

SUGESTÕES DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COM BASE EM AVALIAÇÃO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Veloso, Danielle Rodrigues Pereira (PMCAB)
danielleletras2@hotmail.com

Introdução:

Não se esgotam as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) e sobre o ensino de Gramática Normativa (GN) e, mais recentemente, inclui-se nesses debates o ensino de Análise Linguística (AL). Primeiramente, cumpre-nos esclarecer que ensinar língua não é apenas ensinar gramática, pois esta é inerente àquela, mas não há equivalência nesses conceitos. Ensinar LP é um processo muito complexo que envolve diversas variáveis, e uma delas é a gramática, a qual, geralmente, é associada apenas à GN.

Ensinar a língua materna é munir o usuário de estratégias cognitivas que lhe possibilite utilizar a língua, nas suas mais diferentes instâncias, seja no âmbito escola, seja fora dele. Implica afirmar que a escola tem um papel fundamental na formação de um aluno que, ao terminar sua formação inicial, deve ter condições de se comunicar, isto é, de produzir e compreender textos orais e escritos em diversas situações comunicativas.

Um grande problema que a escola tem enfrentado é uma sobreposição do ensino de GN em relação aos outros tipos de gramática como a descritiva e a internalizada, que deveriam ser mobilizadas no processo ensino-aprendizagem da língua, todavia comumente sequer são lembradas pelos docentes, o que acaba provocando equívocos, por vezes, irreparáveis.

Um deles é a adoção da ideia de que falar corretamente é falar segundo os padrões da variedade padrão e menosprezar as outras variedades existentes na nossa língua. “Normalmente, associa-se a variedades linguísticas não-prestigiadas (observando-se aspectos formais de pronúncia, de estrutura frásica ou mesmo de estrutura textual) um grupo de falantes que, sociologicamente, não pertence às classes dominantes.” (GERALDI, 1996, p.57). Isso gerou e ainda gera diversos problemas quanto ao estigma dado aos alunos que usam essas variantes não prestigiadas socialmente. Esse preconceito destrói a autoestima dos alunos quanto ao estudo da língua, pois eles percebem que a variedade falada por eles é menosprezada, então para eles não há nenhum motivo para estudar a variedade padrão.

Atualmente, temos o consenso de que é preciso considerar as variedades linguísticas disponíveis e mostrar ao aluno que é importante que ele tenha acesso à variedade padrão para ter acesso aos bens socialmente construídos e ascender profissional e socialmente.

Em segundo lugar, a GN sozinha não mais atende às necessidades comunicativas dos usuários da língua, uma vez que a mesma atende a um padrão cristalizado nos moldes greco-latinos que não corresponde os usos atuais da língua. Basta lembrar da regência do verbo assistir, como em: *Eu assisti ao filme*. Ora, sabemos que o falante considerado culto, de acordo com os estudos da Sociolinguística, não utiliza mais essa regência, e sim esta: *Eu assisti o filme*.

Em consequência, observamos que somente a GN não mune os alunos das habilidades necessárias a uma boa utilização da língua, principalmente, no tocante à produção textual escrita, já que é consenso que muitos alunos não conseguem produzir textos eficientemente. A

respeito disso, Neves (2010)¹, em pesquisa realizada com professores, constatou que a maioria dos docentes afirmava que a gramática normativa não era suficiente para capacitar eficazmente os alunos, mas insistia em ensiná-la.

Logo, percebemos a obrigação de incluir os conhecimentos advindos da linguística para suprir a lacuna deixada pelo ensino descontextualizado da GN.

Em resposta a essa dificuldade encontrada pelos docentes em ensinar de modo satisfatório a LP, foi proposta a teoria da Análise Linguística com fins didáticos, por Geraldi (2006)² na qual ele discutia a inclusão de vários aspectos constitutivos da língua como essenciais ao seu ensino. Dentre eles, podemos incluir os morfossintáticos, semântico-pragmáticos, lexicais e sociodiscursivos responsáveis pela atribuição dos sentidos pretendidos pelo autor do texto que deveria se ater à característica do texto, seu interlocutor, o suporte, entre outros.

