



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ-UFOPA
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE LETRAS
CURSO LETRAS-PORTUGUÊS

VALDILENA MARIA DE ATAÍDE NUNES

AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE EM ENSINO
FUNDAMENTAL II EM SANTARÉM-PA

SANTARÉM-PA

2022

VALDILENA MARIA DE ATAÍDE NUNES

**AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE EM ENSINO
FUNDAMENTAL II EM SANTARÉM-PA**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao programa
de Letras para obtenção do Grau em Licenciatura em Letras
- Língua Portuguesa.**

Universidade Federal do Oeste do Pará.

Instituto de Ciências da Educação.

Orientador: Profº Leonel Mota

SANTARÉM-PA

2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

- N972a Nunes, Valdilena Maria de Ataíde
Avaliação em Língua Portuguesa: uma análise em Ensino Fundamental II em Santarém-PA / Valdilena Maria de Ataíde Nunes – Santarém, 2022.
54 p. : il.
Inclui bibliografias.
- Orientador: Leonel Mota
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa.
1. Língua. 2. Avaliação. 3. Paradigmas. 4. Instrumentos. 5. Análise. I. Martins, Isis do Mar Marques, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 469



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS E INGLÊS

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos quatorze dias do mês de fevereiro de 2022, às 17 horas, na cidade de Santarém, Estado do Pará, em sala virtual, via plataforma de conferência virtual, acessado por endereço eletrônico criado para este fim, reuniu-se a Banca Examinadora de Trabalho de Conclusão de Curso de Letras para realização da arguição do trabalho de conclusão de curso do(a) aluno(a) Valdilena Maria de Ataíde Nunes, matrícula 42960034-49, intitulado AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Uma análise em Ensino Fundamental II em Santarém - Pará, sob a orientação do Prof. Esp. Leonel Mota, da Universidade Federal do Oeste do Pará. A Banca Examinadora foi constituída pelo(a) professor(a) orientador(a) citado(a), Presidente desta Banca, e pelos(as) Prof. Ms. Washington Luís dos Santos Abreu da Universidade Federal do Oeste do Pará. A banca deliberou pela (X) aprovação () reprovação do TCC, resultando na nota 9,5. A banca considerou que:

- () Não são necessárias revisões.
- () São necessárias revisões quanto à forma, conforme as observações apontadas.
- (X) São necessárias revisões de conteúdo, conforme as observações apontadas, e revisão final feita pelo orientador antes de encaminhar a versão final do documento para a biblioteca.
- () São necessárias revisões de conteúdo, conforme as observações apontadas, e reavaliação do trabalho pela banca e pelo orientador antes de encaminhar a versão final do documento para a biblioteca.

Fica acordado que a nota 9,5 está condicionada a entrega final do trabalho, no prazo máximo de **10 dias úteis** a partir desta data e o mesmo deverá contemplar as observações da Banca Examinadora. Proclamados os resultados pela Presidente da Banca, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, Leonel Mota, lavrei a presente ata, que será assinada pelo autor do trabalho e pelos membros da Banca Examinadora.

Santarém, 14 de fevereiro de 2022.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS E INGLÊS**

Orientador:

Documento assinado digitalmente

Avaliador:



WASHINGTON LUIS DOS SANTOS ABREU
Data: 18/02/2022 21:12:30-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Autor:



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS E INGLÊS

PARECER DESCRITIVO DA BANCA

Orientador(a): Leonel Mota

Banca Examinadora: Washington Luís dos Santos Abreu

Orientando/Autor: Valdilena Maria de Ataíde Nunes, matrícula 42960034-49

Título do Trabalho: AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Uma análise em Ensino Fundamental II em Santarém - Pará

Parecer:


O Trabalho de Conclusão de Curso, com o título AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Uma análise em Ensino Fundamental II em Santarém – Pará, atende às exigências de conteúdo e de forma da Universidade Federal do Oeste do Pará, para assim constituir um produto de iniciação científica e julga-se relevante o tema abordado para contribuir com a formação dos discentes do curso de Letras como também dos seus egressos.

Local da Defesa: conferência web

Nota atribuída: 9,5

Data da defesa: 14 de fevereiro de 2022, às 17h

Assinaturas:

 Documento assinado digitalmente
WASHINGTON LUIS DOS SANTOS ABREU
Data: 18/02/2022 21:15:54-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Banca Examinadora (avaliador):

Banca Examinadora (orientador):

RESUMO

Este trabalho objetiva verificar como o processo de avaliação está ocorrendo nas escolas públicas de Santarém. Apresenta algumas considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. Dentre as considerações, algumas definições sobre o tema. Em seguida, discute-se o papel do professor de língua portuguesa na perspectiva da avaliação. Descreve-se os períodos e as características da avaliação tradicional em língua, focando nas bases do paradigma tradicional. Também se aborda a construção do paradigma qualitativo/formativo evidenciando as discussões de tal perspectiva como um processo pedagógico em construção: seus avanços e limitações, além disso, fazem-se considerações sobre documentos oficiais sobre ensino considerando vários níveis da federação: federal, estadual e municipal por fim, faz-se análise de algumas avaliações escolares com o objetivo de verificar se esses instrumentos ainda estão sobre a ótica da abordagem tradicional ou se já apresentam avanços considerando que o recente paradigma se difere da forma clássica de avaliar e se os professores de língua das escolas pesquisadas seguem as orientações de documentos oficiais como a BNCC.

PALAVRAS-CHAVE: Língua. Avaliação. Paradigmas. Instrumentos. Análise.

ABSTRACT

This work presents some considerations on school learning evaluation starting by listing some authors and their definitions on the theme and discuss Portuguese language teacher's goal in the perspective of evaluation. Then describes the periods and characteristics of traditional evaluation in language, focus on the bases of traditional paradigms. It also discuss the construction of qualitative/formative paradigms evidencing the paradigm in construction: its limitations and construction, overall makes considerations on official documents about teaching considering many levels of these instruments are still in the world of the traditional approach or if they presents advances considering that the recent paradigm is different of the classic form of evaluating and if Portuguese teachers of researched schools follow tem orientations of official documents as BNCC.

Keywords: Language. Evaluation. Instruments. Analysis. Paradigm.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	3
1. CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO	4
2. AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA	9
2.1 PARADIGMAS DE AVALIAÇÃO	14
2.1.1 PARADIGMA TRADICIONAL	14
2.1.2 PARADIGMA TRADICIONAL: PRIMEIRA FASE	14
2.1.3 PARADIGMA TRADICIONAL: SEGUNDA FASE	14
2.1.4 PARADIGMA TRADICIONAL: TERCEIRA FASE	14
2.1.5 PARADIGMA TRADICIONAL: QUARTA FASE	14
2.2 O NOVO PARADIGMA: AVALIAÇÃO FORMATIVA	15
3. BASES CURRICULARES DE DOCUMENTOS OFICIAIS	20
3.1 CURRÍCULO, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	21
3.2 ORIENTAÇÕES DE CURRÍCULO PARA O NONO ANO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DO PARÁ	21
3.3 ORIENTAÇÕES DO CURRÍCULO PARA O NONO ANO DA SECRETARIA MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM	22
3.4 CONTEÚDOS DEPREENDIDOS DAS AVALIAÇÕES COLETADAS DE 3 ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTARÉM	22
4. ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES/PROVAS COLETADAS	23
5. ALGUMAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA ESCOLA	31
5.1 AVALIAÇÃO CONSIDERANDO ANÁLISE LINGUÍSTICA	31
5.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ANÁLISE LINGUÍSTICA	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41
ANEXOS	44

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como se avalia a aprendizagem do ensino de língua portuguesa, do 9º (nono) ano do ensino fundamental em 3 (três) escolas públicas: uma estadual e duas municipais na cidade de Santarém -Pará.

O trabalho foi desenvolvido em 3 (três) etapas :1- pesquisa bibliográfica, 2 - análise de documentos oficiais que estabelecem base comum para a educação básica a nível federal, estadual e municipal, além de se fazer, também, leitura de planos de disciplina/plano de curso dos professoras que se dispuseram a contribuir com a elaboração desse trabalho, 3- análise das avaliações comparando-as com as orientações oficiais para o ensino de língua portuguesa no país (BNCC).

Pretendeu-se verificar se o ensino-aprendizagem é produtivo. Se contribui para promover o letramento dos alunos, por conseguinte, desenvolve a competência de interagir socialmente nos dias atuais, além disso objetivou-se, ainda, fazer algumas reflexões sobre o ensino da língua materna, considerando a avaliação. Para isto, apresentam-se características dos paradigmas de avaliação presentes em trabalhos de professores da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE.

Este trabalho se restringe à modalidade escrita com observância no ensino e avaliação em gramática, visto que, na dimensão oral não seria possível neste momento em função da Pandemia instalada no País.

Abordam-se, também, alguns aspectos teóricos e práticos da análise linguística, como forma de orientação para o trabalho com gramática na sala de aula.

Em suma, o que se objetiva é a verificação de práticas pedagógicas usadas nas escolas: se professores seguem as orientações dos documentos oficiais ou se ainda agem dentro do paradigma tradicional de avaliar ou se já adotam o paradigma com base na avaliação qualitativa/formativa e se as atividades desenvolvidas favorecem o desenvolvimento da competência comunicativo-interativa. Para isto fez-se leitura de 3 (três) planos de disciplina/plano de curso e análise de 4 (quatro) provas escritas, comparando com as perspectivas atuais de ensino/avaliação.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO

Falar de avaliação não é uma tarefa fácil pela complexidade do tema e pela ausência de grandes publicações acerca deste tema que é um assunto tão polêmico que, quando em debate, traz uma série de questionamentos para todo o processo pedagógico. Neste trabalho pretende-se levantar algumas considerações a respeito do que deve ser objeto de avaliação, sobretudo no que tange ao ensino aprendizagem de língua portuguesa como língua materna.

Conceituar avaliação é o primeiro passo para alguma reflexão que nos leve a discutir a temática. Para isto, apresentar-se-ão conceitos de autores como Luckesi por exemplo.

A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A definição mais comum adequada, encontrada nos manuais, estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. (LUCKESI, p.33, 1994).

Segundo o autor em tela, a avaliação pode ajudar o indivíduo mudando ou aceitando a sua maneira de entender o mundo. Acerca disso continuando com o pensamento de Luckesi:

... A avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência e etc. Como **diagnóstica**, ela será um momento dialético de “senso” de estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto para ser atingindo a frente. A função **classificatória** subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação”. (LUCKESI, p. 33, 1994)

Na prática pedagógica, a transformação da função da avaliação diagnóstica e classificatória foi péssima. O educando como sujeito humano é histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos

históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos (LUCKESI, p. 35,94).

Ele acrescenta ainda: ” a avaliação educacional escolar assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber.” Mantém-se, assim, a distribuição social. (LUCKESI, p.37, 94)

Por isso, para romper com essa ideia de avaliação, é preciso que se possibilite novos rumos, nossas transformações, por isso esse autor acrescenta:

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários. Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos. (LUCKESI, p. 42, 1994).

