



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS

Romildo Silva Monte

A Análise Linguística na prova do SAEPE de 2021 para a 3º série do ensino médio: apontamentos, lacunas e proposições.

Recife
2022

Romildo Silva Monte

A Análise Linguística na prova do SAEPE de 2021 para a 3º série do ensino médio: apontamentos, lacunas e proposições.

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras-Português, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Andréa Silva Moraes

Recife

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Monte, Romildo Silva.

A Análise Linguística na prova do SAEPE de 2021 para a 3º série do ensino médio: apontamentos, lacunas e proposições. / Romildo Silva Monte. - Recife, 2022.

47

Orientador(a): Andréa Silva Moraes

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura, 2022.

1. Educação. 2. Avaliação educacional. 3. Análise Linguística. I. Moraes, Andréa Silva. (Orientação). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

ROMILDO SILVA MONTE

**A ANÁLISE LINGUÍSTICA NA PROVA DO SAEPE DE 2021 PARA A 3º SÉRIE DO
ENSINO MÉDIO: apontamentos, lacunas e proposições.**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Letras – Português, da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Português.

Data: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Andréa Silva Moraes
Departamento de Letras – UFPE Orientadora

Prof.^a Dr.^a Adriana Letícia Torres da Rosa
Colégio de Aplicação - UFPE Examinadora

Este trabalho é dedicado aos meus ancestrais, que abriram as passagens para eu caminhar e a todas as pessoas que acreditaram, torceram e foram minha base para chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, não poderia ser diferente, agradeço à minha mãe que, assim como milhares de mulheres brasileiras fazem das tripas coração para dar o melhor aos seus filhos. Obrigado, mãe, por acreditar, investir, abdicar-se de tantas coisas, sozinha, para me dar tudo de melhor. O maior dos seus investimentos em mim foi a educação, não só a formal, mas, principalmente, a que me constitui enquanto um ser que deseja ver a mudança na vida de outras pessoas.

Agradeço também aos familiares que estiveram comigo nos bons e maus momentos. À minha tia Aldenize, às minhas primas-irmãs, meu irmão Luiz e aos meus amigos-irmãos Miguel e Mário. Vocês depositaram a confiança que eu precisava para seguir em frente, com fé e coragem.

Obrigado aos meus amigos João, Malu, Lua, Dinho e Peu, que estão comigo desde o início da graduação e se tornaram uma família a ser levada para o resto da vida. Também a Gabi, que chegou no fim do curso e me deu apoio no meu momento mais difícil da graduação e a todos os outros que não citei, mas que estarão sempre guardados na memória e no coração.

Ademais, agradeço à minha professora-orientadora Andréa, que sempre se mostrou solícita e me tranquilizou nesse processo de construção de trabalho, você foi fundamental nessa caminhada.

“Se você falar com um homem numa linguagem que ele compreende, isso entra na cabeça dele. Se você falar com ele em sua própria linguagem, você atinge seu coração”.

Nelson Mandela

RESUMO

O presente trabalho visa analisar como se deu a avaliação do o eixo de Análise Linguística nas provas do SAEPE em 2021, partindo do que propõe os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do estado de Pernambuco e dos conceitos alinhados à perspectiva da Linguística Textual. Para tal, na introdução, foi feita uma breve contextualização histórica do surgimento dos primeiros sistemas de avaliação educacional em rede no Brasil, os quais basearam a criação do SAEPE. Após as primeiras apresentações do que se trata o trabalho, discorreremos sobre o detalhamento do que é o SAEPE, seu alcance, importância, resultados, limites e possibilidades, bem como seu atributo de política pública e de responsabilização. Abordamos, também, a distinção entre Análise Linguística e Gramática Normativa, apresentando um sucinto percurso do ensino de Gramática Normativa até a introdução da Análise Linguística enquanto um modelo teórico-metodológico que visa uma quebra paradigmática com o ensino tradicional de língua. Para as análises, seguimos uma metodologia de pesquisa exploratória qualitativa documental bibliográfica com base nos documentos supracitados e nos pressupostos de Geraldi (1984; 1997), Koch (1989), Antunes (2014), Bezerra e Reinaldo (2014), Marcuschi (2008), Freitas, Sordi, Malavasi e Freitas (2014), Santos e Silva (2019), Neto (2010) entre outros. Após as análises chegamos à conclusão que a formulação das questões não condiz com o que propõe os documentos oficiais que parametrizam o ensino de Língua Portuguesa, nem com as teorias que se debruçam à Análise Linguística e a partir disso dispunhamos de algumas proposições.

Palavras-chave: ensino de Língua Portuguesa; avaliação; Saepe; Análise Linguística.

ABSTRACT

The present work aims to analyze how the evaluation of the Linguistic Analysis axis was carried out in the SAEPE tests in 2021, based on what the Portuguese Language Curriculum Parameters of the state of Pernambuco proposes and the concepts aligned with the perspective of Textual Linguistics. To this end, in the introduction, a brief historical contextualization of the emergence of the first networked educational assessment systems in Brazil was made, which based the creation of the SAEPE. After the first presentations of what the work is about, we discuss the details of what SAEPE is, its scope, importance, results, limits and possibilities, as well as its attribute of public policy and accountability. We also approach the distinction between Linguistic Analysis and Normative Grammar, presenting a succinct route from the teaching of Normative Grammar to the introduction of Linguistic Analysis as a theoretical-methodological model that aims at a paradigmatic break with traditional language teaching. For the analyses, we followed a methodology of exploratory qualitative documentary bibliographic research based on the aforementioned documents and on the assumptions of Geraldi (1984; 1997), Koch (1989), Antunes (2014), Bezerra and Reinaldo (2014), Marcuschi (2008), Freitas; Sordi; Malavasi; Freitas (2014), Santos e Silva (2019) and Neto (2010). After the analysis, we came to the conclusion that the formulation of the questions does not match what the official documents that parameterize the teaching of Portuguese Language propose, nor with the theories that focus on Linguistic Analysis and from that we had some propositions.

