

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – CÂMPUS CURITIBA
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS

SILMARA DA SILVA CRISTINO PROLICO

**CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO E ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2015

SILMARA DA SILVA CRISTINO PROLICO

**CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO E ANÁLISE LINGUÍSTICA NO
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciada em
Letras Português – Inglês da
Universidade Tecnológica Federal do
Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Nívea Rohling

CURITIBA

2015



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba
Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação
Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas
Curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês



TERMO DE APROVAÇÃO

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO E ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

por

SILMARA DA SILVA CRISTINO PROLICO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi apresentado em 22 de junho de 2015 como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras Português – Inglês. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Profa. Dra. Nívea Rohling
Orientadora

Profa. Dra. Luciana Pereira da Silva
Membro titular

Profa. Dra. Maria de Lourdes Rossi Remenche
Membro titular

O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

Dedico este trabalho à minha família

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio e compreensão em meus momentos de dedicação aos estudos.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Nívea Rohling a sabedoria com que me guiou nesta trajetória.

Enfim, a todos os que por algum motivo contribuíram para a realização desta pesquisa.

**A ação educativa não pode ser
'qualquer ação', mas a mais
consistente para alcançar os objetivos
estabelecidos. Não se pode trabalhar
por 'quaisquer' resultados, ou por
resultado nenhum, mas sim pelos
melhores resultados possíveis [...]
Afinal, todos somos responsáveis pelo
resultado final, a formação do
educando como sujeito-cidadão.
Cipriano Luckesi**

RESUMO

PROLICO, Silmara da Silva Cristino. *Concepção de Avaliação e Análise Linguística no Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa*. 2015. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Letras Português/Inglês - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

O presente trabalho está inserido nas ações de pesquisa do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA) do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC). Desse modo, este estudo situa-se na área de Linguística Aplicada e teve como objetivo analisar as concepções de avaliação e de análise linguística evidenciadas nas práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Os dados de pesquisa constituem-se de respostas a um questionário e instrumentos avaliativos - provas escritas. Ambos, respectivamente, respondidos e elaborados por duas professoras de língua portuguesa do ensino fundamental de escolas públicas. A análise dos dados revelou que as professoras, participantes da pesquisa, discursivizam a distinção entre prática de análise linguística e ensino de gramática tradicional. No entanto, na análise dos instrumentos avaliativos foi possível verificar que uma das professoras apresenta uma postura mais conservadora, ou seja, em que os aspectos da língua são explorados de acordo com o ensino tradicional de gramática. Já a outra professora, por sua vez, apresenta um direcionamento mais próximo do que propõe a prática de análise linguística. No tocante às concepções de avaliação, as professoras discursivizam nas respostas ao questionário uma postura coerente com o paradigma de avaliação formativa em que a avaliação articula dois processos indissociáveis: investigar e intervir, conforme Luckesi (2011). No entanto, a análise da composição do instrumento avaliativo não evidenciou uma concepção de avaliação como problematização e reflexão segundo Hoffmann (2014) tendo em vista que as questões propostas nos instrumentos não estimularam suficientemente a capacidade reflexiva dos estudantes.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Avaliação. Análise Linguística. Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

PROLICO, Silmara da Silva Cristino. *Conception of Evaluation and Linguistic Analysis within the Teaching and Learning Process of Portuguese Language*. 2015. 51 pages. Research Project. Licenciatura em Letras Português/Inglês - Federal Technology University - Parana. Curitiba, 2015.

This work is inserted within research activities of the Grupo de Estudos em Linguística Aplicada (GRUPLA) of the Academic Department of Language and Communication (DALIC). Therefore, this study is located within Applied Linguistics field and it aims to analyze the conceptions about evaluation and linguistic analysis that come from the teaching/learning practices of Portuguese language. Data is collected through questionnaires and evaluation instruments - sample written tests, respectively, answered and elaborated by two Portuguese language teachers from primary education at public schools. On one hand, data analysis reveals that teachers are able to distinguish between practice of linguistic analysis and traditional grammar. On the other hand, the analyses of sample written tests disclose that one of the teachers may take on a more conservative stance when it comes to explore the aspects of language; the other teacher seems to be closer to what has been methodologically proposed by the practice of linguistic analysis. Regarding evaluation concepts, teachers explain the questionnaire responses in accordance with formative assessment paradigm in which articulates two inseparable process: to investigate and intervene as stated by Luckesi (2011). Besides that, the analysis of the evaluation instrument composition did not match the conception of evaluation as questioning, reflecting, proposed by Hoffmann (2014). Given such fact, the questions proposed in the instruments do not sufficiently stimulate the ability to reflect in students.

Keywords: Applied Linguistics. Evaluation. Linguistic Analysis. Teaching and Learning Process of Portuguese Language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 REFLEXÃO TEÓRICA	12
1.1 REVISÃO DE LITERATURA.....	12
1.2 AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	13
1.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA: BREVE HISTÓRICO E CONCEPÇÃO.....	15
1.4 ENSINO DE GRAMÁTICA E PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	17
1.5 METODOLOGIA	18
1.6 SUJEITOS DA PESQUISA	19
1.7 DESCRIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	20
1.8 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE	21
2 ANÁLISE DOS DADOS	23
2.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO	23
2.1.1 Concepção de Avaliação	23
2.1.2 Concepções de análise linguística.....	27
2.2 ANÁLISE DO INSTRUMENTO AVALIATIVO – PROVA ESCRITA	32
2.2.1 Análise do Instrumento Avaliativo 1	32
2.2.2 Análise do Instrumento Avaliativo 2	35
2.2.3 Concepção de avaliação em IA-1 e IA-2.....	39
2.3 SÍNTESE DA ANÁLISE DOS DADOS	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45
ANEXO - Questionário de Pesquisa	47

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) publicados no final da década de 1990 propõem que o compromisso da educação com a formação do cidadão e o exercício da cidadania “precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva.” (BRASIL, 1998, p. 23).

Pensando no desenvolvimento da competência comunicativa do sujeito, os PCN's estão pautados em uma concepção de ensino e aprendizagem que considera os conhecimentos prévios dos alunos, bem como, a atividade reflexiva daquele que aprende. Nesse sentido, orientam que práticas reflexivas sobre o uso da língua sejam desenvolvidas na disciplina de língua portuguesa. Assim sendo, a prática de análise linguística é apresentada como um eixo de ensino, articulado com os demais eixos: leitura/escuta e produção de textos orais e escritos, capaz de colaborar para promover práticas reflexivas sobre o uso da língua comprometidas com o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita.

Dessa forma, como explica Mendonça (2007, p. 95-96), a análise linguística:

Não se trata de um ensino ‘renovado’ de gramática ou do que se tem recentemente ‘gramática contextualizada’, mas de outra maneira de tratar os fenômenos linguísticos na escola. Em outra perspectiva implica modificar certos modelos e concepções, operando mudanças profundas nos princípios gerais que norteiam o ensino de língua. Por exemplo, privilegia 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.

Portanto, a análise linguística configura-se dentro de uma proposta inovadora de encaminhar o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa, principalmente, no que se refere à forma de analisar e pensar sobre os seus usos.

Tal proposta reflexiva de ensino e aprendizagem de língua está comprometida com um projeto de formação emancipadora dos sujeitos e precisa possibilitar a eles a capacidade de: “construir sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto sócio-histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora da sociedade.” (PARANÁ, 2008, p.31).

Assim, o trabalho com a prática de análise linguística pressupõe propostas /atividades em que o estudante seja levado a realizar observações, comparações e

reflexões sobre os usos da língua e atribuir sentido às questões normativas ali apresentadas.

Nessa perspectiva, a prática avaliativa relacionada à análise linguística também deve considerar a demanda de reflexão sobre os usos da linguagem.

Partindo dessas considerações sobre a prática de análise linguística no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, neste estudo, tomou-se como objeto de pesquisa as concepções de análise linguística e avaliação evidenciadas em respostas a um questionário e nos instrumentos avaliativos de língua portuguesa elaborados por duas professoras da rede pública de ensino do estado do Paraná. Desse modo, o presente estudo balizou-se em concepções de prática de análise linguísticas desenvolvidas nos estudos de Linguística Aplicada e por concepções de avaliação advindas da área de Educação.

Nesse contexto, investigar as concepções de avaliação e de análise linguística e, conseqüentemente, a avaliação da prática de análise linguística desenvolvidas na escola, permite verificar como esse eixo de ensino e aprendizagem de língua está sendo compreendido e trabalhado efetivamente no contexto escolar.

Assim, foi estabelecido como objetivo geral identificar e analisar as concepções de avaliação e análise linguística presentes no instrumento avaliativo de língua portuguesa. A fim de atingir tal objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) observar os aspectos constitutivos do instrumento avaliativo (prova escrita); b) identificar a concepção de avaliação e análise linguística do professor de língua portuguesa; e c) cotejar as concepções apresentadas nos questionários aplicados aos sujeitos de pesquisa com o instrumento avaliativo elaborado por eles.

Para tanto, a pesquisa desenvolvida embasou-se teoricamente em estudos que tematizam a avaliação escolar, tais como: Hoffmann (2014), Luckesi (2011), Suassuna (2007a, 2007b); e estudos sobre análise linguística a partir de: Bezerra e Reinaldo (2013), Mendonça (2006, 2007) e Geraldi ([1984] 2000,1997).

O presente trabalho apresenta inicialmente a reflexão teórica em torno de avaliação, conceito de análise linguística, relação entre ensino de gramática e prática de análise linguística, como também, contempla na sequência a descrição da

metodologia da pesquisa. E, por fim, é apresentada a análise dos dados e a síntese dos mesmos.

