

## AValiação DA APRENDIZAGEM DA ANálISE LINGUÍSTICA – O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO

Maria Clara Sobral Galindo\*

Lívia Suassuna\*\*

### Resumo

Na presente pesquisa, de caráter qualitativo-indiciário, investigou-se como é realizado o trabalho com a análise linguística em sala de aula, particularmente no que respeita à avaliação da aprendizagem. O objetivo principal foi analisar se e como a análise linguística é ensinada/avaliada em sua relação com o texto literário. Para tanto, observaram-se aulas em duas escolas públicas da cidade de Recife, uma estadual e outra de aplicação. Ao longo das observações, procurou-se investigar como os professores situavam a linguagem literária no processo de ensino-aprendizagem-avaliação da análise linguística. Como esperado, foram encontradas práticas diferenciadas – desde o trabalho desenvolvido com base na concepção de língua como sistema, ao de reflexão acerca dos recursos, usos e efeitos de sentido produzidos pelas diferentes construções linguísticas.

**Palavras-chave:** análise linguística; avaliação; ensino; linguagem

### Abstract

In this research, which follows the qualitative and semiotic approaches, we investigated how the work with linguistic analysis is conducted in the classroom, with special attention to the learning assessment. This paper aims at examine whether and how linguistic analysis is taught/assessed in its relation with the literary text. For this, we observed classes in two public schools in Recife, one of the state and another belonging to the Federal University. Throughout the observations, we investigated whether and how teachers included the literary language in the teaching-learning-assessment of linguistic analysis. As expected, we found different practices - from the work based on the view of language as a system, to the one which included discussions about the resources, uses and effects of meaning produced by different linguistic constructions.

**Keywords:** linguistic analysis; assessment; teaching; language

### Introdução

A pesquisa ora relatada faz parte de um projeto mais amplo *Avaliação em língua portuguesa – a análise linguística*, que se subdivide em dois subprojetos através dos quais pudemos investigar os processos de avaliação da análise linguística por duas vertentes diferentes. Com o subprojeto 1, pudemos verificar que relações existem entre os objetos de ensino do eixo de análise linguística e os procedimentos avaliativos adotados, bem como os instrumentos e critérios adotados pelos docentes nesse processo avaliativo. No subprojeto 2, que ora

---

\* Graduada em Letras – UFPE - [clara.letas@yahoo.com.br](mailto:clara.letas@yahoo.com.br)

\*\* Doutora em Linguística – UNICAMP - [livia.suassuna@ufpe.br](mailto:livia.suassuna@ufpe.br)

apresentamos, também investigamos o processo avaliativo, mas ficamos atentas especificamente à forma como o professor situa a linguagem literária em tal processo. Acreditamos que os dois vieses abordados são complementares, ambos indispensáveis para que se tenha uma perspectiva mais abrangente acerca das práticas de ensino-aprendizagem da análise linguística em sala de aula; separamos apenas para melhor estudá-los.

Especificamente, definimos como objetivo da pesquisa, investigar como os professores situam a linguagem literária no processo de ensino-aprendizagem-avaliação da análise linguística, observando:

a) se trabalham a análise linguística de textos literários;

b) se avaliam de modo apropriado a aprendizagem da literatura, de modo a promover o letramento literário do aluno.

Partindo da nossa hipótese inicial, de que nas escolas ainda predomina a perspectiva de linguagem enquanto código/sistema, e conseqüentemente, o ensino de análise linguística enquanto mero reconhecimento/identificação de regras gramaticais, desenvolvemos a pesquisa ora apresentada. Para nós, tratou-se de identificar práticas que tomem a análise linguística em conjunto com o texto literário, reconhecendo nele não apenas o significado global, mas também a riqueza de nuances linguísticas que constroem esse significado; práticas que proponham uma reflexão sobre os diferentes efeitos de sentido possíveis quando da modificação de determinadas construções, do uso de determinadas expressões, da intencionalidade do autor, etc.

Iniciaremos nossa abordagem teórica expondo um ponto que nos parece fundamental e que ainda não representa um consenso entre teóricos da linguagem e educadores de escolas públicas: a escolarização ou didatização da linguagem. De um lado, temos Geraldi (1996), para quem a apropriação da linguagem é “resultante da reflexão assistemática, circunstancial e fortemente marcada pela intuição de todo falante da língua” (p.129). Segundo o autor, todo falante realiza atividades epilinguísticas quando faz uso da língua, avaliando em tais momentos se os recursos expressivos utilizados “são apropriados para a ocasião, se exprimem o que se deseja, o que é preciso silenciar e o que é preciso dizer, quais os conhecimentos que é preciso tomar como compartilhados etc” (p.130). A escola estaria se inserindo, portanto, na contramão desse curso de aprendizagem e reflexão da/sobre a língua, posto que propõe soluções para problemas com os quais os alunos ainda não se depararam em suas vivências linguísticas. Assim, as atividades que envolvem o ensino da gramática normativa se apresentam “como a verdadeira e única reflexão sobre os recursos expressivos de uma língua” (p.130). Ao encontrar, nas aulas de português, uma exposição de regras previamente determinadas como verdades absolutas, que não respondem a muitas de suas perguntas acerca das funções da linguagem, dos diferentes tipos e usos da mesma, o aluno provavelmente questiona-se “Por que estou aprendendo essas regras?”, “Em que elas me ajudam?”, “A língua é apenas regras?”, e por fim, “Por que eu não aprendo português?”, como se a língua que ele deveria estar aprendendo na escola e a que ele usa em seu cotidiano não fossem variantes de uma mesma língua. Em oposição a esse ensino tradicional, Geraldi (1996) propõe um trabalho de reflexão sobre a língua que tome como ponto de partida as dificuldades dos próprios alunos (sejam elas meramente ortográficas, ou de construção textual), encontradas nas produções textuais dos mesmos.