Keywords: Portuguese language teaching; avaliation; SAEPE; Linguistic Analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
2 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO	14
2.1 - O que é o SAEPE?	14
2.2 O SAEPE como ferramenta constitutiva de uma Política Pública educacional.	17
3 ANÁLISE LINGUÍSTICA: APROPRIAÇÕES PARA O ENSINO ESCOLAR	18
3.1 – Da análise gramatical à análise linguística: um breve percurso histórico	19
3.2. O Currículo Estadual de Língua Portuguesa da 3º série do ensino médio e a Análise Linguística	24
4 O EIXO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA PROVA DO SAEPE 2021 PARA A 3º SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	28
4.1 A estrutura da prova do SAEPE e os descritores	28
4.2 Análise das questões da prova do SAEPE de 2021 para a 3º série do ensino médio	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

INTRODUÇÃO

No Brasil e em Pernambuco, as políticas de avaliação começaram a ser desenvolvidas nas décadas de 80 e 90 a partir das Reformas de Estado que o país sofreu. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser um direito público subjetivo, ou seja, é direito de todos os brasileiros e dever do Estado - em regime de colaboração entre a União, Estados, Municípios e Distrito Federal - e da família assegurar o acesso e a permanência dos jovens entre 4 e 17 anos na escola. Entretanto, não basta apenas garantir o acesso e a permanência dos estudantes, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 destaca que a qualidade da educação também é primordial para os desenvolvimentos socioeconômico do país e dos indivíduos, ela deve contemplar integralmente os aspectos cognitivos, emocionais, psicomotores, de cidadania e de preparo para o mercado de trabalho na formação acadêmica dos discentes. Para tal, o Estado, ao longo da história, desenvolveu políticas públicas de avaliação para analisar a situação da educação pública e a partir das demandas desenvolver programas e ações para sanar os problemas encontrados.

O Ministério da Educação, na década de 90, foi consolidado a partir da implantação do primeiro sistema de avaliação da educação, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Mais tarde, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado para dar o indicativo do fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais. Posteriormente, outros sistemas de avaliação em larga escala foram criados no Brasil, cada qual com seus objetivos, como por exemplo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual avalia os estudantes do Ensino Médio que desejam ingressar nas universidades públicas, receber bolsas ou financiar cursos superiores em instituições privadas, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que avalia estudantes da modalidade de ensino EJA, entre outros. Foi seguindo esse modelo do IDEB que no ano 2000, em Pernambuco, o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) teve sua primeira aplicação, sendo realizado anualmente a partir de 2008. Para calcular a média do fluxo escolar e revelar o desempenho dos estudantes nas provas do SAEPE foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), que usa metodologia análoga à do IDEB para obtenção dos resultados.

Por isso, tendo-se em vista a relevância desse instrumento para Educação Básica do estado de Pernambuco, urge a necessidade de apontar como se institui a avaliação de Língua Portuguesa para os estudantes do ensino básico nesse sistema, a fim de verificar se existe correspondência entre o que propõem os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa em Pernambuco e a avaliação realizada pelo SAEPE. O objetivo geral deste trabalho é analisar como o SAEPE avalia os alunos da 3º série do Ensino Médio Básico Regular quanto ao eixo de Análise Linguística (doravante AL).

A escolha da última etapa do ensino básico se deu por, em tese, ser a fase em que os discentes deveriam dominar as competências e habilidades necessárias para o encerramento desse nível escolar. Quanto à Análise Linguística, sua predileção se justifica por ser um eixo de ensino/aprendizagem que vem há mais de 30 anos, através de contribuições das mais diversas áreas da Linguística, tentando superar o ensino tradicional de língua¹.

Nesse sentido, nossos objetivos específicos são: a) discutir o conceito de AL e sua apropriação pela Linguística Textual como referencial teórico-metodológico para o ensino de língua, segundo práticas que observem os sistemas linguísticos a partir dos usos ordinários dos interactantes; b) investigar o tratamento da Análise Linguística no currículo estadual de Língua Portuguesa para o Ensino Médio Regular, em especial o terceiro ano; c) averiguar o papel do SAEPE como política pública de avaliação em rede do ensino e da aprendizagem escolar; d) perquirir o lugar da Análise Linguística nas questões de prova do SAEPE de 2021 voltada a 3º série do Ensino Médio, a partir do diálogo entre a prova e os Parâmetros Curriculares estadual de Língua Portuguesa.

Diante das lacunas encontradas na última prova do SAEPE realizada em 2021, utilizaremos as noções de Análise Linguística como um fenômeno que trata dos conhecimentos linguísticos (doravante CL) vinculados a uma abordagem textual-discursiva, em que o trabalho reflexivo sobre a língua se amplia, não se restringindo à memorização de nomenclaturas, regras gramaticais rígidas e normatizações, seguindo o seguinte conceito:

¹ “o chamado “ensino tradicional de língua” caracteriza-se pelo uso do arcabouço da gramática tradicional atrelado às prescrições da normatividade, ou seja, pela aplicação da gramática normativa às práticas pedagógicas, processo que se cristalizou no ensino da língua portuguesa no Brasil e, por isso, é chamado “tradicional”. (COSTA, 2018, p. 19)

[...]no contexto de ensino, remete ao deslocamento da figura de usuário para a de analista da língua e da linguagem, desempenhando dois tipos de reflexão: a reflexão epilinguística, centrada no uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas do falante/escritor; e a metalinguística, centrada na construção de noções com as quais se torna possível a categorização de tais recursos(GERALDI, 1984 *apud* BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 46).