1 REFLEXÃO TEÓRICA

Este capítulo do trabalho contempla: a revisão de literatura tematizando relações com o objeto de estudo deste trabalho, a fundamentação teórica tratando a respeito das concepções de avaliação escolar, conceito e breve histórico da análise linguística e a relação entre ensino de gramática e análise linguística.

1.1 REVISÃO DE LITERATURA

Daniela Manini (2006), em seu artigo: *Ensino de Gramática: o que propõem os PCN'S, o que trazem os LDPs* expõe a análise de como os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental II* sugerem o trabalho com os objetos de língua portuguesa, o tratamento didático proposto pelo referencial para o ensino da língua materna e as concepções de língua, linguagem e ensino-aprendizagem assumidos pelo documento. Além disso, Manini menciona que apesar dos PCN's mostrarem a preocupação com as práticas reflexivas sobre o uso da língua e da linguagem, bem como a utilização do texto como base para o ensino, a forma de desenvolver essa proposta ainda não foi assimilada pelo professor de língua portuguesa, por não estar plenamente compreendida. Assim sendo, os livros didáticos de língua portuguesa (LDPs), configuram-se não apenas como orientadores para a prática educativa, pois se constituem como o principal material de apoio do professor, como também influenciam a forma como o professor propõe os seus exercícios de trabalho com a gramática em sala de aula. Assim, a autora pondera que as orientações dos PCN's e as avaliações do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) colaboraram para tornar os livros didáticos capazes de transpor a preocupação com as novas perspectivas teóricas e metodológicas para o ensino de língua materna comprometidas com práticas significativas de acesso à cultura letrada. Dessa forma, o livro didático pode transpor as propostas dos PCN's e orientar o professor a uma prática reflexiva / descritiva do ensino da gramática.

Nádia D. F. Biavati (2004) mostra em seu artigo *Para uma nova metodologia de ensino de Português? Problematizando as crenças no aprendizado de Língua Materna*, uma pesquisa que desenvolveu com seus alunos, acadêmicos dos cursos

de exatas, sobre a concepção a respeito da disciplina de língua portuguesa. O que a motivou a desenvolver a pesquisa foi o fato dos alunos apresentarem uma certa repulsa à disciplina, pois em suas falas durante as aulas relacionadas à leitura e produção de textos costumavam dizer que a disciplina é “difícil”. Conforme resultados evidenciados por sua pesquisa, a concepção dos alunos sobre o ensino da disciplina de língua portuguesa está permeada de crenças, dentre elas, destaca-se a que compara ensino de língua como sendo ensino de gramática normativa. Assim sendo, a autora expõe em seu artigo atitudes e práticas para o professor de língua portuguesa que visam superar essas crenças, bem como trabalhar com a língua de forma que se busque o compromisso de tornar o aluno letrado. O objetivo é criar condições para que se desenvolvam práticas discursivas de forma significativa, considerando diversos tipos de textos e situações comunicativas.

1.2 AVALIAÇÃO ESCOLAR

A concepção de avaliação escolar está situada dentro de dois grandes paradigmas: avaliação classificatória ou tradicional e formativa. Conforme Suassuna (2007a), o primeiro é caracterizado pela classificação, pelo controle e pela competição; e o segundo é caracterizado por considerar o aspecto processual e democrático do ato avaliativo. De acordo com a autora, a perspectiva tradicional foi o paradigma dominante no meio escolar entre o início de século XX e meados da década de 1990 passando a ser questionada por uma série de razões. Dentre elas, Suassuna (2007a) mencionou a limitação da avaliação à testes padronizados e aos resultados quantitativos gerados por eles, pois simplificam o conhecimento e requerem apenas a capacidade de recordar definições formais, desconsideram a complexidade do fenômeno educativo, apresentam uma visão estática do conhecimento e, conseqüentemente, uma visão negativa do erro.

Diante disso, um novo paradigma foi emergindo influenciado pelas discussões em torno dos questionamentos à perspectiva tradicional e suas implicações sociais advindas da prática avaliativa de caráter punitivo, seletivo e classificatório. Esse novo paradigma de avaliação, conforme reforça Suassuna (2007a), abrange a questão técnica ou metodológica, como também, a questão ética e política em torno

de sua finalidade, a serviço de quem se coloca, como serão utilizados seus resultados e do compromisso das instituições de ensino com a aprendizagem dos sujeitos. Portanto, a avaliação passa a ser pensada a serviço da aprendizagem, ou seja, por meio dela busca-se superar dificuldades encontradas no processo de aprendizagem realizando mudanças e melhorias na forma de intervenção pedagógica, bem como, reflexões sobre os objetivos educacionais. Essa avaliação está comprometida com a formação dos sujeitos e é hoje conhecida como avaliação formativa.

Luckesi, coerente com essa perspectiva de avaliação, a concebe como:

um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados. Significa investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenção quando necessários. (LUCKESI, 2011, p. 175)

Para o autor o ato de avaliar exige rever posturas e crenças ainda atreladas ao ato de examinar. Assim sendo, é necessário diferenciar um do outro. De acordo com a diferenciação realizada por Luckesi (2011), o ato de examinar está centrado no que o estudante já aprendeu, detecta o problema sem pensar na intervenção, considera o produto final, ou seja, o resultado, e é pontual, considerando o saber manifestado apenas no momento da prova. Enquanto que o ato de avaliar considera o que o estudante já aprendeu, o que ainda precisa aprender e os fatores que possam ter gerado o insucesso na aprendizagem, bem como, as intervenções necessárias. Considera o processo e o produto final, não é pontual, pois não está vinculada só ao momento atual, mas considera as variáveis presentes na situação avaliada assim como a perspectiva de construir resultados satisfatórios no futuro.

Condizente com a avaliação formativa, Hoffmann (2014, p.82) considera que: “Avaliar é essencialmente questionar. É observar e promover experiências educativas que signifiquem provocações intelectuais significativas no sentido do desenvolvimento do aluno”.

As considerações de Luckesi e Hoffmann sobre avaliação vêm ao encontro do que Mendonça (2007) afirma sobre a avaliação da prática de análise linguística. Segundo a autora, a avaliação considera que a construção de competências e habilidades de linguagem está atrelada ao trabalho constante de reflexão sobre a língua e que isso não é possível por meio de provas em momentos pontuais que só

enfocarem elementos estruturais e normativos da língua. Além disso, a avaliação não pode se pautar na devolução do que foi memorizado, mas pela reelaboração de conhecimentos sobre o funcionamento da língua.

Considerando a avaliação do eixo de AL numa perspectiva formativa, entende-se que os instrumentos avaliativos, conforme nos explica Suassuna (2007b), sejam capazes de mobilizar conhecimentos e saberes prévios, de acionar estratégias comunicativas e estimular a reflexão e o questionamento. Dessa forma, como afirma Mendonça (2007) é preciso oferecer a oportunidade para o desenvolvimento da postura ativa do aprendiz na construção dos próprios conhecimentos.

1.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA: BREVE HISTÓRICO E CONCEPÇÃO

O termo “análise linguística” surge a partir dos estudos da área da Linguística, concomitantemente com o estabelecimento dessa área como ciência, conforme explicam Bezerra e Reinaldo (2013). Os estudos da Linguística, ainda conforme as autoras, pretendiam verificar a constituição e o funcionamento da língua e, assim, introduziram a prática de descrição linguística nos anos 1970. Porém, quando a preocupação dessa área de estudo migrou para o ensino e aprendizagem de língua materna, o termo análise linguística se sobrepôs ao primeiro sentido e passou a assumir um *status* teórico-metodológico para o ensino e aprendizagem de língua na escola. Assim o emprego do termo inicialmente destinava-se apenas ao estudo descritivo da língua em seus aspectos estruturais, sociais, culturais e funcionais. Posteriormente, passou a ser também utilizado como perspectiva metodológica, configurando-se como um dos eixos de ensino nas aulas de Língua Portuguesa com o objetivo de contribuir para o ensino reflexivo da escrita. Geraldi, linguista que introduziu o termo no ensino, assumiu o texto como unidade de reflexão.

Dessa forma, Geraldi ([1984] 2000) propôs um novo encaminhamento metodológico utilizando o trabalho com o texto escrito pelo aluno como unidade de ensino nas aulas de português. Nas atividades de prática de análise linguística o autor expõe algumas considerações para o trabalho com o texto, em que a análise linguística deve partir da análise dos erros para a autocorreção. Conforme Bezerra e

Reinaldo (2013), essa forma de encaminhamento concebe a gramática como instrumento para o aluno entender o que lê e para dominar a variedade linguística de prestígio.

Após essa proposição metodológica de Geraldi, seguiram-se diferentes formas de se encaminhar a organização das atividades de análise linguística. De acordo com Mendonça (2006, p. 209), o trabalho com a análise linguística pode ser desenvolvido a partir da produção textual do aluno, verificando os problemas ocorridos e, então, identificando dentre eles qual será o objeto da análise linguística; uma segunda possibilidade é partir de diferentes textos mobilizando a reflexão do aluno sobre a língua e, uma terceira opção, sendo essa a mais recente, basear o trabalho de análise linguística na teoria dos gêneros textuais. Independentemente da opção metodológica, o que configura o trabalho com a análise linguística:

é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência. (MENDONÇA, 2006, p. 208)

A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 29), explicitam quanto ao ensino da língua:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes. (BRASIL, 1998, p. 29)

Conforme explicação de Bezerra e Reinaldo (2013, p. 16), o encaminhamento exposto pelos PCN's reforçam a influência da proposta de análise linguística no ensino de português. Porém essa forma de encaminhar o ensino ainda não está bem compreendida pelo professor que, frente às críticas ao ensino da gramática tradicional, fica sem saber ao certo que prática desenvolver em sala e como trabalhar a língua tendo como base o texto. Mendonça (2006) menciona que os professores ainda questionam o que é análise linguística, como trabalhá-la e como associá-la ao trabalho com os outros eixos de ensino.