De forma geral,

A crítica básica e fundamental dos linguistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocaram de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática.

Aspectos relevantes do ensino da língua materna, como a leitura e a produção de textos, acabaram sendo deixados de lado. (FARACO e CASTRO, 1999:180).

Para tais linguistas, o texto deve ser priorizado como unidade didática, visto que “ele é, de fato, a manifestação viva da linguagem” (FARACO e CASTRO, 1999:181).

Por outro lado, há outros estudiosos que veem problemas também em tais propostas, como é o caso de Morais (2002). Tendo observado, no ano de 2000, professoras indicadas pela secretaria de educação do município de Recife como exemplos de docentes que vinham fazendo um trabalho considerado “inovador”, Morais percebeu que, num primeiro momento, os depoimentos das docentes demonstravam uma “sintonia com os discursos oficiais vigentes” (p.9), estavam, portanto, de acordo com a idéia de que se deve trabalhar a gramática de forma contextualizada, partindo-se de textos. Num segundo momento, ao falarem sobre os “temas ou objetos tratados como conhecimentos linguísticos” (p. 11) que elas tomavam como foco em suas aulas, as professoras tendiam a concentrar suas preocupações em questões próprias do ensino tradicional, tais como o uso de letras maiúsculas, ortografia, pontuação, tipos de frases, separação silábica e classes de palavras, embora a maioria tenha mencionado “tópicos relativos à leitura (...) e a aspectos da dimensão textual” (p. 11). Segundo o autor, um dos primeiros problemas que ele encontra na proposta dos linguistas estaria vinculado “à *priorização do texto como unidade didática*”. Para ele,

A defensável ênfase no tratamento da dimensão discursiva parece alimentar uma secundarização de outras dimensões do objeto língua, criando-se um preconceito com situações que privilegiem a reflexão sobre aspectos ortográficos, morfológicos, sintáticos, etc. porque remeteriam, supostamente, ao que alguns especialistas interpretam como uma concepção de língua como ‘sistema em si’.” (MORAIS, 2002: 4).

Para caracterizar o sujeito que reflete sobre a língua, baseamo-nos em Mendonça (2006), para quem a escola deve ter o objetivo de formar “usuários da língua”, e não, como tem tentado, vale salientar, sem sucesso, formar “gramáticos”. Assim, para a autora, a escola deve formar sujeitos “capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação” com que se deparam cotidianamente (p. 204).

No campo da avaliação, tomamos como referência a proposição de Hadji (1994), que defende a avaliação formativa em oposição à classificatória. A concepção formativa levaria à superação da avaliação da análise linguística baseada em questões que exigem do aluno apenas a identificação/reconhecimento de normas, questões estritamente estruturais, que não levam o aluno a refletir sobre a linguagem. Nesse caso, a atividade de análise linguística funciona como mero exercício de memorização, já que está fundada no paradigma estruturalista de linguagem. Por essa razão, as respostas dos alunos são sempre consideradas *certas* ou *erradas*, conforme um padrão preestabelecido.

Assumindo, portanto, as concepções de língua como discurso, de texto como um todo significativo e de análise linguística como atividade de reflexão sobre a língua, e ainda tomando a avaliação como prática formativa e processual, passamos a investigar as práticas de avaliação de análise linguística encaminhadas nas salas de aula do ensino fundamental e médio.

### **Metodologia**

A pesquisa foi realizada em uma turma do ensino fundamental (EF – 2º segmento) e em outra do ensino médio (EM), pertencentes a duas escolas públicas de Recife, município escolhido por estar envolvido com projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Avaliação e Pesquisa

Educacional da Universidade Federal de Pernambuco (NAPE-UFPE), através do qual se realizam avaliações de sistemas escolares e pesquisas diversas nas áreas de avaliação institucional e da aprendizagem.

Quanto às escolas, escolhemos uma pertencente à rede estadual e outra de aplicação. A primeira delas faz parte de um grupo de escolas que poderíamos chamar de *escola pública padrão*, com todas as dificuldades estruturais e de corpo docente, altos índices de evasão, baixo rendimento escolar, histórico de vandalismo e violência. Já a segunda poderíamos chamar de *escola pública referência*, pois funciona como modelo de estrutura. O Colégio de Aplicação é campo de experimentação pedagógica, está estreitamente ligado às atividades e experiências realizadas pela universidade e, além disso, possui um projeto pedagógico e curricular no qual está previsto, para o alunado, o desenvolvimento de uma visão crítica em relação aos mais variados campos do conhecimento, além de testagem de hipóteses, domínio das várias linguagens e capacidade de compreender a sociedade na qual está inserido. Como visto, optamos por duas escolas com realidades distintas. Essa escolha foi proposital e motivada pela possibilidade de verificar quais fatores colaboram para o fracasso e quais fatores contribuem para um bom desempenho escolar.

A opção pela inclusão, neste projeto, do nível médio de ensino deu-se principalmente porque pretendemos acompanhar como era encaminhada a análise linguística dos textos literários, tendo em vista que a literatura brasileira se constitui sistemática e legalmente em objeto de ensino-aprendizagem nessa modalidade de ensino.