Diante do aclarado, as primeiras discussões sobre AL no Brasil foram formuladas por Geraldi (1984; 1997) e, posteriormente, por linguistas que se debruçaram pelos estudos do texto, tais como: Koch(1989), Bezerra e Reinaldo(2020) e Marcuschi(2008), entre outros teóricos, cujo alcance conseguiu abarcar tanto as esferas legais, reverberando nas bases e Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa(PCNLP), quanto na formação docente e, conseqüentemente, tornando-se objetos de ensino na Educação Básica e avaliações das competência e habilidades de Língua Portuguesa nos mais diversos sistemas de avaliação(COSTA, 2018).

Dados os objetivos, objetos e possíveis contribuições, este trabalho se desenvolve através de uma metodologia de pesquisa exploratória qualitativa documental bibliográfica. A hipótese da existência de lacunas na avaliação do SAEPE e fuga das propostas dos Parâmetros Curriculares estadual no eixo de AL revela o caráter exploratório da metodologia aplicada, pois ao realizar uma revisão da literatura acerca da temática foi possível constatar a falta de dados sobre esse fenômeno em específico.

Então, para a interpretação desse complexo sistema da política pública de avaliação educacional, nos fundamentamos em Freitas, Sordi, Malavasi e Freitas(2014), Santos e Silva(2019) e Neto(2010). A metodologia qualitativa apresenta-se como a melhor alternativa, pois é necessária a compreensão do contexto, limites e possibilidades desse sistema para que a análise do *corpus* seja significativa. Utilizaremos, para tal, documentos legais para verificação das atribuições e diretrizes do Estado no âmbito das políticas públicas de avaliação e dos Parâmetros Curriculares postos sob análise, obras sobre o tratamento da Análise Linguística no ensino de Língua Materna, principalmente as formuladas por Bezerra e Reinaldo(2020), Marcuschi(2008), Koch(1989), Geraldi(1984; 1997) e outros autores que seguem a perspectiva da Linguística Textual - os quais corroboram na nossa fundamentação teórica e nos apresentam metodologias de análise - por fim, analisaremos quatro questões de Língua Portuguesa da prova do

SAEPE de 2021 para 3ºs anos do ensino médio que estão englobadas no eixo de Análise Linguística.

Essas referências amoldam-se na perspectiva metodológica documental-bibliográfica de pesquisa, já que, apesar de algumas delas já tratarem de questões bem desenvolvidas por teóricos especialistas, como por exemplo a vasta produção no que se refere ao ensino de Análise Linguística, outras suscitam de um novo olhar para construção de conhecimentos à temática abordada. No nosso caso, a Análise Linguística, especificamente na avaliação do SAEPE a partir de três questões da prova de 2021.

2 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO

2.1 - O que é o SAEPE?

O Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco(SAEPE) é um instrumento avaliador utilizado desde o ano 2000 e que anualmente levanta dados sobre o desempenho dos estudantes das 2^{os}, 5^{os} e 9^{os} séries do ensino fundamental, 3^{os} séries do ensino médio e da modalidade de Travessia em Português e Matemática das redes estaduais e municipais do estado de Pernambuco. As provas são aplicadas em todas as escolas das redes públicas estaduais e municipais, as quais são formuladas a partir da teoria de “resposta ao item”² para avaliação das competências e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática. Caracteriza-se, também, por servir como ferramenta para delimitar a racionalização orçamentária e indicar os redirecionamentos e investimentos públicos na educação. Ou seja, a partir dos índices obtidos pela avaliação, em consonância com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco(IDEPE), o Bônus de Desempenho Educacional(BDE) - política de incentivo à educação criada em 2008 - é direcionado às escolas que atingem as metas estabelecidas pelo Termo de Compromisso³ entre as instituições e gerências regionais(SANTOS; SILVA, 2019).

Esse atributo generalizante recebe críticas de especialistas em avaliação educacional, pois a mesma prova é aplicada a estudantes com realidades educacionais e socioeconômicas muito divergentes. Além disso, tendem a sintetizar os níveis de aprendizagem a partir dos dados obtidos, ou seja, o sucesso ou não-sucesso da educação no estado é refletido através desses índices(FREITAS; SORDI; MALAVASI; FREITAS, 2014), o que vai de encontro com o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases e as Diretrizes Curriculares Nacionais quando versam sobre

² A Teoria de Resposta ao Item é um modelo matemático que possibilita aferir, se não de modo preciso, mas próximo, as habilidades e competências dos indivíduos em determinada disciplina. Suas vantagens são relevantes, especialmente porque permite fazer comparações entre tempos diferentes, bem como estimativas sobre como poderá estar o nível de aprendizagem nos anos subsequentes. Além disso, é possível determinar quais são os conteúdos em que os alunos demonstram maior dificuldade ou que revelam ter facilidade para o aprendizado(PAGMAN, p. 267-268, 2016 apud SANTOS; SILVA, 2019, p. 8.) .

³ No intuito de garantir o comprometimento das escolas com a elevação dos indicadores educacionais, a equipe gestora das unidades escolares assina um Termo de Compromisso com a Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, no qual são estabelecidas as metas de desempenho institucional a serem alcançadas no ano. O IDEPE é o grande norteador desse compromisso(SEDUC-PE, 2007).

os critérios de avaliação da educação básica ao colocar em prevalência os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Contudo, não podemos desqualificar completamente esse método avaliativo, pois, se realizado num trabalho articulado entre as instituições educacionais, gerências regionais e gestores, a compreensão dos desempenhos em larga escala no campo educacional torna-se uma importante aliada no progresso da educação (NETO, 2010).

Devido à impossibilidade de aplicação da avaliação nas escolas públicas decorrente da pandemia de COVID-19 e pelo decreto⁴ do governo do estado de Pernambuco, que proibiu as atividades presenciais nas instituições de ensino públicas e privadas, o SAEPE não foi realizado em 2020. Aliada ao decreto, a dificuldade de contemplação de todos os alunos no ingresso às aulas remotas e acesso à internet e aparelhos eletrônicos de boa qualidade foi determinante para o cancelamento da avaliação nesse ano.