Souza (2005), seleciona uma série de autores com diversas definições sobre avaliação. A seguir, apresenta-se um quadro com base na referida autora:

1.1 Algumas definições de avaliação.

<p>Ralph W. Tyler (1976)</p>	<p>“O Processo de avaliação consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos – em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante. A avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão ocorrendo.”</p>
------------------------------	---

H. Taba(1962)	<p>“ A educação é um processo que visa a modificar a conduta dos estudantes: essas mudanças constituem os objetivos da educação(...) A avaliação é processo para determinar essas mudanças e eliminá-las com relação aos valores representados nos objetivos, para descobrir se se atingem os objetivos da educação(...) É parte integrante da elaboração do currículo que começa com o interesse pelos objetivos e termina quando se estabelece se estes foram alcançados”.</p>
W. Ragan(1972)	<p>“O termo avaliação refere-se à coleta de extensa evidência quanto às habilidades, posição e problemas das crianças, mediante a processos formais e informais, inclui também o processo de organizar e interpretar esses dados para dar uma descrição compreensiva da criança, tendo em vista os antecedentes de sua experiência educacional”.</p>
R. Fleming(1972)	<p>A avaliação torna possível a alguém descrever ou resumir padrões de desenvolvimento num determinado tempo (...) Quando refletimos o processo de Avaliação, imediatamente conceituá-lo como um meio de trabalho, como um meio de pensamento, como uma norma de constante auto-interrogatório: que venho eu tentando obter e como vou indo a respeito? (...) Envolve a determinação de meios de reunir evidências a fim de verificar se as mudanças previstas ocorrem realmente”.</p>
J. Popham (1978)	<p>“ A avaliação educacional consiste em apreciação de mérito concernentes ao fenômeno educacional. Com apreciação de mérito, nós queremos significar a determinação do valor ou dizer quanto é bom aquilo que estamos avaliando”. A avaliação pode ser tida “como o ato de aferir, através da comparação, (1) o resultado observado (dados de desempenho) de alguma iniciativa educacional, (2) um padrão ou critério de aceitabilidade pretendido (dados desejados)’.</p>

J. Popham(1978)	<p>“A avaliação educacional consiste na apreciação de méritos concernentes ao fenômeno educacional. Com apreciação de mérito, nós queremos significar a determinação do valor ou dizer quanto é bom aquilo que estamos avaliando”. Avaliação pode ser tida “como o ato de aferir, através de comparação,</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) o resultado observado (dados de desempenho) de alguma iniciativa educacional (2) um padrão ou critério de aceitabilidade pretendido (dados pretendidos)”.
Bloom, Hasting Madaus.(1971)	<p>“ A avaliação é a coleta sistemática de evidências que vão além do tradicional exame final de lápis e papel. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada, em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja tarde”.</p>
R. Ebel (1999)	<p>“Avaliação sempre implica julgamento de melhor ou de pior (...). Uma medida nos diz o quanto de uma determinada característica um indivíduo possui. Se, então, dissermos, baseado nessa medida. ‘excelente’ ou ‘satisfatório’ ou ‘terrível’, foi feito uma avaliação (...). Esta processa-se tendo em vista objetivos específicos”</p>
N. Gronlund(198	<p>“A avaliação é um processo contínuo, subjacente a todo bom ensino e aprendizagem(...). A avaliação pode ser definida como um processo sistemático que determina a extensão na qual os objetivos educacionais foram alcançados pelos alunos. Há dois aspectos importantes nessa definição. Primeiro, note que a avaliação implica num processo sistemático o qual omite observações casuais, não controladas a respeito dos alunos. Segundo, a avaliação sempre pressupõe que objetivos educacionais sejam previamente identificados. Sem a determinação prévia dos objetivos, é impossível julgar a extensão</p>

do progresso(...) avaliação inclui julgamento de valor quanto à desejabilidade do comportamento do aluno.”

Como se percebe, as definições que foram abordadas dão ênfase no sujeito aprendente, alvo e objeto da avaliação. A ênfase dada ao aluno baseia-se na característica que o autor privilegia, focando com isso no desempenho dos estudantes . Quanto ao alvo, a definição é focada como julgamento, que vai referir-se a determinação propondo mudanças no indivíduo em relação ao objeto, que é o próprio aluno, que é a pessoa a ser avaliado.

Jussara Hoffmann(2006, p.23) em seu trabalho sobre o tema avaliação, ela ressalta o seguinte, diante das experiências vividas por ela.

Configura-se a avaliação educacional, a meu ver, em mito e desafio. O mito é decorrente de sua história que vem perpetuando os fantasmas do controle e do autoritarismo há muitas gerações. A desmistificação, por outro lado, ultrapassa o desenvolvimento dessa história e a análise dos pressupostos teóricos que fundamentam a avaliação até então. Parece-me necessário desestabilizar práticas rotineiras e automatizadas a partir de uma tomada de consciência coletiva sobre o significado dessa prática. E esse é um desafio que se tem que enfrentar! O maior dentre os desafios é ampliar-se o universo dos educadores preocupados com o “fenômeno avaliação”, estender-se a discussão do interior das escolas a toda a sociedade, pois, considerando-se que o mito da avaliação é decorrente da sua história feição autoritária, é preciso descaracterizá-la dessa feição pensando nas futuras gerações.(HOFFMANN, p.23, 2006)

Segundo Luckesi (2001, p.38) a avaliação tem sempre que ser um processo diagnóstico para tomada de decisão deve ser sempre um processo acolhedor e não excludente.

A avaliação deve servir para levantar dados para apoiar o processo de aprendizagem de cada estudante (início, processo e final), e se configura, portanto, como um recurso valioso para o docente apoiar o aluno em risco de exclusão, especialmente nas aulas de língua portuguesa uma vez que, a ampliação da competência linguística constitui papel fundamental na construção da cidadania do indivíduo.

2. A AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Percebe-se que a avaliação vem desde algum tempo tomando novos rumos na vida da escola, porque nos últimos anos a maneira de avaliar foi se modificando, sofrendo alterações através de leis que regem as instituições de ensino, principalmente as mudanças nas escolas públicas, tanto nas estaduais como nas municipais, a maneira como hoje se avalia.

Avaliar o aluno integralmente significa avaliá-lo em todos os domínios do seu comportamento: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Mas, daí, não se segue que se deva reunir num único conceito ou nota os resultados da avaliação nestes três domínios, procedimento este que, segundo Alcântara(1984, p.104) é “inaceitável, pois os resultados de cada área não podem ser somados por apresentarem naturezas diversas”.

Assim, concordamos com Sbert e Sbert (2003, p.67), quando afirmam que “a avaliação é um processo inevitável, consciente ou inconsciente, que começa quando acordamos”.

Uma das principais dimensões da avaliação é a de promover a construção do conhecimento, pois, na vida ordinária, em diferentes momentos históricos, o processo de valoração humana tem favorecido reflexões para se buscar novos caminhos e novas explicações para os fenômenos sociais da natureza.

Na escola, a dimensão avaliativa da construção do conhecimento é ainda mais importante. E é em função dela que avaliamos constantemente nossos alunos, seja de forma sistemática e planejada, elaborando instrumentos de avaliação e formas de registro, seja de forma assistemática, quando observamos nossos alunos e comentamos sobre o quanto eles têm avançado ou sobre os tipos de dificuldades que apresentam.

Para entender o papel da avaliação na escola, é importante refletir um pouco sobre como a cultura escolar foi sendo construída ao longo do tempo. Em determinado momento histórico, mais especificamente no século XVI, a escola era vista como ambiente seletivo, de disciplina rígida, no qual o trato com o conhecimento acumulado ao longo do tempo deveria ocorrer de maneira controlada. Os professores eram muito exigentes e desenvolviam práticas avaliativas de rituais solenes.

Depresbiteris, (1997) também salienta que as pesquisas sobre a avaliação, que se multiplicaram na época, eram voltadas, na maioria das vezes, para uma concepção de ensino que resultava em um interesse exacerbado na nota, na seleção e exclusão, sem que houvesse

uma reflexão que favorece mudanças e melhorias na prática pedagógica e na própria avaliação.

Já em meados do século passado, algumas mudanças começaram a ser introduzidas no campo educacional. Os educadores deixaram de se preocupar apenas com a medição objetiva ao rendimento escolar, passando a refletir sobre os objetivos educacionais e a julgar se tais objetivos estavam sendo atingidos.

A partir de tais mudanças, observamos, atualmente, em discursos de educadores, uma tendência a valorizar uma avaliação mais formativa. Nessa perspectiva a avaliação é pensada como estratégia para regular e adaptar a prática pedagógica às necessidades dos alunos, mais do que propriamente medir os seus resultados finais.

Ballester et al. (2003, p.18) afirmam que, com base em uma concepção construtivista de ensino, “dá-se prioridade à análise das tarefas que realizarão os estudantes, determina-se sua estrutura, sua complexidade, seu grau de dificuldade, assim como os pré-requisitos, ou conhecimentos já adquiridos, necessários para assimilar novas aprendizagens.”.

Dentro dessa perspectiva, propõe-se que a avaliação seja um eixo central de qualquer proposta pedagógica e que seja pensado a partir de suas múltiplas finalidades.

Em uma perspectiva meramente classificatória de avaliação, é papel da escola “ensinar” e avaliar se os alunos conseguiram aprender. O baixo rendimento dos alunos leva necessariamente à reprovação escolar. Nesse sentido, o estudante é responsabilizado pela reprovação, seja porque ele não está “maduro” o suficiente, seja porque ele tem “problemas de aprendizagem” o suficiente, seja porque “não estuda”. Na verdade, apenas ele é avaliado.

Em uma perspectiva formativa de avaliação, é papel da escola ensinar, favorecendo, por meio de diferentes estratégias, oportunidades de aprendizagem, e avaliar se tais estratégias estão de fato sendo adequadas. Assim, aluno, professor, escola e família são avaliados; (o aluno: se está se engajando no processo, se está se esforçando para participar das atividades, se está fazendo as tarefas propostas; o professor: se está adotando boas estratégias didáticas, se utiliza recursos didáticos adequados, se mantém boa relação com os alunos, se está adotando formas de avaliação coerentes com a proposta pedagógica da escola; a escola: se dispõe de espaço adequado, se administra adequadamente os conflitos se dá apoio ao professor para resolver os problemas de ensino e de aprendizagem, se oferece oportunidades para os professores discutirem sobre as dificuldades; a família: se garante a frequência escolar dos alunos, se incentiva os alunos a participar das atividades escolares; dentre outras dimensões) e os resultados globalmente, de modo a envolver toda a comunidade na decisão sobre o que fazer para que a aprendizagem ocorra.

Como diz Perrenoud (2004), “as mudanças apontam para uma reestruturação nas práticas e na organização da formação do aluno e do trabalho escolar, promovendo uma

ruptura na qual o professor passa a prestar contas do seu trabalho aos alunos, aos pais e aos colegas da escola”.

A avaliação deve ser um processo contínuo, sistemático de construção coletiva e reconstrução. Mas, por outro lado, fica difícil convencer os alunos de que estamos fazendo avaliação contínua quando o que se põe diante deles é a “nota” da prova. Toda a produção dos alunos deve ser trabalhada e a nota da prova não deve ser a única, aquela que decide a medida de aproveitamento dos alunos.

Para falar de avaliação em língua portuguesa, nos séculos XIX e XX os princípios positivistas entram na escola e com eles a ciência, com isto, a avaliação passa a ser sistemática e parte da cultura escolar.

Ballester et al, (2003, p.13), informam que nesse período passou-se a dar mais importância a certificação da aprendizagem e a seleção dos estudantes, a solução dos problemas não era o foco, no processo de avaliação.

Segundo Depresbiteris,(1989, p.13-14), a avaliação servia para valorização da nota, para solução e exclusão dos alunos. Observa-se que a avaliação é compreendida como finalidade, tinha o papel de valorizar os "melhores" e fazê-los avançar e conseqüentemente reter ou tirar da escola os que não conseguiram a nota estabelecida pelo sistema para contribuírem ou serem diplomados.

No início do século XX, este processo de avaliação passa a ser questionado e a escola passa a refletir sobre o alcance das metas educacionais. Neste momento tem início uma nova forma de se conceber a avaliação escolar: O que fazer com o fracasso? Quem teria fracassado? Só o aluno? Que parcela do professor e a escola, como um todo, teria contribuído? a ter lugar passa a ser discutido. A avaliação passa a ser uma estratégia para ajustar a prática pedagógica. Por outro lado, é importante lembrar que tais ações ocorrem no plano teórico. A partir de então, o processo avaliativo qualitativo/informativo passa do âmbito das reflexões pedagógicas do fazer escolar, não são práticas comuns em todas as escolas, embora tais ideias comecem a ser veiculadas em grande parte delas pelos pedagogos que primeiramente, passaram a ter acesso aos autores que tratavam (e alguns ainda tratam) a questão, mas não se tinham práticas efetivamente eficazes nesta nova perspectiva.