Quanto à concepção de análise linguística, Mendonça (2006, p. 208, grifo da autora) esclarece que:

a Análise Linguística é parte das práticas de **letramento** escolar, consistindo em uma reflexão explícita e sistemática do funcionamento da língua em suas dimensões gramatical, textual, discursiva e também normativa, como o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

Nessa explicação é possível perceber que o estudo da gramática está incluído na prática de análise linguística, porém sob um paradigma diferenciado, pois a reflexão sobre a língua engloba várias dimensões com o objetivo de desenvolver a competência linguística do sujeito.

1.4 ENSINO DE GRAMÁTICA E PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Buscando uma compreensão da diferença existente entre ensino de gramática e a prática de análise linguística, Mendonça (2006, p.207) explica que a gramática concebe a língua como sistema com estrutura inflexível e invariável. Os eixos de ensino são fragmentados, assim as aulas de gramática não consideram a relação com outros eixos de ensino. O foco são as atividades metalinguísticas. Os conteúdos gramaticais são enfatizados como objeto de ensino e abordados de maneira isolada. O ensino da língua é centralizado na norma-padrão, considerando como unidades de ensino privilegiadas a palavra, a frase e o período. Dessa forma, as atividades desenvolvidas priorizam exercícios estruturais em que a identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e a posterior correção dos mesmos compreendem a forma como o ensino baseado na gramática é organizado.

Na prática de análise linguística, a língua é considerada em sua perspectiva interativa. Os eixos de ensino são trabalhados de maneira integrada, constituindo-se a análise linguística em uma ferramenta para melhor desenvolver as habilidades de leitura e produção. O ensino centra-se nos efeitos de sentido, dessa forma o ensino privilegia como unidade de ensino o trabalho com o texto e as atividades compreendem questões abertas, pesquisas, bem como, exigem do sujeito comparação e reflexão sobre a adequação e efeitos de sentido.

Seu ensino propõe a reflexão inicial sobre o fato linguístico para a posterior sistematização em regularidades e regras. Assim, as reflexões epilinguísticas e metalinguísticas são contempladas em paralelo. De acordo com Geraldi (1997), as ações que os sujeitos realizam com a linguagem, sobre a linguagem e de linguagem envolvem as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Essas atividades mostram a reflexão dos sujeitos sobre a linguagem e, aqui se inclui todos não só os especialistas. As atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas são assim definidas, respectivamente, por Geraldi (1997, pp. 20, 23 e 25):

As atividades linguísticas são aquelas que praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, 'vão de si', permitindo a progressão do assunto.

As atividades epilinguísticas são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto.

As atividades metalinguísticas são aquelas que tomam a linguagem como 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.

A diferença entre as práticas de ensino fica bem evidente, pois a primeira forma de ensino privilegia exercícios tradicionais de aplicação da regra e a segunda implica em um trabalho de reflexão sobre o texto levando o aluno a entender como ele é organizado/constituído percebendo a função e o sentido dos elementos gramaticais em seu interior:

Como os elementos gramaticais ligam as palavras, frases e parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário, o contexto de produção e os efeitos de sentido provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto. (PARANÁ, 2008, p. 61)

Assim, a nova proposta de ensino de língua portuguesa exige mudanças de posturas na forma de entender e encaminhar o processo de ensino e aprendizagem.

1.5 METODOLOGIA

Este estudo partiu de uma abordagem qualitativa, uma vez que a preocupação não está situada com a quantidade de dados da pesquisa em termos

quantitativos, mas em compreender e interpretar o fenômeno a ser observado ao realizar a análise dos dados. Conforme Minayo (p. 24, 2011):

Compreender é o verbo da pesquisa qualitativa. Compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa entende como relevante compreender os aspectos da realidade dada, por isso, considera o contexto, os sujeitos e as relações entre eles.

O estudo aqui desenvolvido tomou como dados as respostas a um questionário e amostras de instrumentos avaliativos, elaborados e cedidos pelos sujeitos da pesquisa. Então, a partir dos dados advindos desse contexto procedeu-se à análise dos dados. Conforme cita Denzin e Lincoln (2006, p.17):

a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as fotografias (...) Seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Assim, entende-se que a pesquisa qualitativa considera os sujeitos da pesquisa e o sentido que atribuem ao objeto de estudo, o pesquisador, os dados descritivos de determinado contexto ou realidade, a preocupação com o estudo dos mesmos e sua análise de forma interligada. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p.17), na pesquisa qualitativa os pesquisadores utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, com o objetivo de melhor compreender o tema que está ao seu alcance.

1.6 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram duas professoras de escolas públicas estaduais localizadas em regiões diferentes do Estado do Paraná. Uma delas ministra aulas em uma escola na região urbana do município de Curitiba e a outra, em uma escola do campo no município de Quitandinha. Ambas as professoras aceitaram participar da pesquisa por meio de um termo de consentimento e suas identidades foram preservadas. As professoras serão assim

referenciadas: professora A (PA) do município de Curitiba e professora B (PB) do município de Quitandinha.

A PA ministra aulas de língua portuguesa no ciclo II do ensino fundamental. Sua experiência profissional no magistério é de sete anos. Concluiu o ensino superior no curso de Letras em 2006 e fez curso de pós-graduação em nível de especialização. O contato com a professora foi facilitado em virtude de sua função como Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de Língua Portuguesa (PIBID), de responsabilidade do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC).

Já PB ministra aulas de língua portuguesa no ciclo II do ensino fundamental e no ensino médio. Sua experiência profissional no magistério é de vinte e quatro anos. Concluiu o ensino superior no curso de Letras em 2000 e também fez curso de pós-graduação em nível de especialização. O contato com essa professora ocorreu por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, que é realizado em parceria com a UTFPR/Curitiba, do qual a referida professora participava na condição de estudante de formação continuada.

1.7 DESCRIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Para a constituição dos dados, foram organizados dois grupos: a) dados gerados a partir de um instrumento de pesquisa (questionário) com 19 questões (ANEXO A); b) dados gerados a partir de instrumentos avaliativos cedidos pelos sujeitos de pesquisa.

O instrumento de pesquisa (questionário) foi composto por 19 questões sendo 02 referentes à formação acadêmica, 03 referentes à experiência profissional e 14 referentes ao exercício da profissão. Dentre essas questões, 04 foram questões abertas e o restante de múltipla escolha, sendo permitido em algumas delas a opção por mais de uma questão. As questões foram elaboradas com o objetivo de compreender a forma como as professoras concebem a avaliação e a análise linguística.

Além do questionário, foram tomados como dados de análise exemplares de instrumentos avaliativos elaborados pelas professoras para os seus alunos. Foram disponibilizados 08 exemplares da professora A (PA) e 04 da professora B (PB). No entanto, devido à delimitação do presente trabalho e à regularidade percebida na formatação dos instrumentos avaliativos cedidos pelas professoras, foi utilizado apenas um exemplar de cada. Nesses instrumentos, o objetivo foi analisar como as concepções de avaliação e análise linguística que foram discursivizadas nas respostas ao questionário são evidenciadas na prática docente.

1.8 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para realizar a análise dos dados referente às respostas aos questionários foi elaborado um quadro comparativo das respostas com o objetivo de observar como cada professora expressou a concepção de avaliação e análise linguística. Os dados foram analisados a partir da concepção de avaliação na perspectiva formativa, conforme estudos de Hoffmann (2014) e Luckesi (2011).

Na leitura analítica dos dados, foram selecionados aqueles que mostraram de forma evidente e específica as concepções mencionadas.

A análise referente às concepções de análise linguística tomou como base teórica os estudos apresentados por Mendonça (2006, 2007), Geraldi ([1984] 2000, 1997) e as tendências relacionadas ao ensino da língua presenciadas nos estudos desenvolvidos por Bezerra e Reinaldo (2013).

Mendonça (2006, 2007) pontua as principais diferenças entre ensino pautado na concepção de análise linguística e o ensino gramatical como já exposto no subtítulo 1.4 deste trabalho. Além disso, a autora esclarece que a análise linguística não se trata de um ensino renovado de gramática e nem de gramática contextualizada, pois implica mudanças nos princípios que norteiam o ensino da língua tendo como objetivo a reflexão sobre os fenômenos linguísticos e as estratégias discursivas com foco no uso da linguagem.

Geraldi ([1984] 2000, 1997) expõe que o objetivo da análise linguística no ensino não é o domínio de terminologias, embora se admita o seu uso, mas

compreender o fenômeno linguístico em estudo. O autor propõem que o trabalho com a análise linguística articule ações epilinguísticas e metalinguísticas.

Bezerra e Reinaldo (2013) apresentam as três tendências de ensino relacionadas aos estudos da língua que foram verificadas nas análises de livros didáticos de língua portuguesa. Conforme as autoras, a primeira tendência conserva a perspectiva da gramática tradicional e é denominada de conservadora; a segunda tendência adota denominações relacionadas à análise linguística, mas ora retoma exclusivamente tópicos da gramática tradicional e, assim sendo, é denominada de conciliadora; a terceira tendência, chamada de inovadora, adota denominações relacionadas à análise linguística, mas sem realizar atividades sistematizadas dos temas, nem atividades correspondentes.

No capítulo a seguir, são apresentados os resultados da análise realizada.

2 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo do trabalho apresenta-se a análise das respostas ao questionário de pesquisa e a análise da composição dos exemplares de instrumento avaliativo cedidos pelas professoras participantes da pesquisa. Na sequência apresenta-se a síntese da análise dos dados.