Após o relaxamento das restrições do decreto e a volta gradual das aulas presenciais no segundo semestre de 2021, a última edição do SAEPE foi realizada nesse mesmo ano nos dias 6 e 7 de dezembro. Foi possível verificar o quão prejudicial a pandemia foi para a educação básica da rede pública estadual através da divulgação dos resultados, que são publicados anualmente no site⁵ oficial de avaliação e monitoramento da educação de Pernambuco. Como nosso trabalho tem como um dos objetivos principais analisar como a prova do SAEPE de Língua Portuguesa para os 3º anos do ensino médio, vamos nos deter aos dados referentes a esse público. Primeiramente, seguirá uma figura que ilustra o comparativo entre as três últimas edições quanto a previsão e o alcance de estudantes avaliados:

⁴ Decreto Nº 49.055, DE 31 DE MAIO DE 2020: Sistematiza as regras relativas às medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, conforme previsto na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. (PERNAMBUCO, 2020)

⁵ <https://avaliacaoemmonitoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/resultados>. Acesso em: 15/08/2022.

Figura 1 - comparação entre o quantitativo de estudantes participantes das últimas três edições do SAEPE.

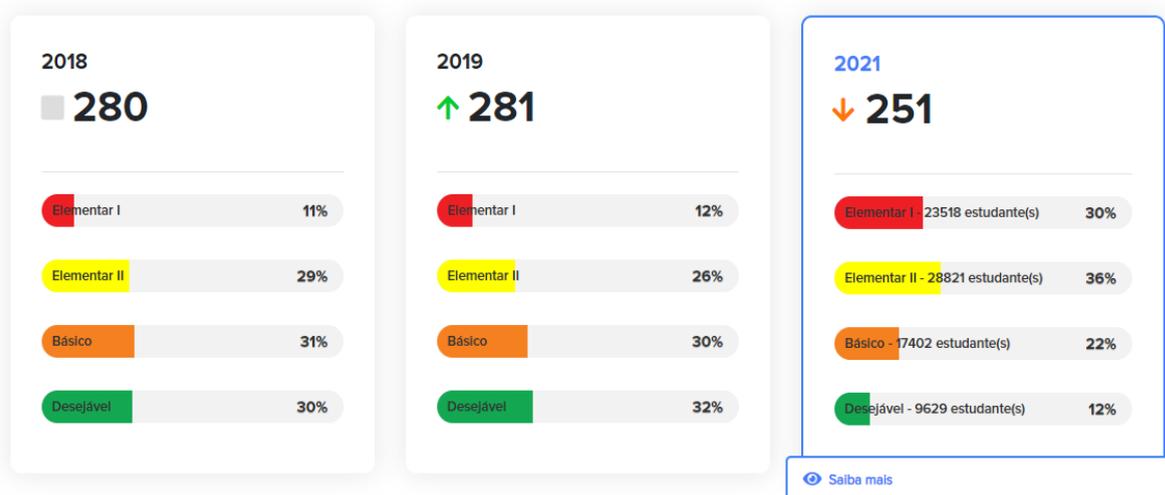
Como foi a participação dos estudantes ao longo das últimas edições?



Podemos observar que a última edição foi a que contemplou a maior quantidade de alunos, revelando o esforço de todo o sistema de ensino para alcançar o maior número de estudantes possível. Essa mobilização é essencial, principalmente nesse contexto pós-pandêmico para a análise dos impactos e possíveis caminhos a serem traçados na busca de diminuir as lacunas encontradas.

Agora, veremos os dados gerais sobre os desempenhos dos discentes nas três últimas edições:

Figura 2 - desempenho geral dos estudantes nas três últimas edições do SAEPE.



A queda dos indicadores foi bastante significativa, principalmente dos níveis básico e desejável, o que comprova, através de dados, os impactos causados pelo período pandêmico. Apesar das controvérsias e dada a complexidade que é um sistema de avaliação em rede, não se pode negar sua importância na construção de Políticas Públicas efetivas.

2.2 O SAEPE como ferramenta constitutiva de uma Política Pública educacional.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Nesse sentido, como instituição que tem como função legal, em colaboração com a família, garantir o desenvolvimento educacional formal de todas as crianças e jovens do Brasil, o Estado, nas esferas federal, estadual e municipal, desenvolve estratégias políticas educacionais em que as avaliações em rede são instrumentos de levantamento de dados para o entendimento da situação da educação brasileira.

Seguindo essa lógica de atuação do Estado no desenvolvimento de estratégias de avaliação educacional em rede, Santos e Silva (2019, p. 314) definem o SAEPE como uma política pública, pois: "é uma ação intencional do Estado junto à sociedade, se relacionando diretamente com ela e envolve recursos sociais".

Documentos normativos da educação - como a Resolução nº7, de 14 de Dezembro de 2010⁶, nos revela a necessidade que a avaliação se adeque ao máximo aos aspectos culturais e sociais específicos do estado e de cada instituição, buscando o diálogo com a comunidade escolar sendo parte integrante do currículo, localizando suas demandas para que a interpretação dos dados seja efetiva para tomadas de decisões assertivas, servindo como parte integrante, e não totalizante, como podemos ver em parte do seu texto no art. 33, parágrafo 2º:

A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala(BRASIL, 2010).

As autoras além de definirem o sistema enquanto política pública e seus objetivos, avaliam os impactos dele produzidos na sociedade, pois os resultados

⁶ Essa resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9(nove) anos.

obtidos através do SAEPE somados às médias de aprovação dos estudantes dos 4ºs e 8ºs anos do Ensino Fundamental e 3º anos do Ensino Médio compõe o IDEPE.

O IDEPE é extremamente importante para localizar quais escolas estão com maior defasagem no processo de aprendizagem e para elaboração dos planos de metas realizados num trabalho conjunto entre as gerência regionais e gestores escolares, firmados por um Termo de Compromisso. Um dos objetivos declarados no termo é que a discrepância entre as escolas públicas diminua, assegurando, assim, os princípios de equidade e igualdade para todos os estudantes(SANTOS; SILVA, 2019).

