) A reação dessa pessoa foi a esperada pelo narrador?

Foi melhor que a esperada.

c) Esse desfecho é esperado pelo leitor?

Não, pois não há elemento anterior no texto que sugira o encontro com um conhecido, muito menos com um conhecido disposto a ser cúmplice da travessura. O verbo "flagrar", no primeiro parágrafo, indica uma tendência oposta à medida que faz imaginar que o narrador será surpreendido por alguém disposto a repreendê-lo.

ANEXO E - AVAL. ESC. COL. 3

ESCOLA _____
 ALUNO(A): _____ ANO: _____

Ler ajuda a escrever?

Os olhos do leitor sustentam as mãos do escritor. A leitura e a escrita estão intimamente ligadas porque a primeira nutre a segunda.

É praticamente impossível que um leitor sensível não se torne um bom escritor. Quem lê norteia sua escrita sobre três pilares: o da criticidade, o do conhecimento e o da apreensão da língua. Quanto ao pilar da criticidade, podemos dizer que a leitura crítica permite-nos uma melhor compreensão da intrincada realidade que vivemos: ler o mundo é engendrar o humano. Já o conhecimento é desvelado a quem lê num encontro cosmogônico, ou seja, pela leitura o universo se abre ao homem. Finalmente, no diálogo linguístico, o leitor encontrará o sêmen que fecundará a criação transfigurada na escrita.

Assim, podemos dizer que a leitura é mestra-mãe da escrita, ela alimenta em seu seio o texto que nasce.

(Sandra Aparecida da Silva)

01. É praticamente impossível que um leitor sensível não se torne um bom escritor. A oração em destaque é:

- a. subordinada substantiva objetiva direta
- b. subordinada substantiva objetiva indireta
- c. subordinada substantiva completiva nominal
- d. subordinada substantiva subjetiva

02. "O conhecimento é desvelado..." No texto, a oração que completa a oração principal tem a função de:

- a. objeto direto
- b. complemento nominal
- c. objeto indireto
- d. predicativo

03. Leia:

É importante **que sejam colocados avisos nos estabelecimentos, comunicando que a venda de bebidas alcoólicas para menores de idade é proibida**, mas não podemos nos esquecer **de que os pais devem orientar seus filhos quanto aos perigos do álcool**. Considerando as orações subordinadas substantivas, há, no período acima,

- a) uma objetiva direta, uma completiva nominal e uma objetiva indireta.
- b) uma subjetiva, uma objetiva direta e uma objetiva indireta.
- c) uma objetiva direta, uma predicativa e uma objetiva indireta
- d. d) uma subjetiva e duas objetivas diretas.

Esse trânsito que maltrata

Fumaça, fuligem, ruído de motores, tédio, cansaço, carros e ônibus que andam lentamente: assim é o trânsito nas cidades grandes. Principalmente nas primeiras horas da manhã, quando as pessoas se dirigem ao seu local de trabalho e, no fim da tarde, quando dele estão voltando.

Além do tempo perdido, do gasto excessivo de combustível e do aumento da poluição, esse trânsito maltrata as pessoas: a ansiedade de chegar logo acusa acidez no estômago; ficar sentado muito tempo causa dores nas articulações; inalar poluentes dá sonolência, dor de cabeça e problemas respiratórios.

Todos são prejudicados: os que estão confortáveis em seus automóveis e, mais ainda, os que estão espremidos nos ônibus. E o principal responsável por esse sofrimento são os automóveis que ocupam as ruas e avenidas das cidades.

Para acomodar o crescente número de automóveis, casas são demolidas, ruas são alargadas, avenidas e viadutos são construídos, e os estacionamentos invadem praças e parques, com a derrubada de árvores centenárias e monumentos históricos. Vale tudo para dar passagem a esse deus dos tempos modernos.

Apesar de causarem tantos transtornos, os automóveis carregam menor número de pessoas que os transportes coletivos. Cada automóvel costuma circular com uma ou duas pessoas, enquanto um ônibus transporta, nas horas de movimento, até oitenta passageiros em cada viagem.

Os ônibus são o melhor transporte para as cidades, e dele depende a maioria da população. Apesar disso, as linhas são insuficientes, são mal conservadas e os motoristas, mal pagos. O pior é que o preço das passagens consome boa parte do salário dos trabalhadores. (Rocicler Martins Rodrigues. Cidades brasileiras : o passado e o presente. São Paulo : Martins Fontes, 1992, p. 64.) (Fragmento adaptado).

04. O objetivo global do autor com o texto foi:

- (A) apontar as principais consequências da poluição urbana.
- (B) comentar os efeitos do trânsito nas grandes cidades.
- (C) ressaltar os prejuízos de quem apenas dispõe do transporte coletivo.
- (D) indicar os males físicos decorrentes do excessivo trânsito de carros.

05. O segundo parágrafo começa com a expressão "Além do tempo perdido". Com essa expressão o autor pretendeu:

- (A) fazer uma ressalva.
- (B) contrastar opiniões.
- (C) indicar um acréscimo.
- (D) introduzir uma concessão.

06. A expressão 'inalar poluentes' mantém o seu significado em:

- (A) aspirar poluentes.
- (B) ingerir poluentes.
- (C) expirar poluentes.
- (D) lançar poluentes.

07. Em relação às grandes cidades, o texto é visivelmente a favor:

- (A) do crescente número de automóveis.
- (B) do alargamento de ruas e avenidas.
- (C) de novos viadutos e estacionamentos.
- (D) dos meios de transporte coletivos.

08. Pela compreensão do texto, pode-se concluir que, para o autor, "o deus dos tempos modernos" é o:

- (A) combustível.
- (B) ônibus.
- (C) automóvel.
- (D) motorista.

09. O trecho: "O pior é que o preço das passagens consome boa parte do salário dos trabalhadores." implica dizer que:

- (A) o preço das passagens é pior que os salários dos trabalhadores.
- (B) quase todo o salário dos trabalhadores é gasto com transporte.
- (C) os assalariados ganham o que consomem fora de casa.
- (D) o pior dos trabalhadores paga com seus baixos salários o transporte que usa.

10. O autor no final do texto, termina, expressando-se de forma

- (A) séria.
- (B) crítica.
- (C) reflexiva.
- (D) engraçada.