A coleta de dados foi realizada durante o mês de maio de 2009, na escola estadual, junto a uma turma do 2º ano do ensino médio, e, na escola de aplicação, no período de março a junho de 2009, no 8º ano do ensino fundamental. Durante a observação das aulas, prestamos atenção especial a questões como: o que é ensinado na escola como sendo análise linguística, como são abordadas as especificidades e a diversidade dos recursos expressivos, o que o professor elege como prioridade no processo de avaliação da análise linguística, e que competências, habilidades e saberes orientam esse processo. Observamos também os encaminhamentos metodológicos do ensino de análise linguística e seus objetivos, os posicionamentos dos alunos em relação ao funcionamento e às peculiaridades da língua, bem como o trabalho de reflexão sobre a língua, desenvolvido a partir de textos literários.

De posse dos dados, procuramos caracterizar as práticas docentes e identificar aquelas mais adequadas a uma visão de linguagem como discurso e que favorecem um trabalho de reflexão sobre a língua, contribuindo para que o aluno amplie seu conhecimento acerca do funcionamento da língua, em suas especificidades, variedades e contexto de uso.

## **Resultados e Discussão**

Durante a coleta de dados, tivemos contato com dois professores que, de acordo com as observações realizadas, adotam posicionamentos diferentes frente às novas concepções de linguagem que circulam no discurso acadêmico, na área de ensino de língua materna e nos documentos oficiais. A seguir, de um lado, apresentaremos práticas que revelam dificuldades de adaptação a essas novas concepções (que redefinem objetos e metodologias de ensino) e, de outro lado, práticas que representam uma grande afinação com as novas teorias que assumem o texto como unidade básica do ensino de língua portuguesa, inclusive no eixo de análise linguística. Teceremos nossos comentários a partir de exemplos de situações de aula de cada um dos professores.

## O trabalho com análise linguística

Exporemos a seguir duas situações de aula (uma de cada escola) em que foi trabalhado o eixo da análise linguística.

Na escola da rede estadual, no dia 11/05/2009, por ocasião da ausência do docente do horário anterior ao da aula de português, a aula foi adiantada a pedido dos alunos. A professora de português, que estava regendo em outra turma nesse horário, propôs que os alunos do 2º ano respondessem uma ficha de exercícios (anexo 1) a título de reposição de aula. A docente estava, portanto, ministrando aula em duas turmas ao mesmo tempo (fomos informadas de que esse não foi um caso isolado e que é inclusive incentivado pela coordenação da escola, para que não seja necessária a reposição de aulas fora do horário original dos alunos). Destacamos que no momento da resolução do exercício a professora não estava junto à turma do 2º ano. A esse respeito concordamos com Kleiman (1997), quando afirma que o professor afirma seu papel de mediador ao interferir nas hipóteses levantadas pelos alunos, fazendo-os retornar ao texto para se certificar das suas interpretações ou recuar mediante um elemento formal que não autorize determinadas conclusões. Entendemos que a professora se absteve desse papel, por não estar presente na ocasião da resolução da ficha proposta.

Retomando a discussão acerca dos problemas da escolarização ou sistematização da linguagem realizadas de forma “irracional” (GERALDI, 1996), vale destacar que, nas aulas anteriores à proposição da ficha de exercícios em questão (que trata dos conteúdos: funções da linguagem, figuras de linguagem, características do gênero textual anúncio publicitário, primeira geração do Romantismo brasileiro, substantivos), a mesma turma havia estudado *termos integrantes da oração*, e, nas aulas que se seguiram à correção da ficha, o conteúdo trabalhado foi *verbo*. Segundo a professora, os conteúdos da ficha foram estudados no ano anterior com os alunos do então 2º ano C, e como pudemos observar, os mesmos não foram retomados posteriormente. Lembramos que os conteúdos citados foram trabalhados de forma semelhante à da ficha em anexo: apenas com exercícios estruturais nos quais a análise é realizada tomando por unidade básica a frase, no caso, frases descontextualizadas. Como se pode perceber, não são preparadas atividades que desenvolvam os conteúdos próprios da gramática da língua de forma contextualizada e significativa para os alunos, nem são propostos projetos temáticos a partir dos quais o professor elege textos ligados a um mesmo tema que contemplassem tais conteúdos de forma a abordar efeitos de sentido, recursos expressivos, intencionalidade do autor, função social e características dos gêneros textuais. Acerca desse tipo de prática descontextualizada e com base no isolamento de unidades mínimas (palavra, frase), Mendonça afirma:

O fluxo natural de aprendizagem é: da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical (...). O isolamento de unidades mínimas – que é a parte da competência gramatical – é um procedimento de análise e que só tem razão se retornar ao nível macro: na escola, analisar o uso de determinada palavra num texto só tem sentido se isso trazer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem (...). (MENDONÇA, 2006: 203)

A mesma autora defende ainda que não se deve excluir “a necessidade de sistematização na AL (leia-se *análise linguística*), já que, especialmente nessa etapa da escolarização (ensino médio), não há mais motivos para tratar os fenômenos normativos, sistêmicos, textuais e discursivos de forma intuitiva” (p. 204). Para tanto se faz necessário que “o trabalho com AL no EM parta de uma **reflexão explícita e organizada** para resultar na construção progressiva de

conhecimentos e categorias” (grifo da autora) que expliquem os fenômenos linguísticos estudados em sala (id, ibid.).