As avaliações em rede realizadas pelos estados, especificamente o SAEPE, enquadram-se, também, como uma Política de Responsabilização. Brooke(2006, p. 380 apud ANDERSON, 2005) concebe o conceito de responsabilização educacional como:

[...]a responsabilização tem como base os resultados da escola, em que o educador é responsabilizado perante as autoridades e o público em geral pela aprendizagem dos alunos, e as consequências, reais ou simbólicas, são associadas às medidas usadas para aferir o desempenho dos alunos.

Nesse sentido, os educadores são postos como os grandes responsáveis pelo fracasso ou sucesso da educação, entretanto é imprescindível compreender o contexto no qual esses profissionais estão inseridos, suas condições de trabalho, formação e se o suporte dado pelas instâncias superiores como gestão, gerências regionais e secretarias de educação é satisfatório. Ou seja, esse modelo de avaliação deve ser pensado de forma conjunta para que as responsabilidades sejam divididas a fim de se realizar a avaliação da melhor forma possível.

3 ANÁLISE LINGUÍSTICA: APROPRIAÇÕES PARA O ENSINO ESCOLAR

À priori, faz-se necessária a distinção da AL enquanto uma expressão que remete à descrição de elementos da língua a partir de uma teoria linguística e dela como um recurso e procedimento metodológico para o ensino/aprendizagem reflexivo de elementos linguísticos presentes no texto - este é o que nos interessa para o nosso trabalho. É relevante tal distinção, pois historicamente o termo por

várias vezes foi utilizado de forma equivocada. Muitos autores de livros didáticos, como apontam Bezerra e Reinaldo (2020), apesar de usarem-no numa tentativa de quebra paradigmática, associavam-no exclusivamente às atividades metalinguísticas, fazendo com que a Gramática Normativa(GN) ainda fosse o eixo central dos estudos linguísticos. Vale salientar a distinção conceitual entre Gramática Normativa e Gramática tradicional(GT). Costa(2018, p. 19) distingue as Gramáticas como:

Chama-se de “gramática tradicional”o conhecimento gramatical que herdamos da tradição clássica, com as nomenclaturas e formas de descrição utilizadas até hoje; já a gramática normativa diz respeito às noções de “certo” e “errado” na língua, à prescrição que pode tomar por base a nomenclatura e as descrições da gramática tradicional, mas que também pode ligar-se à concepção estruturalista de gramática[...].

Por outro lado, não se deve descartar a metalinguagem, pois ao seguir uma tendência estritamente sociopragmática no ensino de língua, tende-se a conceber a metalinguagem como um conhecimento tácito dos alunos, o que não é um fato. Portanto, ela deve estar imbricada com a AL no ensino de Língua Portuguesa, sendo parte constitutiva na construção de conceitos, classificações entre outras operações linguísticas(BEZERRA; REINALDO, 2020).

Á posteriori, a diferença entre Análise Linguística e Gramática Normativa precisa ser delimitada para uma melhor compreensão do eixo de ensino voltado à AL, já que as duas possuem objetos distintos e, por consequência, propostas diferentes de trabalho com a metalinguagem. Para isso, primeiro conceituaremos o que é a GN, fazendo um breve percurso histórico do seu uso no ensino de Língua Materna. Depois, trataremos do itinerário da AL no ensino de Língua Portuguesa e aprofundaremos o seu conceito e abordagens que fundamentam nossas análises.

3.1 – Da análise gramatical à análise linguística: um breve percurso histórico

A *Tékhne Grammátike*, de Dionísio Trácio(170 a.C - 90 a.C), é reconhecida como a primeira gramática produzida. Nela foram lançadas bases de um modelo de descrição que teve a sintaxe e as classes de palavras como os dois grandes eixos de organização. Para as descrições, foi formulada uma nomenclatura específica e para a variante linguística de referência utilizou-se as obras dos grandes poetas e

prosadores da época (FARACO, 2017). A escolha dessa variante de referência se deu tanto pela preocupação que os gregos ditos eruditos tiveram com a preservação da cultura helenística, visto que no contexto do século II a.C vivia-se um momento de conflito cultural, no qual os povos bárbaros(não-gregos) ofereciam ameaças de sobreporem suas línguas á grega, quanto pelo prestígio que essas obras literárias tinham, principalmente as de Homero, as quais representavam um modo ideal de arte e de escrita(NEVES, 1987 apud FARACO, 2017). Esse modelo de gramática, portanto, além de ser descritivo, é prescritivo, pois apesar de, na sua proposta inicial ser apenas descritivo, excluiu outras variações da língua e referenciou apenas os textos canônicos como representativos de uma linguagem ideal.

No tratado publicado em 95 d.C, *Institutio Oratoria*, de Marco Fábio Quintiliano, foi sintetizado o modo como era a educação linguística grego-romana no século I. O autor revela que essa educação tinha três estágios:

no primeiro, as crianças aprendiam a ler e escrever; em seguida, iam para a classe do *grammaticus*, professor cuja tarefa era ensinar a gramática e, ao mesmo tempo, ler e comentar com os alunos os textos dos autores assumidos como modelares, fazendo-os exercitar a expressão pela imitação desses autores; por último, os alunos passavam a frequentar as aulas do *rethor*, que lhes ensinava a retórica(QUINTILIANO, 2015-2016 apud FARACO, 2017 p. 13).

Dessa forma, podemos observar que o ensino de gramática, nos seus primórdios, tinha uma diretriz pedagógica funcional, pois não se resumia ao estudo da gramática em si, mas articulado com outros saberes, a fim de que o uso das expressões e construções sintáticas fossem de certa medida reflexivo às práticas de linguagem, mesmo que tendo como referência apenas uma variação linguística. Essa característica funcional do ensino de gramática foi se perdendo ao decorrer dos anos devido a mudança do panorama sociolinguístico da Europa Ocidental após o declínio do império romano. O que os gregos eruditos temiam no século II a.C, aconteceu em Roma, o latim clássico - variante tida como ideal - perdeu completamente espaço para o latim vulgar - variante falada cotidianamente. O ensino de gramática passou então a ser um instrumento de preservação de uma língua que não era mais falada na região, servindo apenas para textos escritos e manutenção de espaços de privilégio e erudição(FARACO, 2017).