Ainda segundo o referido autor, a sua proposta tinha o objetivo de ensinar a LP tomando como base as produções textuais dos alunos e fazendo com que eles se apropriassem das regras gramaticais gerais pertencentes à sua Gramática Internalizada, incluindo também as regras de uso da língua através da Gramática Descritiva até chegar à Gramática Normativa.

Observamos que, na perspectiva da AL, a língua passa a ser encarada de forma mais integral com vistas ao aprendizado das habilidades e capacidades cognitivas necessárias à boa utilização da LP nas mais diversas instâncias comunicativas.

Segundo Geraldi (2006), PCNs (1998), Nóbrega (2001), Mendonça (2006), Angelo e Loregian-Penkak (2010) e Bastos, Lima e Santos (2012), a análise linguística não é um nome novo para o estudo da gramática, mas, sobretudo, uma nova maneira de se estudar a língua, englobando aspectos que outrora eram desprezados.

Em decorrência do aparecimento da AL, muitos professores passam a questionar se não mais se deveria ensinar a GN. De forma alguma! O que muda é o enfoque dado aos elementos linguísticos que passam a ser considerados em sua totalidade o que não acontecia outrora. Outra modificação é a aglutinação da leitura, produção textual (tanto oral quanto escrita) e análise linguística que passa a ser fundamental na formação linguístico-discursiva dos alunos, à medida proporciona, sistematicamente, a reflexão sobre o funcionamento da língua.

Com base no que já foi explanado, a finalidade deste trabalho é explicitar o embasamento teórico da Análise Linguística, como também, mostrar os dois tipos de atividades que podem ser desenvolvidas - as metalinguísticas e as epilinguísticas. Para em seguida, descrever a avaliação pertencente ao nosso corpus de dissertação a qual foi escolhida para ilustrar como é constituída uma Avaliação de Língua Portuguesa de 9º ano do Ensino Fundamental. Na sequência, sugerimos atividades de AL alicerçadas em referenciais teóricos citados ao longo das questões. Não pretendemos com essa proposta esgotar as possibilidades de análise, mas expor uma possível reconfiguração de como poderia ser feito, em sala de aula, um estudo da Língua Portuguesa que englobe aspectos relevantes para a formação de um leitor-produtor de textos, ou seja, um usuário mais proficiente e autônomo.

1.0 Ensino de Análise Linguística

Como já vimos, a Análise Linguística nasce da necessidade de implantar uma nova forma de se ensinar a Língua Portuguesa. É uma postura teórico-metodológica que tem como

¹ Cumpre-nos observar que a 1ª edição do livro data de 1990.

² A primeira edição do livro – O texto na sala de aula – data de 1984.

objetivo fazer com que os alunos se comuniquem eficientemente tanto oralmente como por escrito.

Diante da mudança de posicionamento frente ao ensino da LP, surge também uma modificação no modo como os conteúdos devem ser selecionados, pois conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) não se pode favorecer apenas a GN, mas também a AL.

Significa que o documento oficial adota a postura de romper o antigo paradigma da GN, ou seja, ele considera que para efetuar um estudo mais eficiente da língua é necessário adotar uma seleção de conteúdos que seja coerente com a postura teórica da AL, na qual é necessário abordar as estruturas linguísticas de caráter morfossintático, semântico-pragmáticos, lexicais e sociodiscursivos que são responsáveis pela constituição do texto como um todo que deve atender aos objetivos de produção.

Conforme Angelo e Loregian-Penkall (2010), para se realizar o estudo do texto, deve-se esmiuçar suas características e peculiaridades, levando em consideração seus aspectos constitutivos, de modo a munir o aluno com os recursos linguísticos usados na produção e compreensão dos textos. Logo, é de suma importância valorizar a formação do texto, como um todo, explorando sua coesão, sua coerência, seus recursos expressivos, suas características sociodiscursivas, a noção de gênero, de suporte entre outras.