A partir de então, a avaliação passa a ter um caráter diagnóstico mas verifica-se para implementação da nova compreensão pedagógica, é preciso que a avaliação passe a ser diagnóstica e deixe de ser exclusivamente classificatória e excludente, deve servir agora, para

detectar problemas e subsidiar planejamentos que possam resultar em soluções de dificuldades e problemas escolares.

Esta nova perspectiva, no entanto não é fácil de ser praticada, pois a democratização do acesso à escola, aumenta consideravelmente o número de alunos, turmas superlotadas, não permitiam que os professores pudessem fazer grandes mudanças como acompanhamento individual, por exemplo, e por isto, pouco se fez para mudar o fracasso e a evasão e, com isso, alterar a pirâmide educacional com base muito larga e um vértice muito estreito. Somente um número ínfimo chegava à universidade.

O sistema de séries e de graus escolares é introduzido no País, com toda a finalidade de estabelecer ciclos que necessariamente não precisavam concluir todos os graus. Apesar dessa nova compreensão sobre o papel da escola, o seriamento não conseguiu resolver, por exemplo, o problema, da evasão escolar, com o resultado do fracasso dos alunos, isto é, em todos os graus o fracasso e a evasão escolar persistiram, a escola seriada só veio aumentar a massificação no processo pedagógico, não se consegue resolver problemas de aprendizagem decorrentes das diferenças sociais, econômicas e culturais dos alunos.

Os que tinham maior poder econômico, os que eram oriundos de classes dominantes tinham adaptabilidade e conseguiam concluir o grau escolar almejado. Diversamente, acontecia com os alunos das classes menos favorecidas. A avaliação tinha nesse processo a função de classificar. Pretendia-se examinar o quanto os alunos retinham as aulas dadas pelo professor. Por outro lado, como já mencionado, formas mais humanistas do processo de avaliar se faz necessária na educação: Avaliação formativa.

Nessa perspectiva, formativa de avaliação, o papel da escola é ensinar avaliando, mas não deve, a avaliação, restringir-se a reformulação do como ensinar. Passa a ser mais abrangente, envolvendo o aluno, o professor, a escola e a família, para juntos tomarem decisões para resolução de problemas, (Tereza Andreia, p.39 2012).

A autora sugere, no esquema abaixo, o que deve ser avaliado pelas partes envolvidas no processo escola:

1. Quanto ao aluno: se está engajado no processo, se está se esforçando para participar das atividades, se está fazendo as tarefas propostas.
2. Quanto ao professor: se está adotando formas de avaliação coerentes com a proposta pedagógica da escola.

3. Quanto à escola: se dispõe de espaço adequado, se administra adequadamente os conflitos, se dá apoio ao professor para resolver os problemas de ensino e aprendizagem, se oferece oportunidades para os professores discutirem sobre as dificuldades.

4. Quanto à família: se garante a frequência escolar dos alunos, se incentiva os alunos a participar das atividades escolares; dentre outras dimensões, e os resultados são repensados globalmente, de modo a envolver toda a comunidade na decisão sobre o que fazer para que a aprendizagem ocorra.

Percebe-se na avaliação formativa, que é papel da escola ensinar oferecendo meios de aprendizagem num processo contínuo de avaliação, aluno, professor, escola e família fazem parte do processo de avaliação. Estas preocupações devem começar a fazer parte do currículo escolar.

É importante ressaltar que tais ações, por um lado contribui para a retirada, pela diminuição do protagonismo do professor o que reforça a desvalorização da categoria, por outro diminui a responsabilidade dos docentes pelos eventuais fracassos, visto que, as decisões são coletivas.

2. 1 PARADIGMAS DE AVALIAÇÃO

2.1.1. PARADIGMA TRADICIONAL.

De um modo geral os instrumentos de avaliação tem por base modelos paradigmas, portanto, os paradigmas a seguir são um resumo de Livia Suassuna, (2007).

2.1.2. PARADIGMA TRADICIONAL: 1ª FASE

Este paradigma tem início na década de 30, século XX, a avaliação era sinônimo de medida. Testes e exames eram padronizados com a finalidade classificatória tinha por base psicológica/psicometria, nas ciências exatas que pretendia saber com exatidão o quanto da aprendizagem foi efetivada pelos alunos.

2.1.3. PARADIGMA TRADICIONAL: 2ª FASE

Período compreendido entre o final dos anos 30 e o começo dos anos 60. Incremento do controle adequado dos programas educacionais. Preocupação com objetivo, observação de mudanças comportamentais. Avaliação como gestão, preocupação com o quanto se aprendeu, havia uma grande preocupação com definição dos chamados objetivos educacionais, pensados como a forma ideal de controle adequado dos resultados. Assim, o rendimento de cada aluno era medido tendo em vista um programa prévio de ensino e o alcance dos objetivos aí estabelecidos seria verificado através da observação de mudanças comportamentais.

2.1.4. PARADIGMA TRADICIONAL: 3ª FASE

Período compreendido entre os anos 60 e 70. Nesta fase ocorre a busca pela profissionalização do campo de avaliação. A avaliação tem papel sócio-político. Os resultados da avaliação passam a ter caráter público objetivando a otimização da relação custo x benefício.

Por assumir papel sócio-político, deveria identificar adequadamente os problemas sociais para que estes fossem resolvidos por meio de políticas adequadas e da racionalização da distribuição de recursos, com base nos princípios das diferentes ciências humanas.

2.1.5. PARADIGMA TRADICIONAL 4ª FASE.

Fase compreendida no final dos anos 70 a meados dos anos 90. O Universo da educação se equipara ao mercado, o estado passa a controlar e fiscalizar as políticas

públicas, metodologias e critérios para avaliar são centralizados, conquistas democráticas do período anterior dão lugar a autoritarismo. A competição passa a ser valorizada, atender ao mercado com eficiência passa a ser a meta. A avaliação normativa e excludente se assimila a economia de mercado.

Como se vê, a avaliação com base no paradigma tradicional de educação ocorreu por muitas décadas do século XX. Apesar de suas variações provocadas por suas ideologias e metodologias, não perdeu sua essência: hierarquizar, classificar e excluir e se preocupar com as necessidades do mercado de trabalho, centralizar decisões e silenciar vozes que o questionavam.

Tais questionamentos forçaram o surgimento de outros procedimentos pedagógicos dando origem a um novo paradigma em que processos democráticos passam a figurar no cenário educacional brasileiro, é bom lembrar que o paradigma tradicional é também resultado de questões ligadas à ditadura militar.

Percebe-se que com o passar do tempo houve mudanças no paradigma tradicional considerando as suas quatro fases mas se mantiveram presentes a ideia de classificação, a identificação com a medida, a fixidez dos objetivos, a valorização de comportamentos observáveis, a existência de referências predefinidas de julgamento.

2.2 O NOVO PARADIGMA: AVALIAÇÃO FORMATIVA.

As críticas ao paradigma tradicional fizeram surgir questões que envolvem a avaliação como ações que devem ser praticadas considerando variáveis que vão além da não massificação do ensino até as características idiossincráticas dos alunos além de trazer como pauta toda a realidade escolar.

Barriga, (2000) faz alguns questionamentos que confrontam o paradigma tradicional, a saber:

- a) Como é possível medir a aprendizagem, se ela é um processo em permanente transformação?
- b) Um comportamento observável manifesta, realmente, um conjunto de acontecimentos internos no sujeito?
- c) Podem os processos complexos de pensamento (como síntese e formulações não-cognitivas) se expressar adequada e objetivamente em palavras e comportamentos?
- d) Um número atribuído a um sujeito corresponde, de fato, a uma aprendizagem?

Tais questionamentos não eram feitos no paradigma tradicional. Como já dito, há preocupação com a medida do quanto se aprendia, sobretudo. A soma do que se retinha das informações dadas pelo professor era a meta. Não se compreendia a aprendizagem como processo que está em constante mudança. A quantificação revelada nas avaliações indicava o quanto a mudança de comportamento havia se processado. A nota correspondia à

aprendizagem. Inquietações como as elencadas acima começam a ruir a pedagogia da nota, da seletividade e da exclusão: o paradigma tradicional.

A avaliação não deve se restringir a quantificar. É preciso criar possibilidades de transformação, os sujeitos não se apropriam do conhecimento de maneira uniforme. São implicadas muitas variáveis que somente só a pesquisa é capaz de revelar". (SOBRINHO, p. 19, 1997).

Goldstein (2001), diz que seria preciso buscar modelos teóricos e explicativos, dados que estes têm explicações pluricausais e não lineares. É preciso que a avaliação ganhe uma dimensão de pesquisa e tenha seu campo teórico ampliado, de modo a contemplar as múltiplas capacidades de aprendizagem, as reelaboraões de sentido, a relevância social das instituições e saberes, o desenvolvimento de atitudes e de valores.

As apreensões dos conteúdos escolhidos não são mais a prioridade da escola, a relação de sentido que os assuntos trabalhados pela instituição escolar é que passam a ser objeto de avaliação. O que se faz com os conhecimentos adquiridos pelos alunos no processo de construção de saberes. Ao invés do professor, o aluno tem lugar de destaque. investiga-se a qualidade da aprendizagem. De classificatória a avaliação pretende ser formativa.

Neste novo processo, o que se pretende é desenvolver as capacidades cognitivas dos estudantes. Doll, (2000), mostra que os limites da razão instrumental, que tem como eixo estruturante o conhecimento científico em si mesmo, na avaliação formativa, o avaliador não deixa de verificar que os alunos têm formas variadas de se relacionar com o conhecimento, formas pessoais de tentar resolver problemas. Como cada aluno resolve, a sua maneira, os tipos de problemas da vida.

Ao contrário do paradigma tradicional, o novo paradigma pretende que os conteúdos, o currículo, de inflexível passe a flexível que se ajuste às necessidades dos alunos e a avaliação deixa então de ser massificada ou modelo para todos, as diferenças individuais passam a ser consideradas a relativização da aprendizagem e por conta da avaliação busca formar cidadãos tolerantes, visto que, a maneira como a escola vivencia suas relações tem reflexos nas relações sociais dos alunos fora da comunidade escolar.

Estamos hoje diante do desafio de conceptualizar a avaliação, tendo em vista o avanço tecnológico, a aceleração na produção e a circulação do conhecimento. A dissolução das fronteiras entre os campos do saber, atualmente, parece consensual que o entendimento de que o ensinar e o aprender não se reproduzem a processos de transmissão e assimilação de informações; antes, devem instituir o pensamento crítico, favorecer a autonomia intelectual e a criatividade. Deve desenvolver-se em processos pedagógicos democráticos e solidários. Daí por que muitos autores pensam ser urgente a construção de uma teoria da avaliação que, visando a transformação social, permita a superação do fracasso e contribua para que as práticas avaliativas sejam, de fato, um processo de pesquisa e interpretação que amplie a leitura dos fenômenos educacionais. (COSTA, 1998, et al).

A avaliação passa a ser, cada vez mais, entendida como processo, experiência histórica e coletiva, e teria que dar conta do ensino e da aprendizagem enquanto práticas de comunicação intersubjetiva. A avaliação, no contexto do novo paradigma, não é apenas uma questão técnica ou metodológica, mas um empreendimento ético e político; ético, pois permite decidir sobre quais seus fins, a serviço de quem se coloca e que usos serão feitos de seus resultados e informações; político, pois deve ampliar os enfoques e os procedimentos que levem ao debate amplo, à negociação e a instauração de relações intersubjetivas que fazem das instituições educacionais espaços de aprendizagem, formação e produção de conhecimentos, valores e subjetividades.