2.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

O questionário foi elaborado com o objetivo de verificar como as concepções das professoras apresentam sua compreensão a respeito de avaliação e análise linguística. Portanto, essas foram as categorias utilizadas na análise das respostas das professoras ao questionário.

Para organização da apresentação dos resultados, o questionário da professora A será referenciado como Q – PA; e o questionário da professora B será referenciado por Q - PB.

2.1.1 Concepção de Avaliação

Arelada à concepção de avaliação, foi perguntado às professoras qual finalidade elas atribuem ao instrumento avaliativo. Nessa pergunta foram fornecidas como alternativas: *a) verificação; b) diagnóstico; c) classificação; e d) outras, cite-as.* A alternativa escolhida como resposta por ambas foi: *diagnóstica.* Uma outra pergunta complementar a essa e relacionada com o ato de avaliar foi: *você utiliza a avaliação para organizar a sua prática pedagógica?* A resposta obtida foi sim. As respostas nos levam a perceber que o instrumento avaliativo está sendo entendido, juntamente com outros instrumentos citados pelas professoras, dentro da perspectiva de avaliação comprometida com a formação dos sujeitos cujo objetivo se contrapõem a avaliação classificatória vinculada à mera atribuição de notas em que se realiza somente a constatação ou não da aprendizagem. Conforme Luckesi (2011), o diagnóstico inclui a descrição e a qualificação da realidade, ações que devem levar à intervenção necessária tendo em vista a busca pela efetiva

aprendizagem. Assim, de acordo com o autor, o processo avaliativo inclui duas ações indissociáveis: diagnosticar e intervir.

Dessa forma, os instrumentos avaliativos são entendidos como colaboradores no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo dados sobre a aprendizagem do aluno e colaborando para gerar ações capazes de promovê-la de forma satisfatória, ou seja, agindo como instrumentos capazes de trabalhar em prol do sucesso da aprendizagem. De acordo com essa afirmação, Hoffman (2014, p.19) diz que:

Em relação à aprendizagem, uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais.

Assim, Hoffmann também evidencia que a avaliação exige um exercício de acompanhamento permanente, ou seja, ocorre durante todo o processo de ensino-aprendizagem e, estando comprometida com o desenvolvimento da aprendizagem efetiva, gera ações de intervenção que colaborem para isso.

Na questão: *você utiliza a avaliação para reorganizar a prática pedagógica?* Solicitava-se que em caso de afirmativa um exemplo fosse dado. Então, os exemplos de intervenções foram:

Q – PA: Analisando os resultados apresentados pela turma, podemos diagnosticar onde estão com mais dificuldades e assim realizar revisões e aulas extras no período contraturno e tirar dúvidas.

Q – PB: Mudar a forma de trabalhar o conteúdo.

Na fala de PA percebe-se que a preocupação está em rever o que ainda não foi dominado pelos alunos e a proposição de mais aulas de revisão. Por outro lado, PB demonstrou preocupar-se mais com a forma de ensinar. Elas demonstram duas posturas diferenciadas, mas que estão interligadas: o olhar sobre a necessidade do aluno, o que ele ainda não dominou e precisa dominar e o olhar sobre a forma de trabalhar com esse conteúdo. Assim, é preciso perceber que as intervenções pedagógicas durante o processo de ensino e aprendizagem devem considerar que:

O avanço do conhecimento não segue por um caminho linear, mas por um caminho tortuoso que encerra descobertas, dúvidas, retomadas, paradas, saltos qualitativos. Diferentes alunos de uma classe não prosseguem em seus estudos de forma homogênea, compreendendo as noções do mesmo jeito, ao mesmo tempo ou utilizando-se das mesmas estratégias cognitivas. A grande aventura do avaliador consiste em prosseguir com eles na diversidade, valorizando a multiplicidade de caminhos percorridos, investindo na heterogeneidade em vez de buscar a homogeneidade. (HOFFMANN, 2014, p. 28)

Sobre a elaboração do instrumento avaliativo, perguntou-se: *Quanto à elaboração das questões da prova escrita em sua disciplina você diria que ainda encontra dificuldades? Considere a escala de 01 a 05, considerando 05 para nível mais elevado de dificuldade, 01 para nível mais baixo e 03 para regular. Cite as suas maiores dificuldades na elaboração da prova.* Para o nível de dificuldade as professoras apontaram o nível 03 e a resposta sobre as dificuldades foram:

Q – PA: Analisar se está de acordo com a proposta, se todos os conteúdos foram trabalhados, nível da turma, questões com níveis variados de dificuldade, adaptar questões baseadas em livros didáticos.

PA evidencia a dificuldade de um profissional comprometido em atender elementos que se fazem necessários na elaboração de um instrumento avaliativo. Conforme afirma Luckesi (2011), a elaboração de um instrumento para avaliação deve considerar algumas regras, dentre elas:

Cobrir todos os conteúdos essenciais trabalhados no ensino; Apresentar o mesmo nível de dificuldade dos conteúdos ensinados: nem mais fácil, nem mais difícil; apresentar níveis diferenciados de dificuldade dentro de um mesmo conteúdo trabalhado no ensino; servir-se do mesmo nível de complexidade dos conteúdos trabalhados no ensino. Não se deve ensinar algo num nível simples e, depois, solicitar ao educando um desempenho num nível complexo ou vice-versa; servir-se da mesma perspectiva metodológica adotada no ensino dos conteúdos; (LUCKESI, 2011, p. 382)

A afirmação de Luckesi corresponde ao que Antunes (2009) pontuou como a recíproca relação entre ensinar e avaliar. Considerando ensinar e avaliar como atos interligados, em que se avalia o que foi ensinado, com o objetivo de se buscar informações quanto à apreensão do que foi objeto da atividade de ensino. Porém a autora adverte que esse entendimento não significa que o ensino tem como finalidade a avaliação, mas que essa não pode acontecer de forma aleatória, pois está vinculada com o objeto de ensino. Luckesi (2011) então esclarece que, nesta

relação entre ensino e avaliação, é que o instrumento avaliativo deve ser pensado e elaborado, assim deve se considerar: a finalidade do trabalho educativo, o planejamento de ensino, pois por meio dele são delineadas as orientações tanto para a execução do ensino quanto para a avaliação, o conteúdo escolar e a forma com que foram ensinados. Portanto, verifica-se que o instrumento deve ser elaborado de forma intencional operando com a finalidade do trabalho educativo como um todo, com o conteúdo ministrado, a metodologia utilizada e a forma como tudo isso se apresenta no planejamento de ensino. O professor que ainda encontra dificuldades, tais como as pontuadas por PA, precisa considerar essa relação entre o ensinar e avaliar e as suas implicações.

PA também citou em sua resposta *adaptar questões baseadas em livros didáticos*. Isso nos remete à inserção do livro didático na prática docente e a observação feita por Manini (2006) de que esse material didático configura-se como orientador da prática educativa, sendo um dos principais materiais de apoio para as aulas que influencia a forma como o professor propõe seus exercícios de gramática em sala de aula.

PB em sua fala, quanto à elaboração das questões que compõem o instrumento avaliativo, relatou que sua dificuldade está em:

Q – PB: Elaborar exercícios da parte gramatical e questões mais reflexivas.

Essa dificuldade da professora reflete a sua preocupação na tentativa de seguir a orientação condizente com a nova proposta de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Ao afirmar que tem dificuldades em elaborar questões mais reflexivas, a professora remete à noção de análise linguística numa perspectiva do epilinguismo. A professora, portanto, reconhece que é necessário fazer um deslocamento, mas ainda não sabe muito bem como proceder na elaboração de atividades mais reflexivas. Isso tem relação com a ponderação de Mendonça (2006) quando afirma que a tentativa do professor em aliar uma nova perspectiva de ensino a formas conhecidas de ensinar é natural, pois se está realizando um processo de apropriação de uma proposta que difere de sua prática cotidiana.

A concepção de avaliação das professoras, exposta nas respostas analisadas nos questionários, demonstrou estar comprometida com uma perspectiva formativa, em que se busca garantir a efetiva aprendizagem. Nessa perspectiva, a

avaliação contempla o investigar e o intervir (LUCKESI, 2011), ou seja, o diagnóstico de como se apresenta a realidade de aprendizagem e a melhor forma de intervir para atingir o objetivo necessário: superação da dificuldade detectada e a efetivação da aprendizagem. As intervenções, então, são geradas conforme a necessidade. PA mencionou *observar onde os alunos estão com mais dificuldades* e PB mencionou como *mudar a forma como esse conteúdo está sendo ministrado*. Na realidade, a intervenção precisa contemplar as duas ações e até mesmo outras, pois nem todos aprendem do mesmo jeito, ao mesmo tempo e com as mesmas estratégias de ensino.

Nas respostas aos questionários, as professoras também mencionaram suas dificuldades em relação à elaboração dos instrumentos avaliativos. PA mostrou que sua preocupação está em *observar coerência do instrumento com a proposta, nível dos alunos e das questões, se contempla todos os conteúdos e como adaptar as questões de livros didáticos*. Conforme análise realizada considerando que ensino e avaliação estão interligados (ANTUNES, 2009), a professora precisa ater-se ao seu planejamento, pois por meio dele são delineadas as orientações tanto para a execução do ensino quanto para a avaliação, o conteúdo escolar e a forma com que são ensinados (LUCKESI, 2011). Além disso, a resposta da professora revela como o livro didático está presente em sua prática, pois é utilizado como base para elaborar as questões do instrumento avaliativo. Já PB mostrou como preocupação a elaboração de *exercícios de gramática e questões mais reflexivas*, assim podemos notar que a professora reflete a sua preocupação na tentativa de seguir a orientação condizente com a nova proposta de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. A seguir vamos verificar como a análise linguística, eixo e prática de ensino da nova proposta mencionada, é concebida pelas professoras nas respostas apresentadas nos questionários.