Adotamos a noção de que o ensino de língua deve tomar como base o texto, encarando-o como elemento crucial na comunicação humana e que esta não se faz por meio do uso de frases soltas, descontextualizadas do processo comunicativo, como se fazia (ou se faz) em muitas escolas.

Outra noção muito importante para o trabalho com a AL é que ela se integra aos outros dois eixos do ensino de LP - leitura e produção textual - formando um conjunto integrado de unidades que capacitam o aluno para a construção das habilidades pretendidas em relação ao uso da língua portuguesa.

Diferentemente do que acontece com o ensino de Gramática Normativa, o ensino de Análise Linguística deve favorecer uma metodologia reflexiva, ou seja, beneficiar a reflexão e a observação das regularidades para então formular as regras gerais. Ela também propõe que o ensino de LP faça um trabalho paralelo entre dois tipos de atividades - as metalinguísticas e as epilinguísticas – as quais definimos na sequência.

1.1 Atividades Metalinguísticas

Este tipo de atividade é o mais conhecido da maioria dos professores de Língua Portuguesa, uma vez que elas se preocupam com nomear e classificar as palavras de acordo com categorias pré-determinadas e provenientes da gramática Greco-latina e da Gramática do Port-royal, que tem suas raízes antes de Cristo. Portanto, são noções já bastante difundidas e repetidas há muito tempo que se tornaram foco de estudo da Gramática Normativa.

Conforme Geraldí (1997), as atividades metalinguísticas estão desvinculadas do processo de interação, tendo como foco a nomeação e classificação de termos.

De acordo com o autor, esse tipo de atividade não leva em consideração os aspectos linguísticos envolvidos no momento da produção, como interlocutor, situação comunicativa, gênero textual, suporte, entre outros. Suas definições são relativamente estáveis e não se adaptam às novas teorias linguísticas, como a Semântica, a Pragmática, a Análise do Discurso, entre outras.

As atividades metalinguísticas ainda são bastante desenvolvidas em nossas escolas, entretanto, aos poucos, começam a ganhar espaço as atividades epilinguísticas que definimos a partir de então.

1.2 Atividades Epilinguísticas

Esse tipo de atividade privilegia a reflexão, elaboração e a reconstrução dos conhecimentos linguísticos de que o usuário dispõe para se comunicar. Afirmamos reconstrução, porque partimos do princípio de que o falante domina regras da língua desde muito cedo, é o que chamamos de gramática internalizada.

A reflexão deve ser feita com base em textos produzidos pelos alunos ou por outrem nos quais o professor deve levar o aluno a perceber as características próprias do gênero, do suporte, do enunciador, do interlocutor, da situação comunicativa, entre outros aspectos constitutivos. De posse desses conhecimentos, esperamos que os alunos, mais conscientes dos recursos linguísticos disponíveis, se sintam capacitados a produzir e a compreender tanto textos orais quanto escritos.

Esse tipo de atividade é muito relevante, uma vez que o aluno precisa refletir comparar, substituir, reinventar as estruturas linguísticas que fazem com que o sentido pretendido por ele seja alterado ou mantido, de modo que ele se sinta capacitado a usar esses elementos em suas produções textuais e em suas atividades de leitura.

Geraldi (1996) destaca a importância das atividades epilinguísticas, pois elas favorecem a construção dos conhecimentos linguísticos através da reflexão e do uso da língua feitos por parte do aluno, ao invés de somente decorar regras e normas estabelecidas por outrem. Assim, ele será capaz de se apropriar das regras internas da língua, 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.

Para os PCNs (1998) é essencial unir as contribuições advindas dos mais variados estudos linguísticos, sejam eles, da Sociolinguística, Semântica, Pragmática, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Linguística Aplicada, entre outras, para favorecer a compreensão dos fenômenos linguísticos e que não podem estar desvinculados do ensino de língua. Portanto, esses aportes devem fundamentar toda e qualquer prática pedagógica que se preocupe em capacitar os discentes para o uso mais profícuo e coerente da Língua Portuguesa.