Para que a avaliação caminhe nesta direção é necessário que ocorra em uma sociedade historicamente determinada, a partir de condições concretas, dentro de um quadro de valores que lhe conferem justificativa e coerência. A opção por um determinado modelo de avaliação relaciona-se com certas opções epistemológicas, éticas e políticas, as quais correspondem a uma certa visão de mundo, conforme objetivos e resultados pretendidos. (BELLONI, p. 37, 1998).

Por isso, Jussara Hoffman (2009) propõe que “para a realização da avaliação em uma perspectiva de construção, permitirá ao professor a observação e investigação de como o aluno se coloca diante da realidade ao construir suas verdades. Desse modo, diferencia-se o diálogo entre professor e aluno como indicador da aprendizagem. Necessário, à reformulação de alternativas de solução para que a construção do saber aconteça. A reflexão do professor sobre seus próprios posicionamentos metodológicos, na elaboração de questões e na análise de respostas dos alunos deve ter sempre um caráter dinâmico. O professor deve interpretar a prova não para saber o que o aluno não sabe, mas para pensar nas estratégias pedagógicas que ele deverá utilizar para interagir com esse discente. Para que isso aconteça, o desenvolvimento dessa prática avaliativa deverá decodificar a trajetória de vida do aluno durante a qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, e isso é muito mais que conhecer o educando”.

Em um processo de aprendizagem toda resposta do aluno é ponto de partida para novas interrogações e desafios do professor. Devem-se oferecer aos alunos muitas oportunidades de emitir ideias sobre um assunto, para ressaltar as hipóteses em construção, ou as que já foram elaboradas sem tais atitudes, não se idealiza, de fato, um processo de avaliação contínua e mediadora.

Nesse sentido, avaliar significa ação provocativa do professor desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-o a um saber enriquecido, acompanhando o “vir a ser”, favorecendo ações educativas para novas descobertas. A avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer

educativo, vinculando-a à ideia de qualidade. Não há como evitar a necessidade de avaliação de conhecimentos, muito embora se possa torná-la eficaz naquilo que se propõe: a melhora de todo processo educativo. Avaliar qualitativamente significa um julgamento mais global e intenso, no qual o aluno é observado como um ser integral, colocado em determinada situação relacionada às expectativas do professor e também deles mesmos. Nesse momento, o professor deixa de ser um simples colecionador de elementos quantificáveis e utiliza sua experiência e competência analisando os fatos dentro de um contexto de valores, que legitimam sua atitude como educador. (Amélia Hanze, colunista Brasil Escola).

Segundo os autores, do ponto de vista da aprendizagem propriamente dita, a avaliação não teria como finalidade levar o aprendiz a adquirir conhecimentos e adotar comportamentos, mas incorporá-los, exteriorizá-los, apropriar-se deles de modo peculiar, num processo contínuo de caráter cultural e simbólico. É sabido que a escola – como espaço em que experiências e palavras se forjam e se confrontam - obtém resultados melhores na medida de sua capacidade de valorizar as formas de pensar, sentir e atuar que as diferentes comunidades desenvolvem no enfrentamento de sua cotidianidade, Costa, (1998) afirma que:

Sob esse novo olhar, cabe ao professor, usar estratégias que favoreçam um diálogo entre aluno e o conhecimento, dessa forma o professor extraiu do seu aluno o conhecimento por ele adquirido através de sua experiência, e dinamizará sua maneira de desenvolver seu trabalho trazendo com isso novas oportunidades de aprendizagem para o educando. Portanto, cabe ao professor manter a comunicação como um primordial ao progresso dos alunos, por estabilizar a relação de construção, reconstrução e apropriação do conhecimento. Sendo que os resultados da avaliação não são limitados, porque exigem um trabalho minucioso de interpretação, discussão e crítica. O trabalho do professor atinge uma dimensão social, a avaliação passa a ter sentido nessa construção do conhecimento. As concepções de avaliação são reconhecidas e valorizadas a partir da dimensão que ela atinge, como gestão a avaliação ultrapassa fronteiras, rumo a uma lógica de enfrentamento e construção de possibilidades. A avaliação formativa fornece informações, identifica e explica erros, sugere hipóteses, alimentando continuamente a ação pedagógica. (COSTA, p. 39, 1998).

Assim, percebe-se que a avaliação deve ser vista como o lugar de descoberta e daí verificar o que se pode proceder, pois a avaliação também pode ser considerada avaliação reflexiva, pois, avaliar envolve valor e valor envolve pessoa. A avaliação é, fundamentalmente, acompanhamento do desenvolvimento do aluno no processo de construção do conhecimento. O professor precisa caminhar junto com o educando, passo a passo, durante todo o caminho da aprendizagem.

Avaliar é emitir um valor. Falar em avaliar implica reportar-se a um olhar que distingue, que rompe com a indiferença, que estabelece pontos de referência para apreciação da realidade. É importante chamar a atenção para isto: conferir valor significa manifestar-se em relação a algo, não ficar indiferente. Avaliar é assumir uma atitude crítica. A crítica é um olhar que procura voltar-se para a realidade no sentido de vê-la com clareza, profundidade e abrangência. Ver claro, para evitar os elementos que prejudicam nosso olhar, evitar as armadilhas que se acham instaladas em nós e em torno de nós, nas situações que vivenciamos. Ver fundo, não se contentando com a superficialidade, com as aparências. A atitude crítica é uma atitude radical, não no sentido de ser extremista, mas de ir às raízes, buscar os fundamentos do que se investiga. Ver largo, na totalidade, o que implica procurar verificar o objeto no contexto no qual se insere, com os elementos que o determinam e os diversos ângulos sob os quais se apresentam.

Avaliar pressupõe, ainda, definir princípios, em função de objetivos que se pretende alcançar; estabelecer instrumentos para a ação e definir caminhos para atingir o fim; verificar constantemente a caminhada, levando em consideração todos os elementos aí envolvidos. A avaliação tem, portanto, um caráter processual que faz parte da dinâmica mais ampla, a da prática educativa e a da convivência social. (LIBÂNEO, p. 58, 1994).

A avaliação deve ser um processo contínuo, sistemático de construção coletiva e de reconstrução, no qual o professor passa a prestar contas do seu trabalho aos alunos, aos pais e à comunidade escolar.

3. BASES CURRICULARES DE DOCUMENTOS OFICIAIS

As orientações para o ensino de Língua no Brasil, até 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Governo Federal) eram feitas pelos estados e municípios. Não havia, até então, parâmetros que estabelecem bases comuns para o país nas diversas áreas do conhecimento ensinadas nas escolas. Os currículos eram elaborados de acordo com os conhecimentos e concepções das ciências dos idealizadores do planejamento das ações pedagógicas locais: estaduais e municipais.

É a partir da formulação dos PCNs que se tenta estabelecer uma base comum nacional, com objetivo de proporcionar a educação para a cidadania. O documento apresenta conteúdos, competências e habilidades para cada série do ensino da educação básica.

Os PCNs foram desenvolvidos para suprir uma necessidade que o ensino no Brasil possuía: uma base nuclear curricular comum mais não interferiria na autonomia das escolas para trabalhar os conteúdos de acordo com suas necessidades regionais. Os conteúdos bases foram planejados para serem executados por etapas. Em cada etapa os alunos deveriam obter os conhecimentos e habilidades previstas no final do período programado.

Os currículos, competências e habilidades sugeridos pelo documento oficial acima mencionado exigiram domínios na área da informática. Se tornou necessário que professores e alunos passassem a ter conhecimentos e manipulação das máquinas de informação como, o computador.

O envolvimento da informática e das novas tecnologias transformaram a sociedade desde a comunicação, formas de realizar tarefas profissionais e até tarefas domésticas. Deve-se observar que todas essas mudanças são necessárias e não se pode fugir delas, mas, sim, entender, conhecer, e estudar como utilizar as tecnologias de forma a agregar ao trabalho escolar no desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e produtivas que se tornou uma prática bem comum, que as escolas não encamparam. A inserção das novas formas de se fazer o ensino no Brasil foi um avanço muito importante, pois veio contribuir para um ensino de qualidade, pois a informática serve como suporte para o ensino e aprendizagem. (Portal da educação).

Em suma , os documentos oficiais PCNs serviram e servem para melhorar o debate sobre o que e como ensinar as diversas áreas do conhecimento e com isso suscitar o debate sobre avaliação que não mas poderia se dar somente pelo paradigma tradicional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem atualizar os PCNs. É um novo documento de orientação nuclear curricular que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que oportunize situações pedagógicas e conteúdos que possibilitem a reflexão sobre os indivíduos e sobre o mundo. No que diz

respeito ao ensino de língua portuguesa a BNCC estabelece para o 9º (nono) ano do ciclo fundamental.

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

3.1. CURRÍCULO, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES.

Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos finais: Práticas de Linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nesta etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola.

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.

Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadã, investigativas.

3.2. ORIENTAÇÕES DE CURRÍCULO PARA O NONO ANO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DO PARÁ

9º ANO

Competências	Habilidade
CELP 3,6 CELP 1,2	<ul style="list-style-type: none"> • EF89LP16 - Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas, de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas. • EF09LP09 - Identificar os efeitos do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.

3.3. ORIENTAÇÕES DO CURRÍCULO PARA O NONO ANO DA SECRETARIA MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM

Conteúdos	Habilidades
Advérbios, Locuções adverbiais, Adjuntos adverbiais, Orações Subordinadas adverbiais	EF89LP16PE - Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc, de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.
Verbos	EF09LP05PE - Reconhecer, em textos lidos e/ou em produções próprias, orações com a estrutura sujeito - verbo de ligação - predicativo, refletindo sobre o papel da estrutura sintática na textualização e na produção de sentido.

3.4 CONTEÚDOS DEPREENDIDOS DAS AVALIAÇÕES COLETADAS DE 3 ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTARÉM.

- Período simples e período composto
- Vozes do verbo: ativa e passiva
- Orações subordinadas adverbiais.
- Orações desenvolvidas e reduzidas
- Processos de formação de palavras

4. ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES/PROVAS COLETADAS

Como já se disse que este trabalho não pretende abordar a leitura e a escrita dos textos mas como a gramática é trabalhada e como ocorre a avaliação na sala de aula. Para análise usou-se um único instrumento de avaliação: 4 (quatro) provas escritas.

PROVA 1

A prova 1 (um) tem por objetivo, considerando as questões elaboradas pelo professor a avaliação do conteúdo, “orações subordinadas adverbiais”. O professor usa alguns fragmentos de textos para avaliar o conteúdo gramatical para algumas questões:

Na questão 1 (um) letra “B”, o professor pede que o aluno classifique uma oração em “Soninha” fazendo apenas uma concessão ao futebol brasileiro.

Na questão 2 (dois) o professor pede que o aluno identifique uma oração subordinada adverbial concessiva no trecho:

João Sayad: “em algumas cidades, nós sempre usamos as praças. Mas não temos eventos todas as semanas, embora seja uma boa ideia. Precisamos acertar isso com as prefeituras. Eu não posso simplesmente tomar uma praça.”

Nesta questão, embora se use a terminologia da gramática tradicional, usa-se um fragmento de texto para que se identifique uma estrutura oracional subordinada. Isto é, um avanço se considerarmos que neste tipo de procedimento identificar e classificar coisas da língua usa-se geralmente a frase simples ou complexa.

Na questão 3 (três) o professor pede que os alunos desenvolvam as orações subordinadas reduzidas, abaixo. Este é um exercício que se enquadra no ensino do uso da língua. É, portanto, uma atividade positiva, embora o texto não seja base.