Já as primeiras gramáticas de língua portuguesa - “*Grammatica da lingoagem portuguesa*”(1536) e a “*Grammatica da lingua portuguesa*”(1540), de Fernão de Oliveira (1507-1581) e João de Barros (1496-1570), respectivamente - pouco tratavam do nível sintático, restringindo-se aos níveis dos sons/letras e palavras(VIEIRA, 2020). Foi a partir da “Gramática Geral e Razoada” de Port-Royal, a qual foi produzida tendo como influência a concepção de língua enquanto expressão do pensamento⁷, que a sintaxe começou a ganhar destaque nos estudos gramaticais. Nessa gramática o objeto da sintaxe é a oração, a qual é dividida em dois níveis de linguagem:

o nível da Sintaxe propriamente dito, ou seja, o nível profundo, lógico, universal e inato; e o nível da Construção, isto é, o nível externo, particular, relacionado aos usos e contraparte sobressaliente do primeiro nível. Assim, estruturas proposicionais diferentes como Eu fui ao cinema e Ao cinema eu fui teriam construções diferentes mas sintaxes idênticas(VIEIRA, 2020, p. 25).

Apesar da “Gramática Geral e Razoada” ser de língua portuguesa, as variantes brasileiras não eram levadas em consideração. Elas só passaram a serem abordadas a partir das últimas décadas do século XIX, como por exemplos nas gramáticas do mineiro Júlio Ribeiro (1845-1890) e do sergipano João Ribeiro (1860-1934), ambas intituladas *Grammatica Portugueza*, publicadas, respectivamente, em 1881 e 1887(VIEIRA, 2020).

No contexto da educação brasileira, foi sob a égide da centralidade da gramática que o sistema educacional brasileiro se iniciou, primeiramente com os colégios jesuítas e, depois, mesmo com a reforma pombalina e expulsão dos jesuítas em 1759, pouca coisa mudou, a gramática ainda estava no bojo do Ensino de Língua. Os professores de latim, a partir da reforma, passaram a dar mais espaço para o ensino de gramática portuguesa com o intuito de padronizar a língua portuguesa no Brasil, acreditava-se que a língua também era um instrumento civilizatório, portanto, para ser um país civilizado, os falantes deveriam falar e

⁷ A concepção de linguagem como expressão do pensamento tem como base a tradição gramatical grega, a qual concebe a expressão como uma construção da mente, ou seja, a sua exteriorização é uma tradução do que se pensa. Partindo desse pressuposto, para pensar e se expressar bem, deve-se conhecer as regras gramaticais das variantes “padrão”.

escrever assim como prescrevia as gramáticas normativas baseadas na variante das classes elitizadas(FARACO, 2017).

Foi apenas na década de 80 que os desdobramentos dos estudos em linguística começaram a ser aplicados ao ensino de Língua Portuguesa. A sociolinguística teve um papel fundamental ao alertar as escolas sobre as diferenças entre as variantes faladas pelos alunos e a variante “padrão”, já que, com a redemocratização do Brasil e democratização da escola, estudantes das classes sociais mais baixas começaram a frequentá-la fazendo com que o ensino de Língua Materna precisasse acompanhar essas transformações que ela vinha sofrendo(SOARES, 2002). A mudança na concepção de linguagem, de instrumento de comunicação⁸ para a perspectiva interacionista, foi fundamental para o estudo e desenvolvimento de outras áreas da Linguística que contribuíram e contribuem para um ensino de língua multifacetado, ou seja, para além da gramática normativa, são elas: a Linguística Textual, Teorias da Enunciação, Análise do Discurso, Pragmática, entre outras.

A linguagem como forma de interação verbal, como reitera Geraldi(1997), considera a língua como um processo de interação social e está sustentada pela ideia da linguagem como modo de relacionamento entre os sujeitos, sendo tributária dos trabalhos de Wittgenstein e Bakhtin, principalmente. Para estes autores, é na interação entre os sujeitos que a linguagem acontece, ela está o tempo todo nos constituindo e atravessando nossas relações. Nesta concepção, não se pensa mais na ideia do emissor/receptor, mas sim nos interlocutores, ou seja, na posição que se ocupa no jogo da interação verbal, produzindo textos que gira em torno dos aspectos comunicativos veiculados socialmente. Ainda nesse sentido, faz-se necessário apontar a importância do trabalho com gêneros textuais, a compreensão do conceito de gênero textual tal como abordado por DOLZ;SCHNEUWLY(1998) se faz essencial, pois corrobora para um trabalho dentro da perspectiva interacionista ao conceber que, “para possibilitar a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre os interlocutores” (p. 64 *apud* MARCUSCHI, 2008. p. 212).

⁸ A concepção de linguagem como instrumento de comunicação, fruto do estruturalismo postulado por Saussure, considera a língua como um código. Portanto o emissor manipula as regras da língua a fim de que o receptor decifre esse código.

O tratamento da AL no Brasil teve como pioneiro Geraldi(1984). Inicialmente, o ensino de AL serviu de ferramenta para tentar levar o aluno ao domínio do registro escrito culto, sendo assim, assumindo, como cita Bezerra e Reinaldo(2020, p. 18):

[...]um status teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita.

Tal abordagem propõe uma mudança paradigmática em contraste ao ensino puramente gramatical e normativo, pois já no início do século XXI, a AL é concebida como reflexo das discussões linguísticas-textuais-enunciativas que tiveram como base os estudos dos critérios de textualidade e operadores argumentativos, ambos conceitos⁹ formulados na Linguística Textual(BEZERRA; REINALDO, 2020).