Apesar de na escola de aplicação termos observado aulas num oitavo ano do ensino fundamental, já percebemos nessas aulas a desejável reflexão explícita e organizada de que nos fala Mendonça (2006). A seguir, vejamos dois exemplos desse tipo de trabalho sistematizado e “racional” de reflexão sobre a língua, no qual os alunos são constantemente motivados a pensar. Primeiramente expomos três questões extraídas da “Avaliação de língua portuguesa” (anexo 2), realizada no dia 13/04/2009:

e) Do ponto de vista gramatical, podemos dizer que o sujeito do verbo *jogar*, no trecho que segue, é indeterminado? Por quê?

*É cumprimentado, abraçado e eles começam a falar sobre os bons tempos em que ficaram ricos às custas do povo. Jogam uma partida descontraída e depois comem lagosta e caviar.*

f) Encontre três situações verbais em que o sujeito é desinencial. Por que será que o autor do texto escolheu expor assim o sujeito? Levante hipóteses.

g) Leia o trecho: “Abrem a porta e o senador se vê no meio de um lindo campo de golfe. Ao fundo, o clube onde estão todos os seus amigos e outros políticos com os quais havia trabalhado, todos muito felizes.” Temos aqui um caso de sujeito indeterminado. Encontre-o, justificando sua resposta.

Destacamos, das questões acima, as solicitações claras de justificativa das respostas, através das quais o professor acompanha as estratégias e percursos de construção do conhecimento realizados por seus alunos. Esse tipo de questão exige do estudante uma disposição para a reflexão e para a compreensão dos próprios caminhos de estruturação do pensamento por ele percorridos, o que não acontece com as questões da ficha de exercícios distribuída aos alunos da escola estadual. Destacamos outra diferença fundamental entre as duas propostas relatadas: todas as questões da avaliação desenvolvida no CAp surgem *de um texto e retomam esse texto*, os alunos precisam voltar a ele para checar suas conclusões; a atividade de análise linguística estava, pois, atrelada ao eixo de leitura e também ao de produção textual, posto que as questões são discursivas. O mesmo não se observa nas questões da ficha proposta à turma da escola da rede estadual, que consistiam em questões estruturais descontextualizadas, trabalhadas apenas ao nível da frase e que não contemplam os demais eixos do ensino da língua. Assim nada avaliam além da capacidade de reconhecimento/identificação/reprodução de regras gramaticais pré-estabelecidas.

Concordamos com Mendonça (2006) quando afirma que o trabalho exclusivo com o eixo análise linguística não se justifica mais nem pela “preparação para o vestibular”, visto que o mesmo tem seguido um movimento que tende a valorizar as habilidades de leitura e produção textual, em detrimento do conhecimento metalinguístico, o que quer dizer que o próprio vestibular tem privilegiado o saber *do uso* em vez do saber *sobre* a língua. Portanto, segundo a mesma autora, as atividades de análise linguística teriam como objetivo principal “contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos” (p. 208).

Finalmente relatamos as formas como tais exercícios foram retomados em sala após sua realização. Na turma do 2º ano (EM) a professora devolveu as fichas aos alunos e releu suas questões anunciando as respostas corretas, ao passo que no 8º ano (EF), no dia da entrega das avaliações (15/04/2009), houve um momento de discussão de cada questão em que os alunos puderam se colocar e expor suas dificuldades. Em seguida, as avaliações com resultado insatisfatório, face aos objetivos a serem atingidos pelos alunos da respectiva série (objetivos esses preestabelecidos no programa da disciplina), foram devolvidas aos alunos para refação. O desempenho dos alunos é notificado pelo professor, que elabora um parecer avaliativo (sem

notas ou conceitos) a cada bimestre. Entendemos que o professor afirma seu papel de mediador a partir do momento em que interfere nas hipóteses levantadas pelos alunos, fazendo-os retornar ao texto para se certificar das suas interpretações ou recuar mediante um elemento formal que não autorize determinadas conclusões (KLEIMAN, 1997). Vimos que isso acontece apenas na escola de aplicação, comparando-se as duas escolas. Salientamos, por fim, que a avaliação não deve ser concebida como forma ou tentativa de medir conhecimento, mas deve promover juízos de valor e apontar possibilidades de mudança (SUASSUNA, 2006).

### **Análise lingüística: articulações com a literatura**

Tradicionalmente o ensino de língua e literatura vem sendo realizado de forma separada, seja de forma explícita, com professores distintos, seja de forma camuflada, com o mesmo professor que, por sua vez, separa essas duas facetas da linguagem. Acerca dessa prática dicotômica, cabe lembrar a questão levantada por Leite (2006), quando lembra que “o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa” (p.18). Logo, seu ensino não poderia estar dissociado do ensino de língua. Mas estamos cientes de que há várias concepções de literatura. Segundo a mesma autora, teríamos cinco acepções básicas: 1) literatura enquanto patrimônio cultural; 2) literatura enquanto sistema de obras, autores e público; 3) literatura enquanto disciplina escolar (história literária); 4) literatura como sendo o conjunto de obras consagradas como literárias pela crítica; e 5) “qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal” (p.18). De acordo com a autora, apesar de a acepção ideal ser a quinta, pois ela entende a literatura como “trabalho com a linguagem”, observa-se que a escola vem trabalhando fundamentalmente com as acepções 1, 3 e 4. Abaixo relataremos duas situações de aula que revelam diferentes concepções.