- a. Não vendo o sinal, bateu o carro.
- b. Estamos feridos, lutamos.
- c. Havendo concurso, prestarei.
- d. Encontramos vários alunos colando na prova.
- e. Resolveu não falar nada a ninguém.

Na questão 4 (quatro), pede-se que o aluno reduza para formas de gerúndio, particípio e de infinitivo as orações “desenvolvidas”. Como, a questão anterior é avaliação de exercício

de uso. Porém, nas letras “C”, “D” e “E”, não é possível fazer a redução, visto que, não há orações “desenvolvidas”. Como, a questão anterior é avaliação de exercício de uso. Porém, nas questões “C”, “D” e “E”, não é possível fazer a redução, visto que, não há orações desenvolvidas para serem reduzidas.

- a. Assim que terminou a aula, fomos ao bar.
- b. Porque estava decepcionado com o trabalho, queria mudar de profissão
- c. Fomos ao colégio à noite.
- d. Com chuva, não irei ao desfile de carnaval.
- e. Chegaram nervosos para uma discussão com os pais.

Na questão 5 (cinco) o professor pede que os alunos isolem e classifique as orações subordinadas adverbiais.

Na questão 6 e 7 (seis e sete) o professor pede que os alunos identifiquem aspectos semânticos de conjunções adverbiais.

Observa-se, nesta avaliação 1 (um) que o que se avalia excetuando-se as questões 3 e 4 (três e quatro) de um total de 7 (sete) quanto ao conteúdo “orações subordinadas adverbiais”. É a verificação do aprendizado sobre o tema com base na tradição gramatical, da avaliação/ensino em que se conceitua, exemplifica-se, exercita-se o “aprendizado”.

PROVA 2

Tem por objetivo avaliar o domínio sobre as vozes dos verbos e o processo de formação de palavras.

Avaliação/prova 2 (dois). Na questão 3 (três) o professor pede que o aluno transforme as frases abaixo, da voz ativa para a voz passiva analítica.

- a. João cancelou as encomendas.
- b. Maria encontrará o livro.
- c. A menina repara nas compras da mãe.
- d. Meu irmão capturou uma onça.
- e. As estações de televisão mostram os melhores momentos de cada jogo.

Na questão 4 (quatro) o professor pede que o aluno faça o contrário da questão anterior: transforme as frases abaixo, a voz passiva analítica em voz passiva sintética. Essa avaliação também é uma questão de exercício de uso.

- a. A expulsão do jogador foi considerada injusta pelos torcedores
- b. João é nomeado secretário de finanças pelo novo prefeito.
- c. As notícias serão publicadas por vários jornais.
- d. Novos livros foram oferecidos pelo novo presidente da empresa.
- e. O café foi oferecido a todos os visitantes.

Estas duas questões se enquadram no que se compreende por exercício de uso, criam-se habilidades e ampliam-se os recursos que os aprendentes podem dispor na língua, não se percebe a clássica forma de avaliar: identifique e classifique.

Na questão 5 (cinco) pede-se que transforme as palavras abaixo em verbos formados por derivação parassintética.

- a. Cola
- b. Corte
- c. Luto
- d. Peçaço

Nesta questão 6 (seis) procura-se avaliar o uso de afixos. É a avaliação de um exercício produtivo, em que se busca verificar o domínio de um determinado tipo de formação de palavras.

Obs: Na letra “B”, a palavra “corte” deveria estar em contexto para diferenciar corte “golpe” e corte “relativo ao governo”. Não dá para saber se a letra “O” representa um som aberto ou fechado.

Na questão 7 (sete) o professor pede que os alunos descreva o significado da forma “auto” nas frases abaixo.

- a. Sabendo que estima significa “sentimento de carinho ou de apreço por alguém”, o que quer dizer autoestima?
- b. Qual é o sentido do radical “auto” nesta palavra?
- c. Que radicais formam a palavra automóvel? Qual é o sentido deles?
- d. Que significa o radical “auto” nas palavras “autoestrada”, “auto peças” e “autoescola”?

Nesta questão se verifica também que é uma avaliação de atividade produtiva. Exige a reflexão do aluno sobre a língua.

Na questão 8 (oito) pede-se que comparem as questões abaixo. Esta questão também se enquadra no que se pode chamar de avaliação de exercício de uso. O conteúdo proposto para avaliação é concordância verbal e nominal, vícios de linguagem, orações adjetivas e regência, além de colocação pronominal.

PROVA 3

A questão 1 (um) apresenta ausência de concordância entre o sujeito e o verbo. Para avaliar o domínio da variedade padrão relativo à concordância verbal, pede-se que se aponte a adequação e se faça o ajuste.

-Cheia em rios no Amazonas deixam 300 mil alunos sem aulas.

-O péssimo estado de conservação de muitas rodovias brasileiras causam prejuízos de milhões de reais ao País.

- a. Ambos apresentam a mesma inadequação no registro da variedade padrão do idioma. Aponte, nas duas frases, essa inadequação.
- b. Reescreva as passagens, adequando à variedade padrão. Justifique.

Esta questão, proposta para avaliar o uso da concordância verbal está adequada, visto que, não se restringe a identificar a ausência da concordância mais propõe o exercício de uso. Como se trata de uma avaliação sobre aulas de reforço, julga-se necessário que se fizesse a definição de concordância verbal e se apresentasse alguns exemplos antes de se iniciar a avaliação.

Nesta questão 2 (dois) apresenta-se a frase abaixo e pede-se uma explicação acerca da concordância nominal.

-Permitida entrada somente de funcionários.

Explique se a frase acima foi escrita corretamente, segundo a concordância nominal padrão. Esta questão apresenta um alto grau de dificuldades para alunos do nono ano. Visto que, se pede uma explicação para presença ou ausência da concordância entre a palavra a palavra “permitida” e a palavra “entrada”. A gramática tradicional normativa interpreta esta relação de gênero feminino como um “erro” de concordância nominal, mas a palavra “entrada” é

uma forma que pertence exclusivamente ao gênero feminino, logo tendo a presença ou ausência do artigo o gênero não é alterado. Diante disso, avalia-se que a questão não deveria ser proposta.

Nesta questão 3 (três) pede-se que se reescreva as frases abaixo fazendo alterações de gênero ou de número de acordo com palavras sugeridas.

- a. O velhinho sorriu e disse:” muito obrigado a todos”. (a velhinha).
- b. O documento não veio anexo à correspondência. (cópias).
- c. No baile, não foi permitida a entrada de crianças. (entrada)
- d. Harmonia é muito bom para os relacionamentos. (harmonia).
- e. A situação ficou um pouco complicada para ele. (meio).

Nesta questão 4 (quatro) pede-se que se identifique os vícios de linguagens nas frases abaixo.

- a. Os cidadãos brasileiros estão sofrendo com desemprego.
- b. A finalidade para as rugas da idade que se instalam em nossa face sem piedade é para avisar que acabou o frescor da mocidade.
- c. São Paulo está incluída na tournée organizada pela nova empresa de ônibus.
- d. Falta carteiras para alguns estudantes.
- e. Embora doente. Teresa teima em tomar suco gelado a todo instante.

Esta questão apresenta um problema de ortografia da palavra “cidadãos”, a repetição do sufixo “dade” o uso da palavra “tournée”, ausência da concordância do verbo faltar com o sujeito carteiras e o uso indevido do sinal gráfico de pontuação “ponto”.

Nesta questão, observa-se que há um problema de compreensão de fatos linguísticos relacionados, visto que, não devem ser interpretados como vícios. Como seria uma linguagem viciada. A questão não deveria ser proposta.

A questão 5 (cinco) pede-se que se transforme as frases abaixo para a norma padrão.

- a. Saiu as notas do exame final.
- b. Faltam soluções mais criativas.
- c. Resta poucas dúvidas.
- d. Foi apresentado ao público presente os novos aviões da Embraer.
- e. Neste fim de semana, aconteceu centenas de acidentes nas rodovias.

Nesta questão, pede-se que se efetue a concordância verbal embora, na letra “B”, já ocorre a concordância, é preciso observar que em todas as frases o sujeito ocupa a posição pós verbal. Esta informação poderia ajudar a fazer o que se pede, uma outra questão observada é quanto a proposta da avaliação: transformar frases ou textos para a norma padrão. Uma vez que essa atividade é condenada pelos sócios linguísticos, alegando que esse procedimento reforça o preconceito linguístico.

Nesta questão 6 (seis) pede-se que se transformem os períodos simples em períodos compostos, isto é, transforme as orações simples em complexas usando o pronome relativo.

- a. Preciso de um amigo. Ele deve ter sensibilidade.
- b. Necessito de um amor. Ele vai tirar-me da solidão.
- c. Aqui está a testemunha. Confio nela.
- d. A casa parecia ser nova. O muro da casa caiu.
- e. Discordei do professor. Ele não conseguia convencer-me.

Nesta questão, verifica-se que é uma atividade produtiva.

A questão 7 (sete) pede-se que se faça concordância nas frases abaixo preenchendo espaços com palavra entre parênteses:

- a. As fotos estão _____ aos documentos (anexo)
- b. Estão _____ todas as sugestões da professora para o bom andamento da peça.(incluso)
- c. Ela estava _____ fatigada por causa da gripe. (meio)
- d. Nós _____ escrevemos nossas _____ falas da peça de teatro da escola.(mesmo/próprio)
- e. _____ uma enorme paciência para suportar os barulhos da cidade. (é necessário).

Nesta questão 8 (oito) se verifica um problema no comando : fazer concordância mas não se explicita se é de gênero ou de número. De qualquer forma, não se deveria misturar os dois gêneros. Apesar disso, não se julga que a questão seja completamente inadequada.

Nesta questão pede-se que se substitua nas frases abaixo palavras em destaque por outra(s) dos parênteses. Nesta questão, verifica-se que o professor pretende avaliar o uso correto da crase. Apesar da avaliação ser a nível de frase, julga-se a questão adequada.

- a. Poucos meninos obedecem o regimento escolar. (regras da escola)
- b. Depois da manifestação na Prefeitura, os alunos retornaram ao colégio. (escola)
- c. Eu não imaginava que o livro fosse tão semelhante ao livro. (história real)
- d. O debate será ao meio-dia peça a todos que não se atrasem. (reunião, onze horas, alunas)
- e. Ele diz que ir a Portugal é como ir a um passeio com amigos. (Itália, fé)

A questão 9 (nove) pede-se na frase abaixo, que se explique, à luz da norma padrão, o uso do pronome oblíquo átono "SE".

“ Não aproxime -se do local. Perigo constante.”

Nesta questão verifica-se que há um problema de metodologia e de objetivo quanto ao que se pretende acerca do tema no que diz respeito ao ensino da colocação pronominal a frase fosse apresentada sem o pronome e se pedisse que o colocasse no lugar orientado pela gramática tradicional/normativa. Não é necessário que os alunos saibam explicar fatos da língua nesta questão mas saber usá-los adequadamente, conforme o registro julga-se que seria mais adequado no caso, de apresentar as duas possibilidades de uso: proclítica e enclítica, se pedisse para que o aluno informa se que posição é melhor pronunciada

PROVA 4

O conteúdo proposto para avaliação é a compreensão de texto, enunciação, referenciação, sintaxe.

Esta questão 11 (onze) pede que se leia o fragmento de texto abaixo e nele se identifique a referência das formas "onde", "aqui" e "lá"

- a. Os advérbios onde e lá refere-se a que palavra?
- b. E o advérbio aqui, refere-se aqui, refere-se a quê?
- c. que tipo de circunstância esses advérbios expressam?

Nesta questão percebe-se que o que se pretende avaliar tem reflexão com língua.

Esta questão 14 (catorze) pede que os alunos descreva nas frases abaixo a quem se refere às palavras destacadas: se a um aposto ou vocativo.