Nesse sentido, Bezerra e Reinaldo(2020), baseadas no Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart(1999, 2008) e Adam(2011), lançam, sistematicamente, uma metodologia de trabalho com AL. Elas partem desde o nível conceitual do que é a Análise Linguística e suas transformações históricas, até propostas de ensino que abarquem satisfatoriamente os aspectos interligados aos conhecimentos linguísticos, metalinguísticos e atividades epilinguísticas¹⁰.

Sendo assim, as autoras retomam Bronckart(1999; 2008) ao discorrer sobre produção textual. Na perspectiva do referido autor existe a necessidade de representações de uma situação social, a qual parâmetros físicos fazem parte desse processo, são eles: emissor, receptor e o espaço-tempo do ato de produção. Contudo, outro parâmetro descrito é o sociosubjetivo, que é definido como tipo de interação social em curso, objetivos possíveis nesse quadro e papéis atribuídos aos protagonistas da interação) (BRONCKART, 1999; 2008 apud BEZERRA; REINALDO, 2020). Igualmente, retoma seus conceitos quando discute sobre os três estratos do folhado textual:

a configuração textual, levando-se em conta a infraestrutura (que comporta a planificação geral do conteúdo e a organização dos tipos de discurso); os mecanismos de textualização (que contribuem para dar ao texto a

⁹ Bezerra e Reinaldo(2020) atribui, consecutivamente, os estudos a Beaugrande e Dressler(1981) , Guimarães e Koch(1987, 1984)

¹⁰ “[...]também presentes nos processos interacionais, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto, suspendendo o tratamento do tema em andamento pelos interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando”(BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 44)

coerência temática, através de recursos de conexão e de coesão nominal e verbal) e os mecanismos de responsabilização enunciativa (que contribuem para a coerência pragmática do texto, através do textualizador, instância a que o autor empírico confia a responsabilidade sobre o que enuncia, por meio da distribuição das vozes e da modalização)(BRONCKART, 1999; 2008 apud BEZERRA; REINALDO, p. 88)

Por conseguinte, aliadas a essas noções, são estabelecidas relações com os níveis de análise propostos por Adam(2011) no tratamento da AL. Por isso, aproximando-se do conceito de infraestrutura textual, o nível sequencial-composicional se direciona à organização linear do texto. Logo, aos mecanismos de responsabilização enunciativa de Bronckart(1999; 2008), aproximam-se ao nível enunciativo das vozes textuais formulado por Adam(2011). Já o nível semântico refere-se ao conteúdo referencial do texto, os quais são somados aos aspectos da infraestrutura e dos mecanismos de textualização. Por último, o nível argumentativo corresponde aos atos de discursos e sua relação com a orientação argumentativa.

Por sua vez, os estudos de Koch(1989), Marcuschi(2008) e Antunes(2014) também contribuem para nossa reflexão sobre a AL, já que, para esses linguistas, o objeto central no ensino de Língua Portuguesa é o texto. Os conhecimentos linguísticos, de acordo com esses autores, não devem ser estudados desassociados do texto, pois a unidade básica de sentido, comunicação e interação humana - através da linguagem verbal - se dá no plano textual. Ou seja, aspectos pragmáticos, discursivos e contextuais corroboram nas estratégias e usos desses conhecimentos.

Portanto, nosso trabalho partiu desses preceitos tanto para fazer apontamentos e identificar lacunas quanto para lançar proposições de possíveis melhorias no método avaliativo do SAEPE, levando em consideração as próprias complexidades desse sistema de avaliação em rede, refletindo seus limites e possibilidades através dos constructos de Freitas, Sordi, Malavasi, Freitas(2014) e Neto(2010).

3.2. O Currículo Estadual de Língua Portuguesa da 3º série do ensino médio e a Análise Linguística

Com a implantação da Lei 13.415/2017, que promoveu a reforma do ensino médio, houve uma reorganização na Base Nacional Comum Curricular(BNCC) destinada a essa etapa de ensino. Ela foi dividida em duas partes indissociáveis:“(1) Formação Geral Básica (FGB) estruturada por área de conhecimento e (2) Itinerários Formativos (IFs) que dialogam com as expectativas e interesses dos estudantes, contribuindo para seus projetos de vida”(PERNAMBUCO, 2021, p. 15). Nessa nova perspectiva, o aluno, em princípio, tem a autonomia de escolher qual área do conhecimento irá aprofundar seus estudos através dos itinerários formativos. Essa lei também impulsionou a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio(DCNEM) e, conseqüentemente, fez com que o Currículo do estado de Pernambuco fosse remodelado.

Com o novo Ensino Médio, a mudança não se deu apenas na organização curricular, mas também o próprio conceito de currículo se ampliou. As Diretrizes Atualizadas Curriculares Nacionais para o Ensino Médio definem currículo como:

a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais” (Resolução CNE/CEB no. 3/2018, p.4).

Ou seja, o currículo não é mais concebido apenas como o conjunto de conteúdos a serem ensinados no ano letivo, agora ele passa a ser tudo aquilo que envolve o cotidiano escolar, englobando os aspectos sociais, identitários e socioemocionais, levando em consideração a relevância das práticas pedagógicas para que o ensino/aprendizagem seja significativo.

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio de Pernambuco é documento construído com a colaboração da Secretaria de Educação, União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNDIME/PE), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Pernambuco (UPE), entre outras entidades educacionais e da Administração Pública(PERNAMBUCO, 2012). Como referência para essa construção, em Pernambuco(2021) observamos que foram utilizados , sobretudo, os documentos

normativos nacionais e locais, a exemplo das Diretrizes Atualizadas Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018), dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012), da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (2018), e dos Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos (Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018).

Quanto à disciplina de Língua Portuguesa, a elaboração do documento partiu do diálogo com outros documentos oficiais que parametrizam o ensino de Língua Portuguesa no estado, tais como – Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC, 2008), Orientações Teórico-Methodológicas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (OTMs, 2008) - todos em concordância com a proposta de ensino que considera a natureza social e interacional da linguagem, tomando o texto como objeto central do ensino/aprendizagem(PERNAMBUCO, 2012).