Na aula do dia 08/05/2009, a primeira por nós observada na escola da rede estadual, após a resolução de exercícios sobre os termos integrantes da oração, extraídos do livro didático<sup>1</sup>, a professora lembra aos alunos que os *trabalhos de literatura* sobre a prosa do Romantismo brasileiro serão apresentados na aula do dia 27/05/2009. Em grupos, os alunos deveriam pesquisar para expor para a turma o contexto histórico da escola literária, suas características, a biografia de um dos autores escolhidos pela professora<sup>2</sup>, bem como o resumo de um dos romances do autor correspondente a cada grupo (os alunos não necessariamente precisariam ler a obra sobre a qual iriam apresentar o resumo)<sup>3</sup>. No dia da apresentação, o horário da aula anterior havia sido utilizado para reposição; no quadro, havia três questões objetivas sobre orações coordenadas. O horário seguinte, próprio da aula de língua portuguesa, foi destinado à apresentação dos seminários. Poucos alunos apresentaram o trabalho de fato, em média dois de cada grupo (de seis integrantes), os demais leram papéis visivelmente improvisados e riam a todo o momento. Quando todos falavam, ficava claro que cada um havia estudado ou memorizado apenas sua parte. Em nenhum momento os alunos apresentaram para análise trechos das obras em que se verificassem as características do Romantismo. As apresentações sofreram várias interrupções por parte de alunos de outras turmas que entravam na sala para debochar dos amigos ou fugir de brigas. Após os seminários a professora pediu que os alunos resolvessem

<sup>1</sup> Livro “Português: linguagens”, de William R. Cereja e Thereza C. Magalhães, para o 2º ano do ensino médio, vol. 2, Editora Saraiva.

<sup>2</sup> Os autores escolhidos pela professora foram José de Alencar, Joaquim Manoel de Macedo, Manuel Antônio de Almeida e Visconde de Taunay.

<sup>3</sup> A estrutura da apresentação sugerida pela professora foi a seguinte: 1º) contexto histórico, 2º) biografia do autor, 3º) resumo do enredo do romance, o que denota uma concepção de literatura como sistema de autores e obras, consagrados pela crítica literária, correspondente às acepções 2 e 4 descritas por Leite (2006).

questões do livro didático; a atividade era basicamente ligar orações por meio de conjunções. Quando perguntamos à docente como ela avaliava os seminários, ela respondeu que a avaliação era individual e que ela levava em consideração a autonomia do aluno durante a apresentação. Vale destacar que a professora não participou do processo de elaboração dos seminários, nenhum momento de aula foi destinado ao acompanhamento da construção dos mesmos. Como visto, não houve trabalho de levantamento de conhecimentos prévios acerca do Romantismo brasileiro, não houve debate que abordasse a escola literária, nem durante nem após as apresentações, também não observamos um trabalho que vinculasse o estudo de literatura à reflexão sobre a língua, e, por fim, os critérios de avaliação não foram expostos aos alunos.

A seguir, trazemos para análise uma situação de aula acompanhada na escola de aplicação, que obedeceu à seguinte ordem:

- a) os alunos do 8º ano leram uma breve biografia do compositor Assis Valente,
- b) ouviram uma de suas músicas (“... E o mundo não se acabou”),
- c) responderam às questões presentes na ficha elaborada pelo próprio professor (anexo 3).

Seguem as questões:

- 1) Destaque elementos que expressam humor, na canção.
- 2) Quem anunciou que o mundo ia se acabar?
- 3) Que estrutura linguística faz chegar à resposta da questão anterior?
- 4) De que outro modo você poderia causar o mesmo efeito?
- 5) A indeterminação, no seu entender, foi intencional?
- 6) Qual a classe social a que, provavelmente, pertence o eu lírico do texto?
- 7) Que extravagâncias foram feitas por causa da “profecia” e quais as suas consequências?
- 8) O que você imagina que o gajo disse “que não se passou”?
- 9) Veja a frase da canção: “Por causa disso nesta noite lá no morro não se fez batucada.”
  - a) Quem fez batucada?
  - b) Há outra forma de dizer a sentença sem alterar-lhe o sentido?
  - c) Por que será que o autor, então, não a utilizou?

Os alunos estavam estudando o tema do Apocalipse e já haviam lido o texto *O Ano XII*, de Hilário Franco Jr., em casa, a pedido do professor. Destacamos, das perguntas presentes na ficha relativa ao autor Assis Valente, as de número 2, 3, 4 e 9, através das quais o educando é levado efetivamente a refletir sobre a língua e seus recursos expressivos, a discutir a motivação do uso de determinadas construções e a levantar hipóteses, que confirma ou não junto ao professor e ao texto.

Acerca desse tipo de atividade, Mendonça (2006), em tabela ilustrativa das diferenças básicas entre “ensino de gramática” e “prática de análise linguística”, expõe uma distinção que nos parece importante apresentar. Segundo ela, enquanto o ensino de gramática assume uma “preferência por exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfosintáticas e correção”, a prática de análise linguística prioriza a proposição de “questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e **reflexão sobre adequação e efeitos de sentido**” (p. 207, grifo nosso). Salientamos que a primeira aula por nós observada (11/03/2009) foi a que se seguiu às atividades de escuta da canção e de leitura do texto. Essa aula retomava exatamente o conteúdo *termos integrantes da oração*, mais precisamente *sujeito indeterminado, sujeito desinencial e oração sem sujeito*, cuja introdução já havia sido realizada através da letra da música de Assis Valente. O professor lembrou a história que a música contava, dizendo: “Ninguém quer dar uma notícia dessas (do fim do mundo). Por isso, a indeterminação dos sujeitos. Vamos ver isso...”. Em seguida os alunos respondem algumas questões do livro didático<sup>4</sup>. A partir das suas respostas, o professor vai levando-os a descobrirem

<sup>4</sup> Livro “Português: linguagens”, de William R. Cereja e Thereza C. Magalhães, para a 7ª série do ensino fundamental.



a norma. Na aula seguinte, eles alunos assistiram ao filme *2012 – O ano da profecia*, e o tema continuou a ser trabalhado nas aulas posteriores. Dentre os principais objetivos estava o de que os alunos produzissem os próprios “Apocalipses”, ao fim do semestre.