- a. Automóveis, iates, apartamentos, tudo foi vendido no leilão.

- b. Samuel, o filho caçula do casal, acaba de completar dois aninhos.
- c. Sou tua mãe, Miro!
- d. O velho português, pai dos sócios da firma, pensou que Miro fosse seu neto.
- e. Vem me dar uma ajuda, Joaquim.

5. ALGUMAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA ESCOLA

Mencionaram-se nos capítulos anteriores já discutidas acima as considerações sobre dois paradigmas da avaliação da aprendizagem: o paradigma tradicional e o paradigma formativo- qualitativo. Este último ainda em construção. Nele o foco do andamento da aprendizagem. Nessa perspectiva os instrumentos de avaliação ou a instrumentação como diz Perrenoud (1999), tem menos importância do que o quadro teórico que orienta sua interpretação, isto é, a forma como se olha para os resultados tem mais valor do que a metodologia usada no processo de avaliação . Esse olhar, por outro lado, depende da concepção de avaliação que não se enquadra no paradigma tradicional.

Nessa direção os alunos ao enfrentarem os desafios apresentados partem da sua realidade para atingirem novos conhecimentos é neste processo que os aprendizes vão se auto construindo. Vamos a um exemplo.

“Definição de verbo segundo a tradição gramatical”: verbo é a palavra que dá ideia de ação, estado ou fenômeno da natureza, os que não dão ideia de ação, são os chamados verbos de ligação e os que denotam fenômenos da natureza. Supondo que o professor elabore e apresente um texto em que apareçam palavras como comprar, falar, jogar, trabalhar, compro, jogo, guerra, briga. Peça para os alunos marcar as palavras que dão ideia de ação. Provavelmente, eles marcarão todas , mas nem todos são verbos, neste caso o professor deverá com os alunos encontrar características que fazem do verbo ser verbo e não se confundir com outra classe gramatical se os alunos conseguirem o conhecimento estará sendo construído não havendo a necessidade de decorar.

5.1 AVALIAÇÃO CONSIDERANDO ANÁLISE LINGUÍSTICA

Vale lembrar que as possíveis sugestões de caminhos quanto ao ensino e avaliação de língua não são criações pessoais, mas reprodução de ideias disseminadas por autores que abordam a temática

Conforme já mencionado este trabalho pretende, além de discutir a questão da avaliação na escola, sugerir algumas possibilidades de ensino/avaliação sem considerar as questões de leitura e produção textual mas a ter- se a análise linguística. Para tanto vamos a algumas questões acerca do tema.

Segundo MENDONÇA, (2006) É preciso lembrar, em primeiro lugar , que a análise linguística não se confunde com ensino renovado de gramática, mas é uma reflexão sobre o funcionamento da língua e tem como foco o sentido que as formas linguística adquire na interação social. Em segundo lugar, que não se pretende que haja uma completa substituição da abordagem tradicional sobre a cerca da língua mas substituir a abordagem como princípio do ensinar e avaliar a língua no escopo da pedagogia na escola.

Tradicionalmente, o ensino de língua centrou-se na análise da palavra e da frase com o estruturalismo e com o gerativismo, não houve mudança nos níveis e análise. As abordagens são diferentes: o objeto continua sendo o mesmo: Embora estudada a palavra, a relevância era para a frase, limite da análise.

Como se sabe, a abordagem tradicional tinha por objetivo o ensino para se conseguir o domínio da língua padrão, por meio da análise da estrutura da língua. Tal procedimento, a partir dos anos 80, passou a ser questionado, considerando-se a consecução dos objetivos desejados, visto que, aprender coisa da língua não garante seu uso efetivo.

O ensino tradicional, entre outras coisas não centrais, destinava grande espaço de tempo para focalizar em listas de palavras não usuais e poucas usuais tinha o lugar privilegiado assim, palavras como: aquiescência, excepcional, cáfila, alcatéia, eram objetos de ensino. (MENDONÇA, 2006).

Ainda, segundo Mendonça(2006), construções sintáticas, como o uso de mesóclises tinham como finalidade promover a erudição dos alunos que faziam parte da concordâncias e regências excepcionais, também fazia parte da seleção dos conteúdos escolares a pontuação gráfica. As explicações para o ensino eram com base na sintaxe e que para ensinar e aprender careciam do conhecimento da estrutura total da língua o que, dependendo da série, tornava-se impraticável. Um aluno de sexto ano, por exemplo, não poderia usar adequadamente a vírgula, visto que, apenas algumas noções de sintaxe se apresentavam em função do currículo.

Segundo a orientação deste trabalho, o fenômeno da pontuação gráfica é uma representação da modulação ou pausas que ocorrem na modalidade oral da língua e que, apesar de se explicar sintaticamente suas ocorrências é um fenômeno de natureza supra segmental que poderia ser trabalhado sem recorrer a estrutura sintática da língua, visto que, recorrer à sintaxe para explicar o uso da pontuação gráfica implica o conhecimento de tudo sobre sintaxe o que se torna impraticável em séries iniciais do ensino fundamental, visto que o conteúdo sobre sintaxe é distribuído ao longo da educação básica mas a leitura e produção não deve esperar que se chegue à última série para se usar a vírgula, por exemplo.

Antonio, Mário e José saíram para procurar emprego.

O ensino de língua materna tinha como base o ensino de gramática. A leitura e a escrita eram tratados como algo à parte. O instrumento de avaliação era aplicado em data pré-estabelecida. Observa-se então que o tempo da escola não era compatível com o tempo do aprendizado dos alunos. O processo de avaliação se dava basicamente por meio de provas escritas em muitas situações, em função do período de avaliação o professor precisava "correr com o conteúdo" tendo os alunos aprendido ou não. A memorização e a fixação dos conteúdos são metodologias comuns mas que sua validade começa a ser questionada quanto à leitura e à produção de textos passam a fazer parte indissociáveis e surgem, portanto, a necessidade de se rever procedimentos, visto que, memorizar e fixar não são muito úteis na interação do aluno na leitura e escrita tem-se neste momento a

necessidade de se lançar mão da análise linguística, termo usado por (GERALDI, p. 35, 1984)

O uso de análise linguística é uma necessidade. O professor é, de certa forma, obrigado a lançar mão dela por exigência de análise do texto. Nessa perspectiva a produção toma o lugar do “reconhecimento e da produção de saberes” .O silenciamento dá lugar à subjetividade. A língua passa a ser compreendida como atividade e não como tarefa escolar.

Como se vê a concepção de língua de ensino e de avaliação da aprendizagem ganham contornos diferentes da abordagem tradicional as ações sócias interativas passam a acontecer.

5.2. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

A partir da virada pragmática no ensino de língua ocorrida na década de 1980, novas perspectivas de ensino e aprendizagem da gramática também vêm sendo apresentadas e discutidas. Considere-se que é de fundamental importância que os alunos aprendam a Língua Portuguesa refletindo sobre seus usos através da articulação dos eixos didáticos que compõem o ensino de língua materna. Acredita-se que desse modo, é possível romper com a artificialidade quanto ao uso da linguagem que se instaura na sala de aula, oportunizando aos aprendentes a aquisição e o domínio efetivo da língua, tanto na modalidade oral como na escrita. (SOUZA, p. 33, 2012).

Aprender refletindo sobre a língua pode permitir satisfação e descobertas que o próprio professor pode se surpreender com os alunos. Descobrir como funciona a língua é melhor que ouvir ou ler sobre seu funcionamento. O papel do professor deve ser o de proporcionar ou criar condições aos alunos de tornarem-se sujeitos no processo de aquisição de novos usos linguísticos. Vamos a alguns exemplos.

Embora este trabalho não pretenda fazer análise de textos, mas apenas abordar o tratamento dado à gramática, na escola. A seguir transcreve-se um exemplo de análise do texto na perspectiva da análise linguística, segundo (MENDONÇA, 2006).

1. AMOR DE PASSARINHO (Crônica)

Desde que mandei colocar minha janela uns vasos de gerânio eles começaram a aparecer. Dependurei ali um bebdouro, desses que para beija-flor, mas são de outra espécie os que aparecem todas manhãs e se fartam de água açucarada, na maior algazarra. Pude observa então que um deles só vem quando os demais já se foram.

Vem todas as manhãs. Sei que é ele e não outro por um pormenor que o distingue dos demais: só tem uma perna. Não é todo dia que costuma aparecer mais de um passarinho com

uma perna só (...)

Segundo a autora, pode-se começar explorando a polissemia do título da crônica: O passarinho que é amado, um passarinho que ama. Tal ambiguidade é proporcionada pela preposição “de”. Outro aspecto relevante para se compreender a dinâmica do texto em questão é a estratégia do suspense na abertura, alcançada pelo uso do pronome eles, sem que se explique logo de quem se trata. O referente só é inferido a partir do trecho. “Dependerei ali um bebedouro, desses para beija-flor, mas são de outra espécie os que aparecem todas as manhãs(...)” concluído-se que eles se referem a passarinhos. Os pronomes pessoais, quando usados sem referente anterior ou presumido pelo contexto, podem dar esse tom de indeterminação ao texto; se bem usados, contribuem com a criação de suspense e, no caso analisado atizam a curiosidade do leitor, funcionando como “gancho” para a leitura.

“Outra característica que pode ser explorada com proveito é a cadeia referencial construída ao longo do texto: começando por ele, o passarinho vai sendo denominado, no decorrer da crônica, de o meu passarinho pernetta, meu amiguinho, amiguinha, (descobre-se depois que é fêmea) e a Pernetinha. Em outras palavras, o afeto pelo animal e a familiaridade entre ele e o cronista crescem pouco a pouco e são marcados textualmente por essas expressões referenciais. A última expressão, por exemplo, já é um apelido, indicado pelas maiúsculas. Como apelidos só surgem entre quem tem intimidade, percebe-se o grau de afeição dedicado pelo cronista ao passarinho, relatado de forma poética na crônica”.

Além de servir à análise de um texto em especial, conforme exemplificamos, a análise linguística, também é útil para se perceber características comuns aos textos, pertencentes a um mesmo gênero. Alguns exemplos são o trabalho com a adequação de registro informalidades em bilhetes, e formalidades em cartas endereçadas a autoridades; e com a escolha de certos adjetivos, e não de outros, para descrever: a) um personagem de um conto; b) um produto a ser anunciado em classificados; c) um fato numa notícia. (SANTOS,ALBUQUERQUE e MENDONÇA,2005,p.124).

Diferentemente da análise transcrita, um dos exemplos a seguir (SUASSUNA,2007) não está na perspectiva da análise linguística:

“ Reescreva os provérbios, acrescentando os artigos adequados.

- a) Do prato à boca, perde-se___sopa.
- b) Após___tempestade, vem___bonança.
- c) Na adversidade é que se prova___amizade.

e) ___ fome é ___ melhor tempero.

“ Anote os substantivos apresentados a seguir e indique o gênero de cada um, antepondo-lhes o artigo O ou A.

___ animal ___ ídolo ___ defunto ___ vítima ___ testemunha

2. “ O francês Alain Robert não é o estudante Peter Parker. Por que ele é chamado de Homem-Aranha?

“Alain Robert é um homem-aranha, não é o Homem-Aranha-- qual é a diferença?

Observando os dois instrumentos, observa-se que no primeiro, a atividade proposta não exige nenhuma reflexão do aluno. Dificilmente, um estudante iria colocar o artigo definido ‘A’ antes da palavra animal ou o artigo definido ‘O’ antes da palavra sopa. Estas formas estão cristalizadas na língua, a proposição é de repetição e automatização, já no instrumento ‘2’ ALAIN ROBERT, não é Peter Parker; o Homem Aranha, mas uma pessoa com alguma característica do animal aranha. Tal atividade exige uma reflexão, uma análise linguística.

A presença da vírgula nos textos, para ser compreendida, não deveria esperar que se terminasse toda a educação básica para se ter um mínimo de domínio.