Ao pensarmos na constituição do ensino de LP, não podemos nos esquecer de que um dos fatores a serem considerados deve ser a avaliação que é feita no processo ensino-aprendizagem. Por isso, nosso trabalho tem a preocupação de observar como se dá em uma escola de nível fundamental a avaliação escrita formal, ou seja, vamos averiguar no instrumento avaliativo - prova escrita- quais os fundamentos teóricos usados pelo professor para embasar a sua prática avaliativa. Em seguida, propomos uma análise linguística pautada nas asserções de Mendonça (2006) e Angelo e Loregian-Penkak (2010).

2.0 Proposta de Análise Linguística

A finalidade do nosso trabalho é apresentar uma proposta de Análise Linguística que toma como base uma Avaliação de Língua Portuguesa aplicada em uma turma de 9º ano em uma escola do município de Cabedelo. A referida avaliação faz parte do corpus de nossa

dissertação de Mestrado.³ Este estudo, portanto, é um recorte de nosso trabalho de conclusão de curso do curso.

Primeiramente, apresentamos uma breve descrição da Avaliação Escolar⁴ em questão, para que conheçamos os fundamentos teóricos sobre quais ela se pauta, ou seja, almejamos saber se ela apresenta apenas as noções da GN ou se proporciona questionamentos com foco na AL.

Em seguida, expomos nossa proposta de atividade de Análise Linguística tomando como apoio a Avaliação analisada.

2.1 Análise da Avaliação pertencente ao corpus

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 gramática. 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.

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 do enfoque metalinguístico em sobreposição ao epilinguístico e isso contradiz o que Mendonça (2006) preconiza como essencial ao ciclo de aprendizagem. 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.

Apenas a questão 6, 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.

2.2 Nossa proposta de Análise Linguística

Para realizarmos essa atividade, baseamo-nos na Avaliação Escolar em anexo e que pertencente ao nosso corpus. Nossa sugestão é composta por cinco questões que exploram as

³ A nossa dissertação é intitulada: Avaliação Escolar de Língua Portuguesa no 9º Ano do Ensino Fundamental: Em busca do espaço da Análise Linguística, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Mônica M. T. Ferraz desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba e defendida em março deste ano.

⁴ A avaliação escolar encontra-se em anexo.

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:

“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 sintácticosemânticos, 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 sintáticos-semânticos, 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 par 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 reescrita 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.

Considerações Finais:

Concluimos que nosso estudo apresenta uma sugestão de atividade com foco na perspectiva de ensino da AL. Ela toma como apoio o texto utilizado na Avaliação Escolar Coletada e desenvolve os mesmos conteúdos conceituais apresentado por ela e quando necessário, acrescenta outros. Dentre os conteúdos explorados, podemos destacar: conjunções coordenativas e seus valores semânticos, orações subordinadas substantivas, oração, período, usos da língua, campo semântico, como também, os fatores que levam o enunciatador a escolher uma estrutura ao invés de outra.

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

Elas também partem 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 à Avaliação Escolar Analisada, 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 temos uma limitação que é empreender questões com os mesmos conteúdos conceituais da Avaliação Estudada, todavia sempre que possível construímos exercícios que abordam 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 à medida em que o professor utilize a mesma estratégia didática em suas aulas, para que a atividade seja coerente com os movimentos didáticos realizados nelas.

Referências Bibliográficas:

- 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.
- 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.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)
- _____. **Portos de Passagem**. 4ª. 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)
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 1. ed. 21 reimp. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor)
- 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, Clécio & MENDONÇA, Márcia (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Estratégias de ensino; 2)
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 8. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2010. (Repensando a língua portuguesa)
- 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)
- 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.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO: Avaliação de Língua Portuguesa de 9º ano do Ensino Fundamental

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 ondedesabrochara. 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 e <u>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 subordinada 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: _____