## Conclusões

Como visto, estamos diante de duas práticas bastante distintas. De um lado temos uma reprodução dos moldes tradicionais do ensino de gramática, em que o trabalho com o eixo de análise linguística é reduzido a atividades de exposição unilateral de conceitos, cuja avaliação está baseada prioritariamente em exercícios de identificação de regras e estruturas. Principal alvo da crítica dos linguistas, tal prática denuncia uma visão de língua como código/ sistema de regras, como algo estático e imutável, perspectiva que frequentemente leva a uma concepção que toma o ensino de língua por ensino de gramática (FARACO e CASTRO, 1999).

Em contrapartida, observamos um trabalho revelador de uma concepção de linguagem como forma de interação social, a partir da qual se constroem aulas cujo maior objetivo é o exercício de reflexão sobre a linguagem. Uma prática de produção de conhecimento conjunta e compartilhada, que se desenvolve a partir de discussões e do levantamento de hipóteses sobre a língua. Aulas em que o estudo da língua está intimamente ligado ao estudo da literatura, posto que língua e literatura são feitas da mesma matéria (LEITE, 2006), e nas quais os três eixos do ensino de português (produção textual, leitura e análise linguística) estão presentes de forma articulada.

Estamos cientes de que os profissionais do ensino envolvidos nesta pesquisa estão sujeitos tanto à interferência de “*fatores externos* à própria disciplina Português – fatores de natureza social, política, cultural”, quanto à interferência de “*fatores internos* à disciplina – fatores relativos ao estatuto da (sua) área de conhecimentos sobre a língua” (SOARES, 2001, p. 149).

Entendemos, também, que os universos escolares em que estão inseridos os dois professores observados são bastante distintos e que as instituições afetam diretamente o trabalho realizado em sala de aula. Sabemos, por exemplo, que numa escola como a da rede estadual, cujos alunos não têm o hábito da leitura, numa escola na qual o próprio professor às vezes não tem clareza de como encaminhar um processo avaliativo, nem de como trabalhar os eixos do ensino da língua em conjunto, a atividade de ensino-aprendizagem fica comprometida. E, tendo visto o êxito atingido pela escola de aplicação, uma instituição que tem um alunado motivado, uma tradição na área da educação experimental, e principalmente, um projeto pedagógico e curricular orientador da prática docente, construído com a participação dos próprios professores, constatamos que as condições de trabalho a que estão submetidos os professores são decisivas para o sucesso ou o fracasso das práticas de ensino. Sentimos, portanto, a necessidade de se colocarem os professores (bem como os alunos) no centro da construção de qualquer política pedagógica, pois

As únicas pessoas em condições de encarar um trabalho de modificação das escolas são os professores. Qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário os professores – desde que estes, por sua vez, façam o mesmo com os alunos – certamente fracassará. (POSSENTI, 2003:56).

### Referências

- FARACO, C. e CASTRO, G. de. Por uma teoria que fundamente o ensino de língua materna (ou de como um pouquinho de gramática nem sempre é bom). Em: **Educar**. Curitiba: Editora da UFPR, nº 15, p. 179-194, 1999.
- GERALDI, J. W. Ensino de gramática x reflexão sobre a língua. Em: **Linguagem e ensino**. Campinas, ABL/Mercado de Letras, p.139-136, 1996.
- HADJI, C. **Avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos**. Porto: Porto Editora, 4ª ed., 1994.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1997.
- LEITE, L. C. de M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. Em: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, p. 17-25, 2006.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. Em: MENDONÇA, M. R. S. e BUNZEN, C. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, p. 199-226, 2006.
- MORAIS, A. G. de. Monstro à solta ou... “análise linguística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de gramática. Em: **Anais da 25ª reunião anual da ANPED**, Caxambu, p. 1-18, outubro de 2002.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 10ª reimpressão, 2003.
- SOARES, M. Que professores de português queremos formar? Em: **Revista Movimento**, Rio de Janeiro, nº 03, p.149-155, maio de 2001.
- SUASSUNA, L. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades. Em: MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia (orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 111-125, 2006.

Anexo 1

Anexo 1

Aluno(a): \_\_\_\_\_ 2º ANO \_\_\_\_\_  
Disciplina: Português Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
Verificação de Aprendizagem (I BIMESTRE)

① (Umama - AM)

"(...) Julieta do céu! Ouve... a calhandra  
Já rumoreja o canto da matina,  
Tu dizes que eu menti?... pois foi mentira...  
... Quem cantou foi teu hábito, divina!"

(ALVES, Castro. *Obra Completa*)

Nesses versos de Castro Alves, além da evidente função poética, marcas linguísticas como imperativo "ouve" e o emprego da segunda pessoa apontam para o uso da função:

- a) metalinguística.
- b) conativa
- c) fática
- d) emotiva

② Qual figura de linguagem existe em:

"O sonho de um céu e de um mar  
É de uma vida perigosa  
Trocando o amargo pelo mel  
É as cinzas pelas rosas  
Te faz bem tanto quanto mal  
Faz odiar tanto quanto querer."