O exemplo a seguir tem por base a letra da música Esteticar, de Tom Zé, a música: esteticar; A análise objetiva explorar o processo de formação de palavras: derivação sufixal e composição por justaposição.

ESTETICAR

Pensa que eu sou um caboclo tolo boboca

Um tipo de mico cabeça-oca

Raquítico típico jeca-tatu

Um mero número zero, um zé à esquerda

Pateta, patético, lesma lerda

Autômato, pato, panaca, jacu

Penso, dispenso a mula da sua ótica

Ora, vá me lamber tradução inter-semiótica

Se segura milord aí que o mulato baião

(tá se blacktaiando)

Smoka-se todo na estética do arrastão

Ca esteti ca estetu

Ca esteti ca estetu

Ca esteti ca estetu

Ca esteti ca estetu

Ca estética do plágio-iê

Help, Suassuna !

Ca esteti ca estetu

Ca esteti ca estetu

Ca esteti ca estetu

Ca esteti ca estetu

Ca estética do plágio-iê

Pensa que eu sou um andróide, candango doido

Algum mameluco molenga mongo

Mero mameluco da cuca lelé

Trapo de tripa da tribo dos pele-e-osso

Fiapo de carne, farrapo grosso

Da trupe da reles e rala ralé

Penso, dispenso a mula da sua ótica

Ora, vá me lamber tradução inter-semiótica

Se segura milord aí que o mulato baião

(Tá se blacktaiando)

Smoka-se todo na estética do arrastão

Se segura milord aí que o mulato baião

(Tá se blacktaiando)

Smoka-se todo na estética do arrastão

Ca esteti ca estetu

Ca esteti ca estetu

Ca esteti ca estetu

Ca esteti ca estetu

Ca estética do plágio-iê

Hel, Tiorão!

Ca esteti ca estetu

Ca esteti ca estetu

Ca esteti ca estetu

Ca esteti ca estetu

Ca estética do plágio-iê,

A análise se baseia em Costa et al, (2008). As formas selecionadas são: esteticar, blacktaiando, smoka-se, cabeça-oca, jeca-tatu.

1. Esteticar.

O neologismo esteticar é formado por derivação sufixal com o acréscimo ao radical “esthetic” do sufixo -ar (forma que indica verbo no infinitivo com tema -a) esteticar é um neologismo, visto que, não se tem como recorrência comum a conjugação do verbo esteticar. A formação é derivacional por sufixação cuja intenção do autor com a formação da nova palavra é criticar a estética da cópia do comportamento estrangeiro.

2. Blacktaiando.

blacktaiando também é um neologismo em que se utiliza do empréstimo linguístico da expressão de origem inglesa “black tie”, mais a desinência verbal formadora de gerúndio

-ndo, precedido da vogal -a, (vogal temática). Mas uma vez nesta formação, Tom Zé critica a estética do plágio .

3. Smoka-se

Mais uma vez Tom Zé recorre a empréstimo linguístico transforma a palavra smoke num verbo de primeira conjugação, substitui a letra E pela letra A: morfema formador de verbo de terceira pessoa da primeira conjugação com essa formação Tom Zé ironiza os negros que copiam a forma de se vestir do branco em situações solenes e diz que esse smokar-se é para fazer parte da estética do arrastão, faz referência aos ladrões de colarinho branco.

4. Cabeça-oca

Cabeça-oca, é uma palavra formada por uma composição justaposição, formado pelo substantivo cabeça, mas o adjetivo oca, semanticamente é usada para designar aquele que não tem inteligência, não sabe pensar. Ao usar esta formação, Tom Zé se revolta com aqueles que julgam que os mais humildes são idiotas, desprovidos de inteligência.

5. Jeca -tatu

A palavra jeca-tatu também é formada pelo processo de justaposição, é formada por dois substantivos, é usada para indicar a situação do caipira abandonado pelos poderes públicos brasileiros, às doenças, ao atraso econômico, educacional e a indigência política.

Observa-se que o autor utiliza essa palavra para fazer oposição àqueles que ainda pensam que os mais humildes não podem compreender o mundo.

Os processos de formação criados por Tom Zé são extremamente expressivos. Os neologismos são reveladores da capacidade de análises e da capacidade criativa dos falantes. A letra da música esteticar é uma ironia ao mulato que não assume a sua etnia e seus costumes, as formas criadas pelo autor são recursos próprios de artistas literários.

Os exemplos acima demonstram com que a análise linguística considerando elementos gramaticais da língua podem ser feitas na sala de aula nas mais variadas séries do ensino fundamental, além de explorar o processo gramatical em si deve-se também refletir sobre a função semântica, pragmática, discursiva dos elementos linguísticos usados.

É preciso que o professor de língua atente para o fato de que o usuário ao fazer certas escolhas de elementos linguísticos, fá-lo, com uma intenção e portanto, uma necessidade interativa isso deve ser objeto de ensino e avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme as questões acima apresentadas, percebe-se que o tema avaliação não é coisa simples, visto que há diferentes concepções e abordagens sobre o tema, observou-se também que definições e práticas vem se modificando com o passar do tempo.

Tradicionalmente, a avaliação consiste em saber quanto foi aprendido daquilo que o professor "ensinou" ao aluno. Objetiva-se saber se ele conseguiu reter, memorizar. Com isso os "mais inteligentes" os que melhor se adaptam usam a mesma variedade e variante linguística do professor tem sucesso, já aqueles que não apresentam essas características estão fadados ao fracasso e a evasão. A avaliação em língua tem sido resultado da prática mais comum de ensino: conceito exemplo exercício e avaliação.

Nesta perspectiva o instrumento prova é o mais usado e até bem recentemente a prova de marcar certo e errado era a preferida de professores e alunos dos professores por facilitar a correção dos alunos por não ter que escrever e facilitar a prática de cola isso também era decorrente do grande número de alunos em cada sala o que tornava difícil qualquer acompanhamento individual. Os alunos com deficiência, sabe-se que ainda são os mais penalizados.

Essa prática pedagógica se enquadra no paradigma tradicional que tem por características básicas a classificação e a exclusão, em contraste a tudo isso se apresenta o paradigma qualitativo formativo. Neste paradigma avaliação deixa de ser excludente e passa a ser acolhedora e tem como característica principal diagnosticar para tomada de decisões coletivas que envolve aluno, professor, escola, família, é a partir desse tipo de avaliação que grande transformações vêm ocorrendo e exige compromissos de todos os atores mas deve ser conduzido com cautela para evitar depreciação e julgamento dos participantes.

Os documentos oficiais, como os PCNs e a BNCC, tem contribuído para grandes avanços no processo pedagógico na educação básica, sobretudo, no que diz respeito a sugestão de conteúdo e de metodologias, assim como o estabelecimento de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos, tendo o professor como mediador.

Para verificar os conteúdos, objetivos e metodologias usadas pelos professores das três escolas pesquisadas solicitou-se a análise dos planos de curso. Neles constatou-se que tem base na BNCC.

Apesar dos avanços teóricos acerca da avaliação no ensino de língua, as avaliações analisadas nas escolas pesquisadas revelam que a prática pedagógica não se distancia da perspectiva tradicional de avaliação, pode até ter avançado na concepção de escola mas não quanto ao ensino de língua portuguesa, visto que, o que se avalia ainda são preceitos da gramática tradicional. A frase, ainda é o limite linguístico para o ensino, em contraste com os planos de curso, a análise das avaliações (provas) revela que as orientações do documento oficial são ignoradas, grande parte das questões pede que os alunos classifiquem coisas da língua na abordagem da gramática tradicional. Poucas questões apresentam a

necessidade e reflexão. Nada ou quase nada aparece. Uma ou outra questão pede que o aluno construa/reconstrua sentenças apresentadas ou que faça análise linguística. Observou-se também ausência de progressão ou separação dos conteúdos avaliados. A mistura de conteúdos no processo de avaliação não facilita a resolução de problemas apresentados, por outro lado na prova 5 percebeu-se que as questões são bem elaboradas e que tem base na linguística recente como por exemplo enunciação e referência. Chamou-se atenção para o fato de esta avaliação ter sido elaborada pelo mesmo professor que pede para os alunos classificarem orações subordinadas adverbiais (prova 1).

O foco deste estudo se restringiu a avaliação do ensino de gramática. Esperava-se que em função das discussões atuais o conteúdo fosse abordado por meio de texto, mas não é o que revela as investigações deste trabalho. O trabalho com a gramática, além de ser contextualizado tem que ter por princípio “o pensar a língua”, refletir sobre o sentido das formas que função tem as palavras e orações na construção dos sentidos.

É importante que o professor reflita sobre o que está ensinando e avaliando contribui para desenvolver competências e criar habilidades comunicativas-interativas

Parece que para implementação das orientações e teorias modernas sobre avaliação é necessário que o curso de letras tenha previsto em seu PPP disciplina que aborde o tema e que as discussões práticas teóricas cheguem às escolas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela- **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BARRIGA, A.D. **Uma polêmica em relação ao exame.** Em: ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação-uma prática em busca de novos sentidos.** 2ed.,Rio de Janeiro:DP & A, 2000.
- BALLESTER, Margarita e cols. **Avaliação como apoio à aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.
- BELLONI, I. **A função social da avaliação institucional,** Em: **Avaliação,** vol.3 nº 4, dez, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais.**Brasília: MEC/SEF,1999.
- BRITO FERREIRA, **Avaliação na escola e ensino da Língua Portuguesa: introdução ao tema,** in **Avaliação em Língua Portuguesa, contribuições para a prática pedagógica,** 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- COSTA, Adelson Carneiro. at all. **Neologismos na música brasileira: com defeito de fabricação ,** Tom Zé.Revista ao pé da letra-volume 10.2-2008
- DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora.** São Paulo: EPU, 1989.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: integração e ação integradora.** Em: **Avaliação,** ano 2, nº 2, jun.,. 1997.
- _____, **Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos.** Em: **Avaliação,** ano 1, nº1,jul, 1996.
- DOLL, J. **Avaliação na pós-modernidade.** Em: PAIVA, M.G.G. e BRUGALLI, M.(org.). **Avaliação-novas tendências, novos paradigmas.**Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.
- GAMA, Zacarias Jaegger. **Avaliação na escola de 2º grau,** 2ªed. Campinas, São Paulo. Papyrus, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. **Escrita, uso da escrita e avaliação.** In:--.(org.).O texto na sala de aula. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
- GOLDSTEIN, H. **Modelos da realidade: novas abordagens para a compreensão de processos educacionais.** Em: FRANCO, C. (org.)**Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

----- . **Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista**, ed. Mediação, ed.32ª ,2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos: **Avaliação da aprendizagem escolar-estudos e proposições**.10ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

----- . **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**, 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDONÇA, Márcia, **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In BUZEN, Clécio e Mendonça, Márcia (Orgs.) 2006) **Português no ensino médio e formação do professor** . São Paulo:Parábola Editorial

PERRENOUD, P. **Avaliação: da Excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas**.Porto Alegre, Artmed, 1999.

-----**Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar; Porto Alegre**: Artmed Editora,2004.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, sujeito e o trabalho da escrita**. In:NASCIMENTO,E.M.F.S., GREGOLIN, M. R. (orgs.). **Problemas atuais da análise do Discurso. Série Encontros**. Araraquara:Unesp,1994.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Ciclo de aprendizagem: culpado ou inocente?**Revista Nova Escola, nº160, Abril Cultural, março, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio: **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**, 6ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005 (guia da escola cidadã).

SBERT, Cati e SBERT, Maite. **Quem avalia na Educação na Educação Infantil. Uma experiência na área de Educação Artística**. Em: BALLESTER, Margarita e cols. **Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre**: Artmed Editora,2003.