2.1.2 Concepções de análise linguística

Nesta seção serão apresentadas as análises das questões referentes a forma como as professoras concebem: a diferença entre análise linguística e ensino gramatical, a conceituação de análise linguística e as atividades que a envolvem, atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

A análise das respostas das professoras à pergunta: Para você existe diferença entre ensino pautado na concepção de análise linguística e o ensino gramatical? Evidenciou que ambas as professoras compreendem que há uma diferença conceitual entre ensino pautado na concepção de análise linguística e o ensino gramatical, como se pode verificar a seguir:

Q – PA: A Análise Linguística e o ensino gramatical andam juntos, porém é necessário que este aprendizado não seja fragmentado, ou seja, aprender somente gramática e não vincular nenhum significado para o aluno.

Q – PB: Na Análise Linguística o aluno compreende a função da gramática no texto e o ensino tradicional leva o aluno a aprender mecanicamente o uso da gramática.

A fala das professoras expõe que a análise linguística pressupõe uma prática pedagógica diferenciada do ensino tradicional de gramática, pois fica evidenciado, na visão das professoras, estar vinculado à função da gramática dentro do texto, como também, deve fazer sentido para o aluno.

A justificativa dada pelas professoras para a diferença entre ensino pautado na concepção de análise linguística e o ensino gramatical encontra-se em consonância com a afirmação de Mendonça (2006) ao explicar que a análise linguística não elimina a gramática das salas de aula, ela a engloba, mas em um paradigma diferente, pois a proposta vinculada a ela surgiu com o objetivo de refletir sobre os fenômenos linguísticos e estratégias discursivas focando nos usos da linguagem.

Verifica-se, também, que as professoras mostram em seu discurso a contraposição entre ensino reflexivo e gramatical. PB deixa evidente que o ensino mais reflexivo está atrelado ao texto e o gramatical à forma mecânica de ensinar e aprender.

Na seguinte questão: *Para você a prática da Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa possui como objetivo: a) possibilitar ao aluno melhor compreensão da leitura de textos diversos; b) melhorar a competência comunicativa e discursiva do sujeito articulando os eixos de leitura, escrita e oralidade; c) substituir a gramática tradicional das aulas de língua materna; d) aprender classificações e metalinguagem próprios da gramática tradicional; e) atribuir um novo nome para o ensino da gramática tradicional; f) utilizar o texto para desenvolver o trabalho com as questões gramaticais e com as questões que envolvem o propósito do texto; g)*

ensinar gramática partindo da regra para o exemplo e, em seguida, aplicação da regra nos exercícios; h) integrar-se aos eixos de leitura e produção de textos. Como resposta a essa questão foram marcadas as alternativas: a, b, f, h. Assim sendo, fica evidente que as professoras foram coerentes com as alternativas mencionadas por Mendonça (2006) ao se referir à prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa.

No tocante à questão: *O que você entende por análise linguística? A concepção de cada um dos sujeitos foi assim exposta:*

Q – PA: Análise Linguística nos leva a organizar um texto escrito de acordo com a norma culta da língua, porém não desconsidera outras formas de escrever como regionalismos e gírias.

Q – PB: é a parte gramatical que rege a língua portuguesa.

Na fala de PA, a análise linguística está relacionada apenas ao eixo da escrita. Além disso, destaca a aprendizagem da variedade culta da língua. É interessante observar que a professora também faz referência às demais variedades linguísticas, o que mostra um conhecimento sobre variação linguística. No entanto, do mesmo modo, está somente relacionada à escrita. Dessa maneira, pode-se verificar que a concepção de análise linguística da professora desconsidera a oralidade.

A partir dessa resposta, considera-se, conforme nos esclarece Possenti ([1984] 2000), que é objetivo da escola ensinar o português padrão ou precisamente criar condições para que ele seja aprendido. Geraldi ([1984] 2000) complementa a afirmação anterior e diz que o domínio da língua padrão pressupõe um trabalho efetivo de prática linguística que englobe a leitura, a produção oral e escrita de textos e a análise linguística, rompendo com a artificialidade com que se trata o uso da língua. Assim, temos que o ensino da língua dentro dessa proposta efetiva de articulação dos eixos de forma significativa é que resultará no objetivo pretendido: o domínio da língua padrão.

Ainda quanto à resposta de PA, é possível estabelecer uma relação com a seguinte afirmação de Mendonça (2006): a análise linguística envolve não só a norma e a variedade linguística, mas também outros fenômenos linguísticos, pois ela faz parte das práticas de letramento e, sendo assim, consiste em refletir de maneira explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas

dimensões: gramatical, textual, discursiva, normativa considerando as condições de produção, tendo como objetivo contribuir para desenvolver as habilidades de leitura/escuta, produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

Já na resposta de PB a respeito da mesma questão, percebeu-se que houve uma limitação da concepção de análise linguística à gramática. Sobre isso Mendonça explica:

É certo que a Análise Linguística inclui o trabalho com a norma de prestígio e com estruturas morfossintáticas da língua, mas refletir sobre a linguagem vai muito além disso. (...) O que configura um trabalho com Análise Linguística é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e / ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com fim de contribuir para a formação de leitores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência. (MENDONÇA, 2006, p.208)

Na prática de análise linguística, a reflexão sobre os usos da língua e seus fenômenos constitui objetivo a ser atingido no ensino da língua para promover a competência linguística dos alunos e para tanto inclui, concomitantemente, as reflexões epilinguísticas e metalinguísticas. Quanto a elas, a resposta dos sujeitos às questões: *O que você entende por atividade epilinguística? O que você entende por atividade metalinguística?* Foi a seguinte:

Q – PA: *atividades metalinguísticas envolvem o estudo da gramática e as atividades epilinguísticas envolvem a reflexão e a exploração do texto, dando sentido a ele, analisando sua coerência.*

Q – PB: *atividade metalinguística é a gramática contextualizada na construção do texto.* Não consta resposta para a atividade epilinguística.

Mendonça (2006) caracteriza atividade epilinguística como aquela destinada a comparar, transformar, reinventar, refletir sobre as construções e estratégias linguísticas e discursivas que proporcionam a familiarização do aluno com os fatos da língua e que os conduz às atividades metalinguísticas cuja reflexão direciona-se para a descrição e categorização fazendo uso das nomenclaturas. Evidencia-se então que epilinguismo contempla reflexões sobre o uso e os recursos das atividades linguísticas e a metalinguagem, a sistematização dos recursos linguísticos, suas categorizações e nomenclaturas.

A partir das respostas, é possível dizer que tais conceitos não fazem parte do conhecimento das professoras, mesmo estando discriminados nos documentos oficiais de ensino do país, tais como, os PCN's e contemplados em programas de formação, como o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE). Isso mostra que as professoras ainda não dominam questões teóricas que sustentam a prática de análise linguística.

De modo mais específico, pode-se observar que PA tentou trazer o conceito sobre os termos estabelecendo a diferenciação ainda que de forma superficial, já PB fez referência somente a um dos termos, mostrando uma aproximação à definição desse termo.

Foi possível perceber que as professoras realizam a diferenciação entre ensino pautado em análise linguística e o ensino tradicional de gramática e por meio de suas falas nos evidenciam a compreensão de que o ensino pautado em análise linguística contempla gramática na perspectiva de um ensino mais significativo para o aluno, negando a forma mecânica e fragmentada de ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa. No entanto, ao conceituar análise linguística percebeu-se que há uma limitação a respeito da compreensão do termo ora ao eixo da escrita (PA) ora à parte gramatical da língua (PB). Quanto às atividades que envolvem a prática de análise linguística, atividades epilinguísticas e metalinguísticas, houve uma tentativa de explicação, ainda que superficial, sobre os termos, mostrando que há uma diferenciação entre eles, conforme resposta de PA, porém não constou resposta para o entendimento referente ao termo epilinguística na questão de PB. Em suas respostas, ambas as professoras demonstraram que a compreensão teórica dos termos ainda não foi assimilada de forma significativa.

Até aqui, foi apresentada a análise das respostas das professoras ao questionário, evidenciando concepções de avaliação e análise linguística. Em seguida, será apresentada a análise do instrumento avaliativo, que mostra a compreensão sobre ensino e aprendizagem de análise linguística e de avaliação das professoras.

2.2 ANÁLISE DO INSTRUMENTO AVALIATIVO – PROVA ESCRITA

Nesta seção será apresentada a análise referente aos dados que compõem o instrumento avaliativo 1 de PA e o instrumento avaliativo 2 de PB.

Como dito anteriormente, foram disponibilizadas para o presente estudo doze provas escritas, denominadas aqui de instrumento avaliativo (IA), sendo oito de PA e quatro de PB. Nesta análise, por questões de delimitação, foram selecionados dois exemplares de cada professora do nível fundamental II, 7ª ano. A fim de facilitar a leitura da análise, os exemplares são apresentados integralmente, conforme Quadro 1 e 2, seguidas de discussão. Essa opção se deu em virtude de que, neste estudo, o instrumento avaliativo é visto e analisado na sua condição de enunciado concreto. Assim, a análise do IA pode ser realizada considerando-se a interrelação entre todas as questões que o compõem o IA.

2.2.1 Análise do Instrumento Avaliativo 1

O instrumento avaliativo IA-1 de PA é constituído por nove exercícios conforme se verifica a seguir:

1 – Veja a tirinha a seguir e responda:



a) Na tirinha, duas pessoas vivenciam uma situação muito comum no dia a dia após o advento da internet. Que situação é essa?
.....
.....

b) No último quadrinho, por que a mulher está com uma expressão de dúvida?
.....
.....

c) Qual é o sujeito do verbo **existem** na fala da mulher?
.....

d) Esse sujeito é simples ou composto?
.....