(Charly Garcia)

- a) prosopopeia.
- b) metáfora.
- c) metonímia
- d) eufemismo
- e) antítese

③ Identifique a figura predominante nos versos de Gilberto Gil:

"Pela lente do amor / vejo tudo crescer, / vejo a vida mil vezes melhor." (\_\_\_\_\_)

④ Cite três características de um anúncio publicitário. \_\_\_\_\_

(PUC-RS)

"Era a virgem do mar! na espuma fria  
Pela maré das águas embaladas!  
Era um anjo entre nuvens d'alvorada  
Que em sonhos se banhava e se esquecia!"

A estrofe demonstra que a mulher aparece frequentemente na poesia de Álvares de Azevedo como figura:

- a) sensual.                      e) próxima.                      e) inacessível.  
b) concreta.                      d) natural.

6) (UFRS) A produção de Álvares de Azevedo é, no Brasil a maior expressão:

- a) do culto à natureza.                      d) do culto ao "bom selvagem"  
b) do cientificismo.                      e) do mal-do-século.  
c) da arte pela arte.

7) "O navio negreiro" e "Lântico do Calvário" são dois famosos poemas românticos. Seus autores são, respectivamente:

- a) Gonçalves Dias e Castro Alves                      d) Álvares de Azevedo e Castro Alves  
b) Castro Alves e Faundes Varela  
c) Faundes Varela e Castro Alves

8) Cite duas características da primeira geração romântica. Indique um dos autores desta fase.

9) "Não há dúvida que as línguas se aumentam e alteram com o tempo e as necessidades dos usos e costumes."

O fragmento acima apresenta ao todo — substantivos.

- a) três                      b) quatro                      e) cinco                      d) seis                      e) sete

10) A que conjuntos ou grupos de seres se referem os substantivos coletivos destacados a seguir?

- a) Nasquelas montanhas vivia uma alcatéia temida pelos moradores da região. ( )  
b) A fauna e a flora brasileiras atraem a admiração de estrangeiros. ( ) ( )

## Anexo 2

COLÉGIO DE APLICAÇÃO – UFPE.  
Recife, 13 de abril de 2009.  
Disciplina: Língua Portuguesa.  
Prof.: Peron Rios. Turma: 8º ano B.  
Aluno(a): \_\_\_\_\_

### AValiação de Língua Portuguesa

1) Leia com atenção o texto a seguir:

#### EM CAMPANHA

Um senador está andando tranquilamente, quando é atropelado e morre. A alma dele chega ao paraíso e dá de cara com São Pedro na entrada.

- Bem-vindo ao paraíso! – diz São Pedro.

O político agradeceu a recepção e São Pedro prosseguiu:

- Antes que você entre, há um probleminha: raramente vemos parlamentares por aqui, sabe, então não sabemos bem o que fazer com você.

- Não vejo problema, é só me deixar entrar – diz o antigo senador.

- Eu bem que gostaria, mas tenho ordens superiores. Vamos fazer o seguinte: você passa um dia no inferno e um dia no paraíso. Aí, pode escolher onde quer passar a eternidade.

- Não precisa, já resolvi. Quero ficar no paraíso – diz o político.

- Desculpe, mas temos as nossas regras – diz o porteiro do céu, acompanhando-o até o elevador, por onde ele desce, desce, desce até o inferno.

Abrem a porta e o senador se vê no meio de um lindo campo de golfe. Ao fundo, o clube onde estão todos os seus amigos e outros políticos com os quais havia trabalhado, todos muito felizes.

É cumprimentado, abraçado e eles começam a falar sobre os bons tempos em que ficaram ricos às custas do povo. Jogam uma partida descontraída e depois comem lagosta e caviar. Quem também está presente é o diabo, um cara muito amigável, que passa o tempo todo dançando e contando piadas.

Eles se divertem tanto que, antes que o senador perceba, já é hora de ir embora. Todos se despedem dele com abraços e acenam enquanto o elevador sobe. Ele sobe, sobe, sobe e a porta se abre outra vez. São Pedro está esperando por ele:

- Agora é a vez de o senhor visitar o paraíso, para poder escolher!

O senador passa 24 horas junto a um grupo de almas contentes, que andam de nuvem em nuvem, tocando harpas e cantando. Tudo vai muito bem e, antes que ele perceba, o dia se acaba e São Pedro retorna.

- E aí? Você passou um dia no inferno e um dia no paraíso. Agora escolha a sua casa eterna.

Ele pensa um minuto e responde:

- Olha, eu nunca pensei. O paraíso é muito bom, mas eu acho que vou ficar melhor no inferno.

Então São Pedro o leva de volta ao elevador e ele desce, desce, desce até o inferno. A porta abre e ele se vê no meio de um enorme terreno baldio, cheio de lixo. Vê todos os amigos com as roupas rasgadas e sujas, catando o entulho e colocando em sacos pretos.

O diabo vai ao seu encontro e passa o braço pelo ombro do senador.

- Não estou entendendo – gagueja o senador. – Ontem mesmo eu estive aqui e

havia um campo de golfe, um clube, lagosta, caviar, e nós dançamos e nos divertimos o tempo todo. Agora só vejo esse fim de mundo cheio de lixo e meus amigos arrasados!!!

O diabo olha para ele, sorri ironicamente, e diz:

- Ontem estávamos em campanha. Agora, já conseguimos o seu voto...

a) A que gênero (conto, romance, crônica, receita de bolo, piada, carta pessoal, etc.) pertence o texto acima? Justifique sua resposta.

b) Destaque o elemento de humor presente no texto.

c) Você concorda com o ponto de vista que é transmitido nessa narrativa? Ela condiz com a realidade ou tem marcas de preconceito?

d) Ziraldo, certa vez, afirmou: “O humor, numa concepção mais exigente, não é apenas a arte de fazer rir. Isso é comicidade, ou qualquer outro nome que se escolha. Na verdade, humor é uma análise crítica do homem e da vida. Uma análise não obrigatoriamente comprometida com o riso, uma análise desmistificada, reveladora, cáustica. Humor é uma forma de tirar a roupa da mentira, e seu êxito está na alegria que ele promove pela descoberta inesperada da verdade”.