SAVIANI, Dermeval: **Educação: do senso comum à consciência filosófica**.12ªed. Campinas, São Paulo: autores associados,1996.

SILVA, Céres Santos da. **Medidas e avaliação em educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro. ed. Vozes, 1991.

SOUSA, Clarilza Prado de (org). **Avaliação do rendimento escolar**, Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991, (coleção magistério : formação e trabalho pedagógico)

SUASSUNA, Livia, **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**, Campinas, São Paulo:Papirus, 1995 13ª ed.

-----**Paradigmas de avaliação in Avaliação em Língua Portuguesa, contribuições para a prática pedagógica**, 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica,2007.

ANEXOS

PROVA 1**Avaliação de Língua Portuguesa****Série: 9º ano****1. Separe as orações subordinadas adverbiais e classifique-as.**

- a) Se você nos ajudar, nós o recompensaremos.

- b) O velho navio afundou porque estava com excesso de carga.

- c) Para que os filhos não brigassem mais, a mãe os castigou.

- e) Mesmo que esteja frio, viajaremos para a praia.

- f) Nós apresentaremos a peça, desde que todos possam vê-la.

- g) A noite estava escura, que mal víamos os obstáculos da trilha.

- h) Ele agiu como manda o regulamento.

- i) Quanto mais fala, mais ele se confunde.

- j) O rapaz chorava como uma criança.

2. As orações abaixo, embora introduzidas pela mesma conjunção expressam circunstâncias diferentes. Classifique-as em causal, condicional ou temporal de acordo com o sentido expresso.

- a. Os acusados serão postos em liberdade, desde que paguem a fiança.

b. Desde que esse documento é falso, é melhor entregá-lo à polícia.

c. O movimento do restaurante caiu, desde que mudou de dono.

3. Suponha que em um país qualquer, tenha sido realizado um concurso de beleza feminina e que o comentário sobre uma das candidatas tenha sido: “Embora seja alta e magra, ela classificou-se entre as finalistas do concurso.”

a) Classifique a primeira oração desse período.

b) Qual é o padrão de beleza feminina no país em que se realizou o concurso?

4. Reúna, em um só período, os dois fatos citados em cada item, estabelecendo entre eles a relação indicada nos parênteses.

a) A humanidade consegue gerar energia./A humanidade suja perigosamente a camada de atmosfera. (relação de concessão)

b) A percepção de que o planeta é finito ficou exposta com muita nitidez./O homem pode ver com seus próprios olhos as fotografias da Terra tiradas do espaço. (relação de tempo)

c) Não haverá flores, nem petróleo, nem minérios./O homem continua entupindo com monóxido de carbono a camada atmosférica.(relação de causa)

d) As coisas não andam./ Ninguém confia no governo. (relação de causa)

e) Eu deixo você ir brincar./Você termina a lição.(relação de condição)

5. Compare os dois períodos.

I. Falam tanto, que Paula não estuda.

II. Falam tanto que Paula não estuda.

a) Explique a diferença de sentidos entre eles.

b) Classifique as orações subordinadas presentes nos dois períodos.

c) Classifique em ambos os casos, a conjunção que.

6. Reduza as orações desenvolvidas abaixo.

- a) Há uma estrela que ilumina teu caminho.

- b) Quando chegou ao clube, não encontrou lá nenhum amigo.

- c) Os viajantes, assim que clareou o dia, continuaram a marcha.

- d) Meu vizinho cultiva árvores que dão frutos.

- e) Nossa pesquisa revelou fatos que assustam.

7. Transforme as orações reduzidas em desenvolvidas.

- a) Ela afirma estar doente.

- b) Não fui ao jogo por chover demais.

- c) Chovendo, irei ao jogo.

- d) Fernando faltará ao trabalho na sexta-feira, o chefe dele autorizando.

- e) Determinado pelo próprio prefeito, os fiscais atuarão com rigor.

BOA SORTE!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Avaliação de Língua Portuguesa

1. Você acha bom o comando da CBF (Confederação Brasileira de Futebol) por Ricardo Teixeira?

Soninha: Não, eu acho péssimo o comando do Ricardo Teixeira na CBF! O futebol brasileiro tem muitos problemas de desonestidade e desorganização (nessa ordem!). Tinha de ser o melhor futebol do mundo. (...) Um lugar onde todo mundo gostaria de jogar e que fosse visto no mundo inteiro, mas não é. Joga-se em campos horríveis, com calendário péssimo - se bem que pelo menos isso está melhorando. Mas as regras, os regulamentos, as tabelas mudam todo ano.

Disponível em: <http://www.futebolnews.com>

a) A opinião da entrevista sobre o comando da CBF por Ricardo Teixeira é bem clara. Que razões ela dá para justificar essa opinião?

b) Em resposta, Soninha faz apenas uma concessão ao futebol brasileiro. Identifique a oração em que Soninha faz essa concessão e classifique-a.

2) Se expressar artisticamente é fundamental para o jovem

JT: Alguma novidade em relação à Virada Cultural [maratona cultural com atrações durante 24 horas]?

João Sayad: A expansão do número de cidades. Foram dez no ano passado, esse ano serão vinte. Na Virada Cultural, os eventos ficam cheios até com chuva. Temos que conquistar as ruas e as praças para a cultura.

JT: As praças não poderiam ser mais utilizadas pela cultura?

João Sayad: Em algumas cidades, nós sempre usamos as praças. Mas não temos eventos todas as semanas, embora seja uma boa ideia. Precisamos acertar isso com as prefeituras. Eu não posso, simplesmente, tomar uma praça.

a. O secretário admite que, em algumas cidades, a Secretaria de Cultura usa as praças, mas não toda semana. Em seguida a essa negativa, ele concorda com a opinião que supõe ser a do repórter, por meio de uma oração subordinada adverbial concessiva.

- Qual é essa opinião?

- Qual é a oração subordinada adverbial concessiva?

3. Desenvolva as orações reduzidas abaixo: 1,0 pts.

a. Não vendo o sinal, bateu o carro.

b. Estando ferido, lutava.

c. Havendo concurso, prestarei.

d. Encontramos vários alunos colando na prova.

e. Resolveu não falar nada a ninguém.

4. Reduza as orações desenvolvidas: 0,5 pts.

a. Assim que terminou a aula, fomos ao bar.

b. Porque estava decepcionado com o trabalho, queria mudar de profissão.

c. Fomos ao colégio à noite.

d. Com chuva, não irei ao desfile de carnaval.

e. Chegaram nervosos para uma discussão com os pais.

5. Separe e classifique as orações subordinadas adverbiais: 1,0 pts.

a. Consoante afirmou meu amigo, metade do sabor da comida mineira é a prosa.

b. Comi tanto torresmo que passei mal.

c. Se você não untar as formas, os paõzinhos ficaram grudados.

d. À medida que o pão é assado, o cheiro vai se espalhando por toda a casa.

e. Fiz duas receitas de tortas de queijo para que todos pudessem comer à vontade.

f. Embora eu seja mineiro, não gosto de tutu de feijão.

g. O paõzinho de queijo é tão bom quanto o cafezinho.

h. Não pudemos fazer tortinhas nem pastéis, porque não havia polvilho em casa.

i. Derreta a goiabada até que ela adquira consistência pastosa.

j. Como noticiaram os jornais, os preços estão estaveis.

6. As conjunções temporais podem indicar: 0,6 pts.

- I. a ocasião ou o tempo em que um fato ocorre;
- II. a duração ou simultaneidade de um fato;
- III. o imediatismo de um fato em relação ao outro;
- IV. a repetição periódica de um fato;
- V. um fato anterior ou posterior ao da oração principal;
- VI. o término de um fato duradouro.

Indique o exprime cada uma das orações subordinadas adverbiais temporais abaixo e escreva a resposta com base no que expressa cada conjunção

- a. **Assim que** a web surgiu, alguns mitos caíram. ()

- b. É fácil criticar o caminho **quando** termos muito... ()

- c. No site americano de aluguel de filmes Netflix, por exemplo, os blockbuster são rapidamente acessados e assistidos, **enquanto** tramas mais densas ficam para trás. ()

- d. **Antes de** entrar em shoppings para consumir, preciso refletir. ()

- e. Gastou fortunas consumindo desenfreadamente **até que** ficou sem um tostão. ()

- f. **Toda vez** que o usuário entra na internet, um filtro invisível de busca é acionado. ()

7. As orações finais servem para indicar o objetivo, o intento ou o propósito do fato expresso pela oração principal. Identifique em cada oração a circunstância expressa pela conjunção final.

- a. As pessoas hoje pagam para correr, sendo que antes corríamos de graça. Antes, para nadar, íamos aos rios. Agora precisamos pagar para frequentar piscinas.

b. Essas ferramentas devem ser construídas para nos informar de forma genuína - não apenas para nos manter compulsivamente entretidos ou aprisionados em uma bolha com nossos próprios pontos de vista.

c. Penso que um dia teremos técnicas muito mais avançadas para nos manter sempre jovens.

Avaliação de Língua Portuguesa

1. Leia o texto e explique o problema de coerência presente nele.

“Hans era um alemão alto e corpulento, cuja força não fora roubada pelos anos de penúrias do pós-guerra. Em 1954, sem saber uma só palavra da língua local, desembarcou no Rio de Janeiro com a coragem dos necessitados e a fé de seu povo. Sua primeira providência foi comprar um jornal: precisava urgentemente encontrar nos classificados algum trabalho para se sustentar.”

2. Transforme a voz ativa em voz passiva analítica.

a. João cancelou as encomendas.

b. Maria encontrará o livro.

c. A menina repara as compras da mãe.

d. Meu irmão capturou uma onça.

e. As estações de televisão mostram os melhores momentos de cada jogo.

3. Transforme a voz passiva analítica em voz passiva sintética.

a. A expulsão do jogador foi considerada injusta pelos torcedores.

b. João é nomeado secretário de finanças pelo novo prefeito.

c. As notícias serão publicadas por vários jornais.

d. Novos livros foram oferecidos pelo novo presidente da empresa.

e. O café foi oferecido a todos os visitantes.

4. Forme verbos a partir das palavras empregando a derivação parassintética.

a. Cola -

b. Corte -

c. Luto -

d. Peçaço -

e. Força -

5. Leia o trecho de uma reportagem de revista para responder às questões abaixo.

Você gosta de você?

Aprenda a usar a força da verdadeira autoestima e a distingui-la do narcisismo exagerado de nossos dias.

(Revista vida simples, São Paulo, abril, out. 2007)

a. Sabendo que estima significa “sentimento de carinho ou de apreço por alguém”, o que quer dizer **autoestima**?

b. Qual o sentido do radical auto nessa palavra?

c. Que radicais formam a palavra automóvel? Qual o sentido deles?

d. Que significado o radical auto tem nas palavras autoestrada, autopeças e autoescola?

6. Compare as palavras em destaque neste dois enunciados e identifique a alternativa correta.

- Ele morou, por vários anos, em uma ruazinha perto do mercado.
- Ele morou, por vários anos, em uma ruela perto do mercado.

- a. Ambas formaram-se por derivação sufixal e seus sufixos agregam à palavra primitiva o mesmo efeito semântico.
- b. Como as duas se formaram por derivação sufixal, seus significados se equivalem e, por isso, elas podem ser empregadas indiferentemente em qualquer contexto.
- c. A primeira é formada por derivação sufixal; a segunda, por composição por aglutinação, já que a primeira palavra primitiva - rua - perdeu o final.
- d. Ambos formaram-se por derivação sufixal e seus sufixos têm valores semânticos diferentes: o primeiro tem sentido depreciativo; o segundo tem sentido carinhoso, afetivo.
- e. Ambas formaram-se pelo mesmo processo, mas seus sufixos agregam a elas diferentes valores semânticos, já que o primeiro exprime afetividade, enquanto o sentido do segundo é nitidamente depreciativo.