2 – Complete as frases com sujeito coerente com a informação:

a) rimos muito com as histórias da vovó. (sujeito composto)
b) não sabe mais o que fazer para agradar sua vizinha. (sujeito simples)
c) fazem bolos deliciosos. (sujeito composto)
d) levaram o cachorro passear no parque. (sujeito simples)

3 – Leia o trecho de uma letra de música e responda:

a) Com que finalidade o eu lírico produziu essa canção?
.....

b) Classifique o sujeito da oração em destaque:
.....

Fiz uma canção
Pra declarar minha saudade
Do tempo em que a alegria dominou
Meu coração
[...]

Jr. Dom e Afíndio Cruz

4 – Os verbos de ligação podem expressar diferentes condições do sujeito. Leia as frases a seguir e escreva os sentidos expressos pelos verbos, relacionando as colunas:

(A) Os estudantes ficaram cansados. () Estado permanente.
 (B) Os estudantes pareciam cansados. () Estado temporário.
 (C) Os estudantes estão cansados. () Continuidade de estado.

5 – Observe o gráfico que apresenta a distribuição da pobreza pelas regiões do Brasil e responda:

a) Qual região brasileira apresenta maior porcentagem de pobreza?

 b) Qual região apresenta a menor porcentagem?

 c) Qual é a porcentagem de pobreza na região onde você mora?

 d) De que forma esse gráfico se relaciona com os problemas sociais do Brasil?



6 – Na Língua Portuguesa, há palavras com diferentes sentidos que apresentam a mesma grafia e a mesma pronúncia, mas significados diferentes. Essas palavras são chamadas de homônimas. Explique os diferentes sentidos das palavras homônimas destacadas:

a) Tem gente que gosta de ficar pelos cantos.

 b) Meu amigo estuda os cantos dos pássaros.

7 – Na frase "A menina é muito feliz", qual é o predicativo do sujeito?

8 – O trecho a seguir é da letra de uma canção composta pelos personagens do livro "Chapeuzinho adormecida no país das maravilhas", de Flávio de Souza. Leia e responda as questões:

a) Nesse trecho o sonho é comparado a quê?

 b) Identifique o sujeito e o predicado do primeiro verso:
 S:
 P:
 c) Copie um verbo de ligação presente no texto:



9 – Classifique o sujeito das orações a seguir em: simples, composto ou oculto:

a) Os sites apresentados na notícia veiculam cliques de bandas. =
 b) Disciplina, paciência e estudo são essenciais para boas notas. =
 c) Governos do mundo inteiro tentam emplacar o padrão americano. =

Quadro 1 – Instrumento Avaliativo 1

De forma geral, foi possível observar que a maioria dos exercícios aborda a sintaxe como conteúdo principal, mais especificamente, a classificação do sujeito na oração. Além disso, são tematizados aspectos relacionados ao léxico, conforme se verifica no exercício 6. Também se verifica no IA uma diversificação de gêneros, tais como: tirinha - exercício 1; gráfico - exercício 5; e trechos de música - constando apenas 3 linhas no exercício 3 e quatro linhas no exercício 8. Apesar da diversificação de gêneros apresentada é possível observar que o objetivo das questões em sua maioria é a identificação gramatical.

No IA-1 pode-se agrupar as questões em exercícios de identificação em que os estudantes são orientados a ações como: completar frases com o sujeito – exercício 2; classificar o sujeito – exercícios 1 d, 3b e 9; relacionar colunas –

exercício 4; identificar o predicativo do sujeito na frase – exercício 7; e identificar o sujeito e predicado – 8 b como também, copiar o verbo de ligação – exercício 8 c.

Ao se visualizar os exercícios mencionados, em seu conjunto, observa-se que não se trata de uma análise da língua, mas sim de uma categorização gramatical, refletindo o ensino baseado na gramática tradicional e conceitual. Conforme Mendonça (2006), o ensino baseado na gramática dá ênfase aos conteúdos gramaticais como objeto de ensino e os aborda de maneira isolada obedecendo uma sequência, além disso, tem como unidade privilegiada a palavra, a frase e o período, bem como privilegia exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.

Os referidos exercícios expressam uma perspectiva conservadora de estudo das unidades da língua que, conforme Bezerra e Reinaldo (2013):

ênfata os conhecimentos propostos pela gramática tradicional em seus aspectos descritivos (classes e funções sintáticas das palavras, classificação dos termos das orações e das orações no período sintático) e prescritivos (ortografia, acentuação gráfica, concordância e regência verbo-nominal). (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 53)

No IA-1 também se pode visualizar questões de compreensão leitora, tais como, o exercício 1 questões a/b e o exercício 5. Percebe-se que o exercício 1 de enunciado: *Veja a tirinha a seguir e responda*, composto pelas questões: a) *Na tirinha, duas pessoas vivenciam uma situação muito comum no dia a dia após o advento da internet. Que situação é essa?*; e b) *No último quadrinho, por que a mulher está com uma expressão de dúvida?* aborda os recursos de textualidade: situacionalidade e intencionalidade. Quanto ao exercício 5 de enunciado: *Observe o gráfico que apresenta a distribuição de pobreza pelas regiões do Brasil e responda*, composto pelas questões: a) *qual região brasileira apresenta a maior porcentagem de pobreza;* b) *qual região brasileira apresenta a menor porcentagem de pobreza?*; c) *qual porcentagem de pobreza na região onde você mora?*; e d) *de que forma esse gráfico se relaciona com os problemas sociais do Brasil?* está relacionado à leitura e à interpretação dos dados expressos no gráfico. As três primeiras questões exigem do aluno a análise do gráfico para encontrar a informação solicitada enquanto a última questão exige do aluno uma capacidade de análise que vai além das informações explícitas. Assim, as questões 1 a/b ao abordarem tópicos da linguística do texto e a 5 d ao abordar a relação entre a informação presente no gráfico e os problemas sociais do país demonstram estar

mais atreladas à concepção de análise linguística. Além disso, ambas expõem o interesse pelo desenvolvimento da compreensão leitora do aluno.

Dessa forma, pode-se dizer que a composição da prova demonstra também uma perspectiva conciliadora do ensino de análise linguística, conforme Bezerra e Reinaldo essa perspectiva:

ora aborda exclusivamente temas da tradição gramatical (nomenclatura, classificação da palavra e da frase), ora os explora acompanhados de tópicos da linguística do texto (critérios de textualidade) e / ou de estudos do sentido (envolvendo argumentação, interação, aspectos sociopragmáticos da língua entre outros) e, conseqüentemente, elaboração de atividades correspondentes aos temas que foram abordados. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 52-53)

Em síntese, a análise mostrou que, o IA-1 incluiu textos de diferentes gêneros, intercalando questões superficiais sobre leitura e questões com enfoque na identificação de elementos da gramática tradicional. Essa composição do IA evidenciou a presença da perspectiva conciliadora, pois apesar da composição desse instrumento apresentar questões que em sua maioria nos remetam ao ensino tradicional de gramática, houve uma preocupação com a compreensão leitora ainda que limitada.

A composição do IA-1 mostrou que a inclusão de diferentes gêneros não contemplou o estudo dos mesmos, ou seja, não expressou reflexão sobre a língua. Conforme Geraldi ([1984] 2000), a análise linguística inclui questões de gramática, como também, questões mais amplas a propósito do texto, entre elas: coesão e coerência internas do texto, adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos, organização e inclusão de informações dentre outras.

2.2.2 Análise do Instrumento Avaliativo 2

O instrumento avaliativo IA-2 de PB insere um texto do gênero textual fábula para desenvolver as questões, com exceção do último exercício sobre notação ortográfica a respeito do acento diferencial. Como se verifica a seguir:

A cigarra e a formiga

Há muito tempo, na floresta, vivia uma cigarra que sempre cantava em um pequeno galho ao pé de um formigueiro. Ela se divertia muito em ver as formigas trabalhando.

Mas o calor passou e chegou o frio. Inverno. Neve. A pobre cigarra percebeu que precisava achar abrigo na toca de alguém, e por fim resolveu ir ao formigueiro. Bateu. TIC! TIC! TIC! TIC! Ninguém. Tentou de novo, mais forte. NOCK! NOCK! NOCK! Por fim, uma friorenta formiga atendeu.

- Desculpe-me, neste frio ficamos todas no fundo. Que quer?
- Estou procurando abrigo e comida. Não aguento esse frio aqui fora.
- Por que não procurou durante o bom tempo?
- Porque eu... cantava – respondeu envergonhada.
- Ah! Então era você que cantava ao pé do formigueiro, tornando nosso dia de trabalho menos cansativo?
- Eu...
- Pois entre, amiguinha!

Só que, para tristeza da colônia, a cigarra devorou boa parte das provisões. Até hoje, esse é considerado o pior de todos os invernos, no qual a colônia inteira passou fome.

Moral: A vida é dura para que ajuda o mole. (Luca Jinkings Montelro da Silva)

1) Na versão clássica da fábula *A cigarra e a formiga*, de Esopo, as formigas não acolhem a cigarra no inverno, e o texto termina com a moral: "Os preguiçosos colhem o que merecem". Essa moral expressa, em relação à cigarra:

(a) punição (b) aconselhamento © acolhimento (d) vingança

2) O texto apresenta uma versão diferente da versão clássica, de Esopo, porque:

(a) As formigas se vingam da cigarra. (b) A cigarra deixa de se divertir e pede ajuda, com humildade.

© A cigarra é bem recebida e acolhida pelas formigas, que no entanto, são penalizadas por isso.
 (d) A cigarra deixa transparecer sua avaliação positiva a respeito do trabalho organizado das formigas.