Ilustre a reflexão de Ziraldo tendo o texto “Em campanha” como base.

e) Do ponto de vista gramatical, podemos dizer que o sujeito do verbo *jogar*, no trecho que segue, é indeterminado? Por quê?

*É cumprimentado, abraçado e eles começam a falar sobre os bons tempos em que ficaram ricos às custas do povo. Jogam uma partida descontraída e depois comem lagosta e caviar.*

f) Encontre três situações verbais em que o sujeito é desinencial. Por que será que o autor do texto escolheu expor assim o sujeito? Levante hipóteses.

g) Leia o trecho: “Abrem a porta e o senador se vê no meio de um lindo campo de golfe. Ao fundo, o clube onde estão todos os seus amigos e outros políticos com os quais havia trabalhado, todos muito felizes.” Temos aqui um caso de sujeito indeterminado. Encontre-o, justificando sua resposta.

BOA PROVA!

### Anexo 3

## Assis Valente



Assis Valente nasceu em 19 de março de 1911, em Santo Amaro, BA. Teve, desde criança, uma vida bastante conturbada. Até os 10 anos foi roubado dos pais, trabalhando em regime de semi-escravidão em casa de família e se tornando ajudante de farmácia. A família que o fez trabalhar também o fez estudar durante a noite - e Assis se tornou, aos dez anos, um discursista de primeira qualidade, além de declamador (adorava Guerra Junqueiro e Castro Alves).

Aos 10 anos foi trabalhar em um circo, como declamador e comediante - mas isso logo deixou Assis cansado. Foi para o Rio exercer a função de protético (suas dentadura ficaram famosas - Lamartine Babo costumava chamá-lo de "O Pivô do Samba"). Gozador, sua primeira música e sucesso é *Tem Francesa no Morro*, gravada por Araci Côrtes (*Done muá si vu plé lonér de dancê aveque muá...*).

Assis compunha sempre já pensando na pessoa que cantaria seu samba. Quando conheceu Carmem Miranda ficou boquiaberto com a cantora. Tentou se aproximar tendo aulas de violão com um homem que julgava ser o pai adotivo da cantora. Engano. Decidiu então compor um samba em exaltação à Bahia. Carmem gostou e gravou. Para o outro lado do disco, Assis compôs a famosa *Good Bye, Boy*.

O sucesso na voz de Carmem Miranda foi estrondoso, e Assis seguiu compondo para ela: *Camisa Listada*, *Uva de Caminhão*, *Minha Embaixada Chegou*, ...*E o Mundo não se Acabou*. Uma produção grande e impecável. Quando Carmem foi para os EUA, Assis se sentiu abandonado - mas já era bastante procurado por outros cantores, que adoravam suas músicas.

Quando soube que Carmem viria ao Brasil, Assis correu para compor duas músicas para ela: *Recenseamento* e *Brasil Pandeiro*. Carmem gravou a primeira e disse, sobre a segunda: "Assis, isso não presta. Você ficou borocoxô". Isso magoou profundamente o compositor, por saber que a música era de boa qualidade - e por ver o sucesso que fez posteriormente nas vozes dos Anjos do Inferno.

E foi a tristeza que fez com que ele tentasse o suicídio duas vezes, morrendo finalmente na terceira tentativa. Eram 6:00 da tarde de 6 de março de 1958.

Fonte: <http://www.mpbnet.com.br/musicos/assis.valente/index.html>

## ... E o mundo não se acabou

(Assis Valente)

Anunciaram e garantiram que o mundo ia se acabar  
Por causa disso a minha gente lá em casa começou a rezar  
Até disseram que o sol ia nascer antes da madrugada  
Por causa disso nesta noite lá no morro não se fez batucada

Acreditei nessa conversa mole  
Pensei que o mundo ia se acabar  
E fui tratando de me despedir  
E sem demora fui tratando de aproveitar  
Beije a boca de quem não devia  
Peguei na mão de quem não conhecia  
Dancei um samba em traje de maiô  
E o tal do mundo não se acabou

Peguei um gajo com quem não me dava  
E perdoei a sua ingratidão  
E festejando o acontecimento  
Gastei com ele mais de quinhentão  
Agora soube que o gajo anda  
Dizendo coisa que não se passou  
Ih, vai ter barulho e vai ter confusão  
Porque o mundo não se acabou.

- 1) Destaque elementos que expressam humor, na canção.
- 2) Quem anunciou que o mundo ia se acabar?
- 3) Que estrutura lingüística faz chegar à resposta da questão anterior?
- 4) De que outro modo você poderia causar o mesmo efeito?
- 5) A indeterminação, no seu entender, foi intencional?
- 6) Qual a classe social a que, provavelmente, pertence o eu lírico do texto?
- 7) Que extravagâncias foram feitas por causa da “profecia” e quais as suas consequências?
- 8) O que você imagina que o gajo disse “que não se passou”?
- 9) Veja a frase da canção: “Por causa disso nesta noite lá no morro não se fez batucada.”
  - a) Quem fez batucada?
  - b) Há outra forma de dizer a sentença sem alterar-lhe o sentido?
  - c) Por que será que o autor, então, não a utilizou?