3) Explique a moral da fábula.

R: _____

4) Retire do texto exemplos de onomatopéias e explique o que é onomatopéias.

R: _____

5) No texto aparecem algumas orações em que as ações são concluídas. Cite exemplos e diga qual é o tempo verbal.

R: _____

6) Algumas ações não são concluídas no texto. Cite exemplos e diga qual é o tempo verbal utilizado.

R: _____

7) Algumas estações são retratadas no texto, como: Inverno, Neve, frio. Qual delas é rara no Brasil? Cite alguns países onde nevar é comum.

R: _____

8) A cigarra pediu ajuda as formigas. Como as formigas reagiram?

R: _____

9) Qual foi a consequência do ato das formigas?

R: _____

10) Explique com base no texto, o uso do **por que** separado e o **porque** junto.

R: _____

11) Segundo o Novo Acordo Ortográfico, justifique o uso do acento diferencial:

a) Pôde - pode - _____

b) Pôr - por - _____

c) Fôrma - forma - _____

Quadro 2 – Instrumento Avaliativo 2

O IA-2 contém dez questões relacionadas ao assunto do texto sendo cinco para a compreensão leitora – 1, 2, 3, 8 e 9; uma explorando conhecimento extratextual – 7; e quatro voltadas para a análise sobre os aspectos da língua – 4, 5 e 6.

As questões relacionadas à compreensão leitora abrangem dois tipos: questões de múltipla escolha e questões discursivas.

As questões de múltipla escolha – exercício 1 e 2, estão assim apresentadas:

IA-2: 1) Na versão clássica da fábula A cigarra e a formiga, de Esopo, as formigas não acolhem a cigarra no inverno, e o texto termina com a moral: “ Os preguiçosos colhem o que merecem”. Essa moral expressa, em relação à cigarra: a) punição; b) aconselhamento; c) acolhimento; d)vingança. 2) O texto apresenta uma versão diferente da versão clássica, de Esopo, porque: a) as formigas se vingam da cigarra; b) a cigarra deixa de se divertir e pede ajuda, com humildade; c) a cigarra é bem recebida e acolhida pelas formigas, que no entanto, são penalizadas por isso e d) a cigarra deixa transparecer sua avaliação positiva a respeito do trabalho organizado pelas formigas.

Pode-se verificar que ambas abordam um aspecto importante de compreensão leitora: a intertextualidade. Elas permitem ao aluno relacionar os textos mencionados, como também, perceber a relação entre o sentido da história como um todo e a interpretação da moral. Quanto às opções de respostas, pode-se observar que se apresentaram plausíveis, pois o aluno precisa pensar para responder e escolher aquela que se mostra mais adequada ou mais completa ao que foi perguntado.

Quanto às questões discursivas:

IA-2: 3) Explique a moral da fábula; 8) A cigarra pediu ajuda as formigas. Como as formigas reagiram?; 9) Qual foi a consequência do ato das formigas?

A questão 3 demonstra ir além da identificação e extração de informações objetivas do texto, pois exige uma compreensão mais situada do texto. Para responder o estudante precisa saber a função da moral nas fábulas, bem como mostrar que compreendeu o que foi dito no texto para então realizar a explicação solicitada. Nas questões 8 e 9, retoma - se a identificação do conflito na narrativa.

Pode-se observar que se trata de questões de compreensão leitora que abordam desde o sentido do texto como um todo a questões mais objetivas, em outras palavras, que não exigem do estudante ir além do que o conteúdo do texto apresenta.

A questão 7 lança o seguinte questionamento:

IA-2: Algumas estações são retratadas no texto, como: Inverno, neve. Qual delas é rara no Brasil? Cite alguns países onde nevar é comum.

Na primeira parte da questão, a informação solicitada se mostra muito óbvia para o estudante e a segunda parte, por sua vez, exige conhecimento extratextual, mas que não o leva a uma atividade reflexiva sobre o texto e sim sobre correlações de conhecimentos mais gerais.

De forma geral, houve a preocupação em explorar a compreensão leitora, porém percebe-se a ausência de questões de caráter mais reflexivo sobre linguagem e o texto.

As questões 4, 5, 6 e 10 estão assim apresentadas:

IA-2: 4) Retire do texto exemplos de onomatopeias e explique o que são onomatopeias; 5) No texto aparecem algumas orações em que as ações são concluídas. Cite exemplos e diga qual é o tempo verbal; 6) Algumas ações não são concluídas no texto. Cite exemplos e diga qual é o tempo verbal utilizado e 10) Explique com base no texto o uso do por que separado e do porque junto.

A questão 4, como se verifica pelo comando, evidencia maior relação com a tradição gramatical. As demais demonstram exigir um conhecimento a respeito da função do conteúdo gramatical situado e utilizado no texto, ultrapassando a mera identificação do mesmo. Além disso, a forma de abordagem das questões 5 e 6 sobre o tempo verbal, indicam que houve uma preocupação com o estudo do tempo que marca a estrutura narrativa.

Quanto à questão sobre notação ortográfica, em que se solicita a justificativa do acento diferencial nas palavras dadas (pôde-pode, pôr e por, fôrma e forma) fica evidente que o objetivo é verificar o conhecimento do aluno sobre a convenção ortográfica.

De modo geral, percebe-se que o IA-2 está mais condizente com o que propõem a prática de análise linguística. A maioria das questões foi pensada com base no texto. Além disso, contemplou-se nas questões aspectos relacionados ao gênero textual fábula, tais como, a moral e o tempo verbal.

É possível dizer que a composição do IA-2 como um todo evidenciou a tendência conciliadora do ensino que, segundo Bezerra e Reinaldo (2013), trata-se

de uma abordagem em que ora a gramática é abordada de forma mais tradicional e ora seus aspectos abrangem critérios de textualidade, estudos do sentido do uso da língua e atividades correspondentes aos temas abordados.

2.2.3 Concepção de avaliação em IA-1 e IA-2

Conforme Hoffmann:

Avaliar é essencialmente questionar. É observar e promover experiências educativas que signifiquem provocações intelectuais significativas no sentido do desenvolvimento do aluno. Dessa forma, as perguntas mudam radicalmente de lugar e de importância no contexto escolar. Enquanto na avaliação classificatória elas ocupam o lugar de verificar, comprovar o alcance de um objetivo ao final de um estudo, de um determinado tempo, ou seja, o professor primeiro ensina e depois pergunta, na visão mediadora, ao contrário, elas assumem o caráter permanente de mobilização, de provocação. (HOFFMANN, 2014, 82)

Assumindo que avaliar é mobilizar conhecimentos, questionar e propor atividades desafiadoras, Hoffmann (2014) entende que é necessário fazer o aluno pensar, buscar conhecimentos, reformular suas hipóteses, refletindo e atribuindo sentido ao que aprende.

A composição do AI-1 e AI-2 mostrou o quanto ainda é necessário evoluir nesse caminho, pois se pode verificar que houve carência de questões mais reflexivas e provocadoras do conhecimento. Sendo essa carência mais evidente em AI-1.

Conforme Mendonça (2007), mais especificamente sobre a avaliação da prática de análise linguística:

deve considerar a construção de competências e habilidades de linguagem, o que não pode ser atingido por meio de avaliações pontuais, que enfoquem apenas ou principalmente aspectos estruturais e normativos. Faz-se necessário um trabalho constante em que o aluno seja levado a refletir sobre a linguagem e, especialmente, a pensar sobre o caminho que percorre para analisar os fenômenos discursivos. (MENDONÇA, 2007, p. 103)

Vimos que Mendonça enfatiza a dimensão processual da avaliação, como também, a afirmação de Hoffmann (2014) sobre a avaliação oferecer, por meio de questionamentos, o engajamento do estudante em buscar respostas, soluções, comprometer-se com seus avanços e dificuldades.

A seguir é realizada uma síntese que contempla o resultado obtido com a análise das respostas ao questionário e dos instrumentos avaliativos com relação à concepção de análise linguística e de avaliação.

2.3 SÍNTESE DA ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, é apresentada uma síntese final a fim de possibilitar uma reflexão sobre a análise dos dados.

Contrapondo os dados referentes às repostas ao questionário e ao instrumento avaliativo observou-se que o IA-2 demonstrou maior adequação aos objetivos propostos para a prática de análise linguística, pois as atividades desenvolvidas mostraram uma preocupação com a compreensão leitora e com a percepção da função da gramática no texto, enquanto que o IA-1 demonstrou em sua totalidade ser mais conservadora, pois, o texto foi utilizado com o objetivo de realizar a identificação de elementos da gramática.

De modo geral, a análise referente às respostas dos questionários mostrou que as professoras evidenciaram a distinção entre ensino de gramática e ensino pautado em análise linguística, porém ao serem solicitadas a explicar a concepção de análise linguística e as atividades atreladas a ela, ainda não apresentaram domínio sobre os conhecimentos teóricos dos termos. Além disso, limitam a análise linguística ao eixo da escrita ou a parte gramatical que rege a língua e, conforme explica Mendonça:

A AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos e, seja no momento de ler/ escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA, 2006, p.204)

Assim, fica evidente que a análise linguística engloba a gramática, mas não se reduz a ela, bem como, articula-se com os demais eixos do ensino.

Partindo dessa consideração, a avaliação da prática de análise linguística como explica Mendonça precisa:

considerar a construção de competências e habilidades de linguagem, o que não pode ser atingido por meio de avaliações pontuais, que enfoquem apenas ou principalmente aspectos estruturais ou normativos. Faz-se necessário um trabalho constante em que o aluno seja levado a refletir sobre a linguagem e, especialmente, a pensar sobre os caminhos que percorre para analisar os fenômenos discursivos. (MENDONÇA, 2007, p.103)

Com isso, observa-se mais uma vez que a prática de análise linguística requer uma nova organização na forma de encaminhar o ensino e a aprendizagem da língua, como também, para avaliar. Quanto a isso, as professoras demonstraram preocupação, pois foi resposta de PB ao questionário apontando como dificuldade a elaboração de questões mais reflexivas enquanto que para PA a preocupação foi em contemplar todos os conteúdos trabalhados, níveis de dificuldade das questões e adaptações das mesmas baseadas no livro didático. Essas respostas foram condizentes com o que se evidenciou nos IAs, pois PB ao se preocupar em propor questões mais reflexivas aos alunos compôs uma prova com questões que exigiram mais competência leitora e de percepção da função da gramática no texto. Enquanto PA propôs questões que exigiram dos alunos mais conhecimento do conteúdo da gramática tradicional e menos reflexão sobre ele.

A respeito da concepção de avaliação, ambas PA e PB, em resposta ao questionário, apresentaram o entendimento de que os instrumentos avaliativos ajudam a identificar o que aluno aprendeu, o que precisa aprender e as formas de intervenção buscando a realização efetiva da aprendizagem, porém quanto à avaliação como problematização e reflexão, conforme análise do instrumento avaliativo, verificou-se uma aproximação dessa concepção apenas no instrumento avaliativo de PB.

O estudo mostra que ao elaborar seus instrumentos o professor agencia saberes e conhecimentos que vem de diversos lugares: de sua formação, de sua experiência como professor e aluno, de materiais didáticos, em especial, do livro didático. E embora apresentem uma diferenciação entre ensino de gramática e prática de análise linguística mais próxima dos documentos de ensino, ainda evidenciam dificuldades em propor questões que mobilizem a reflexão sobre a língua a partir de textos. Isso remete ao que diz Suassuna (2007b), sobre a elaboração de instrumentos avaliativos que sejam capazes de mobilizar conhecimentos e saberes prévios, de acionar estratégias comunicativas e estimular a reflexão e o questionamento.

A esse respeito Mendonça nos explica:

Reconhecemos que essa mudança de perspectiva, de objetivos, de conteúdos a serem ensinados não é fácil para o professor. Alguns obstáculos surgem: sua própria formação enquanto aluno e, conseqüentemente, como professor, os anos de prática docente e organização escolar, tudo isso reflete, na maioria dos casos, uma pedagogia tradicional de ensino da língua, que fragmenta as práticas linguísticas e ignora a produção de sentido como aspecto essencial. Porém, é possível e absolutamente necessário iniciar e ampliar as mudanças no ensino de Análise Linguística e na sua avaliação. (MENDONÇA, 2007, p. 108)

Portanto, como pondera Mendonça, as mudanças são necessárias, porém é preciso entender que essa mudança é um processo. Assim sendo, práticas antigas ainda convivem com as novas, isso fica evidente na configuração dos IAs cuja tendência revelada foi conciliadora (BEZERRA; REINALDO, 2013). Mendonça (2006) confirma que essa tentativa do professor em aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar é natural num processo em que o docente está se apropriando de uma proposta diferente da sua prática cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou a compreensão de que a avaliação da prática de análise linguística, na escola, ainda não se efetivou conforme proposição dos documentos oficiais de ensino e que isso é reflexo de um processo de mudança em que ainda se alia práticas de ensino tradicional de gramática a práticas mais reflexivas de estudo da língua (MENDONÇA, 2006).

Conforme Tardif:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada.(TARDIF, 2000, p.07)

Tardif alerta para a necessidade da formação em serviço como uma necessidade de aprimorar os conhecimentos profissionais, mas não de forma impositiva ao professor, ressaltando o que ele deveria saber e fazer, mas considerando o que ele faz e sabe realmente. Assim, considera-se que:

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.(TARDIF, 2000, p.14)

Ainda a partir das ponderações de Tardif, é necessário considerar os saberes do professor para compor a sua formação, pois é partindo da sua realidade que se pode dialogar de maneira significativa. E, essa é uma das contribuições da pesquisa: considerar os saberes do professor e ajudá-lo a pensar a própria prática educativa.

É importante destacar que PA atua como professora em uma escola da região urbana, está no magistério há 7 anos e concluiu sua formação no curso de Letras em 2006. PB é a professora que atua em uma escola do campo, está no magistério há 24 anos e concluiu sua formação no curso de Letras em 2000. Além disso, PB participa da formação continuada do PDE. Isso reforça o que Tardif menciona sobre considerar os saberes que compõem sua formação, pois apesar da proximidade da conclusão de curso entre ambas, PB mostrou mais adequação à nova proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. O que evidencia

que o tempo considerável de experiência no magistério atrelada a sua formação mais recente, pois está participando da formação do PDE, mostra o quanto a experiência profissional e a formação continuada colaboram para o aprimoramento profissional e influenciam o direcionamento da prática educativa.

Este trabalho colaborou para a minha formação profissional, pois o estudo, a prática de análise e a reflexão realizada, além de proporcionar o enriquecimento de saberes sobre a prática educativa e o exercício de preparação para o desempenho da mesma, permitiu mobilizar e aprimorar conhecimentos adquiridos no decorrer do curso de graduação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Concepções de língua: ensino e avaliação, avaliação e ensino. In: ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.217-227.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.
- BIAVATI, N. D. F. Por que uma nova metodologia de ensino do Português? Problematizando as crenças no aprendizado de língua materna. **Revista Estudos**, Belo Horizonte, v. 2, n.2, p. 55-66, 2004. Disponível em:<www.ichs.ufop.br/semanadeletras/viii/arquivos/trab/b24.doc> Acesso em: 04 nov. 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em 05 nov. 2014.
- DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. (org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42 Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/118314959/A-disciplina-e-a-pratica-da-pesquisa-qualitativa>> Acesso em fev. 2015.
- GERALDI, João Wanderley (org.) [1984]. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANINI, Daniela. Eixo da Reflexão, Conhecimentos Linguísticos, Análise Linguística ou... Ensino de Gramática: O que propõem os PCNs, o que trazem os LPDs. **Ideação** (Cascavel), v.8, p.153-160, 2006. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/e00013.htm>> Acesso em: 27 out. 2014.
- MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística: por que e como avaliar. In: MARCUSCH, Beth; SUASSUNA, Lívia. (orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.95-109.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Vozes, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Paraná: SEED, 2008.

POSSENTI, Sírio. Sobre o Ensino de Português na Escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.) [1984]. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000. p.32-38.

SUASSUNA, Livia. Paradigmas de avaliação: Uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs.). **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p.27- 43

SUASSUNA, Livia. Instrumento de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs.). **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p.111-125

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2000, n.13, p.05 - 24. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>> Acesso em 08 maio 2015

ANEXO - Questionário de Pesquisa

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Ensino Superior: Curso: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Pós-Graduação: Curso: _____

Instituição: _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Tempo de magistério:

Você ministra aulas:

() Ciclo I Ano(s):

() Ciclo II Ano(s):

() Ensino Médio Ano(s):

() Escola Estadual Cidade:

() Escola Municipal Cidade:

() Escola Particular Cidade:

Exerce outra profissão além da docência? () sim () não Qual?

Você costuma atualizar seus conhecimentos na área profissional que atua de que forma:

() cursos por interesse próprio. Qual:

() cursos ofertados pela rede de ensino. Qual:

() lendo revistas e livros da área de Educação e da área específica de atuação.
Quais os lidos recentemente? _____

Que função ou finalidade você atribui à prova?

() verificação

() diagnóstico

() classificação

() outras, cite-as

Você utiliza a avaliação para reorganizar sua prática pedagógica?

() sim, cite um exemplo disso:

() não

() outro, explique:

Você utiliza provas para avaliar seu aluno?

() sim, com a frequência de ____ por bimestre

() não, utilizo outro instrumento
avaliativo: _____

() Sim, utilizo provas escritas e outras atividades avaliativas, tais
como: _____

Quanto à elaboração das questões da prova em sua disciplina (Língua Portuguesa) você diria que ainda encontra dificuldades? Considere a escala abaixo para marcar o nível de dificuldade:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5 nível mais elevado e 1 nível mais baixo

Cite as dificuldades na elaboração de suas provas:

Quais fontes você costuma consultar para elaborar suas provas?

() internet

() livro didático do aluno

() livros didáticos diversos

() outros,
quais? _____

Qual sua concepção de língua e linguagem?

O que você entende por Análise Linguística?

Para a próxima questão, assinale quantas alternativas forem necessárias ou adequadas para respondê-la, conforme o seu entendimento a respeito do assunto.

Para você a prática da Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa possui como objetivo:

() possibilitar ao aluno melhor compreensão da leitura de textos diversos;

() melhorar a competência comunicativa e discursiva do sujeito articulando os eixos de leitura, escrita e oralidade;

() substituir a gramática tradicional das aulas de língua materna;

() aprender classificações e metalinguagem próprios da gramática tradicional;

() atribuir um novo nome para o ensino da gramática tradicional;

() utilizar o texto para desenvolver o trabalho com as questões gramaticais e com as questões que envolvem o propósito do texto;

() ensinar gramática partindo da regra para o exemplo e, em seguida, aplicação da regra nos exercícios;

() integrar-se aos eixos de leitura e produção de textos.

Conforme seus conhecimentos a respeito de Análise Linguística, pode-se afirmar que ela envolve reflexões epilinguísticas e metalinguísticas da língua?

() sim () não

O que você entende por:

Atividade epilinguística:

Atividade metalinguística:

Para você existe diferença entre ensino pautado na concepção de Análise Linguística e o ensino gramatical?

() sim

() não

Como você definiria essa diferença?