A organização dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa(PCLP) para o Ensino Médio se divide em 5 eixos:, Análise Linguística(eixo vertical), Oralidade, Leitura, Letramento Literário e Escrita. Para cada eixo, o documento enumera expectativas de aprendizagem baseadas nos conteúdos que serão trabalhados ao decorrer do bimestre. Tomaremos, aqui, como foco, o eixo de Análise Linguística para o 3º. A fim de exemplificar, seguirá uma tabela¹¹ organizada a partir dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa :

¹¹ tabela disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/curriculo_portugues_em.pdf. Acesso em 17/09/2022.

Quadro 1 - expectativas do eixo de Análise Linguística para o 3º bimestre letivo de 2021 de acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.

3º ANO DO ENSINO MÉDIO (12º ANO) – 3º BIMESTRE				
CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - 1º BIMESTRE	Eixo de Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
ORALIDADE	Júri-Simulado	<p>Reconhecer os gêneros específicos da fala (debates, palestras, apresentações orais de trabalhos, seminários, avisos, entrevistas, mesas-redondas).</p> <p>Observar as normas de funcionamento que regem a participação dos interlocutores de uma produção textual oral, respeitando os intervalos da fala e da escrita.</p> <p>Registrar informações (tomar nota) a partir da escuta de textos orais (em roteiros previamente preparados ou não).</p> <p>Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais.</p> <p>Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais.</p>	<p>Variedade Linguística.</p> <p>Adequação Vocabular.</p> <p>Recursos Coesivos.</p>	<p>Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva.</p> <p>Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva.</p> <p>Elaborar planos de trabalho para produção oral, necessários ao momento da produção (perguntas de uma entrevista, roteiros de seminários, perguntas para uma palestra).</p> <p>Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral.</p> <p>Adequar expressões corporais e faciais a conteúdos de fala e/ou situações discursivas específicas.</p> <p>Identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos lexicais e morfosintáticos na produção de textos orais (inversão na ordem dos termos, uso de certos diminutivos).</p> <p>Relacionar a variedade linguística utilizada ao contexto.</p> <p>Analisar o efeito de sentido de elementos típicos da modalidade falada (pausa, entonação, ritmo, hesitações).</p>

Podemos observar, pois, que a Análise Linguística está sempre integrada a outros eixos, por isso é concebida como eixo vertical. No exemplo supracitado, a AL está integrada ao eixo de Oralidade, cujo conteúdo é o gênero júri-simulado. As expectativas de aprendizagem de AL, nesse exemplo, diz respeito à organização textual, ao planejamento, seleção lexical, e análise dos elementos prosódicos, logo, a atividade epilinguística é posta como procedimento fundamental na compreensão do gênero trabalhado, a Análise Linguística sugere: “o deslocamento, para segundo plano, daquilo que tradicionalmente constituiu o ensino de Português nas escolas brasileiras, pelo menos até a década de 70, sem muito questionamento: o trabalho com a metalinguagem.”(PERNAMBUCO, 2021). Sendo assim, há um redimensionamento no ensino dos conteúdos gramaticais, os quais historicamente seguem uma perspectiva normativa e não-reflexiva, para um ensino que envolve a análise e reflexão dos usos e funcionamentos em textos, gêneros textuais e contextos diferentes, pautados nas práticas sociais de escrita e fala.

4 O EIXO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA PROVA DO SAEPE 2021 PARA A 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

4.1 A estrutura da prova do SAEPE e os descritores

A estrutura da prova de Língua Portuguesa do SAEPE se organiza pela divisão de tópicos, os quais são: I. Práticas de leitura; II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; III. Relações entre textos; IV. Coesão e coerência; V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e VI. Variação linguística. Esses tópicos são definidos nas matrizes de referência de cada série avaliada, cada um contendo os descritores e as habilidades correspondentes. Dada a vasta possibilidade que o trabalho em AL tem, todos os tópicos poderiam ser abarcados por esse eixo, entretanto, especificamente, os pontos IV, V e VI, localizados na matriz de referência da 3ª série do ensino médio, os quais se referem a coesão e coerência, relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, e variação linguística, respectivamente, avaliam habilidades de Análise Linguística. Como exemplo, os descritores (HLP028) e (HLP029) avaliam, sucessivamente, a competência dos estudantes em estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios, e reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições) (SAEPE, 2021).

Somadas as questões objetivas, na prova do SAEP 2021 também foi formulado um questionário dividido em dois tópicos. O primeiro diz respeito às condições socioculturais, tais como: idade, raça, sexo, renda familiar, acesso à internet, escolaridade dos pais, estrutura da residência e trajetória escolar. No segundo, foram feitas perguntas sobre o processo de aprendizagem na pandemia, os equipamentos e ferramentas dispostos, atividades realizadas, comprometimento dos professores e individual, entre outras questões desse cunho. No total foram elaboradas 26 questões de Língua Portuguesa, 26 de Matemática e 60 perguntas no questionário.

Retomando as habilidades a serem avaliadas, elas estão contidas no Currículo estadual de Língua Portuguesa, como podemos observar nas expectativas

de aprendizagem do eixo de AL para estudantes da 3^o série do ensino médio: Analisar as relações lógico-discursivas (causalidade, temporalidade, conclusão, comparação, finalidade, oposição, condição, explicação, adição, entre outras) estabelecidas entre parágrafos, períodos ou orações.) e analisar as relações lógico-discursivas (causalidade, temporalidade, conclusão, comparação, finalidade, oposição, condição, explicação, adição, entre outras) estabelecidas entre parágrafos, períodos ou orações(PERNAMBUCO, 2021).

O SAEPE, como já explicitado em seções anteriores, tem como referência, na elaboração dos métodos avaliativos, o SAEB. Marcuschi (2008) disserta sobre o avanço que a formulação dos descritores tem em relação à perspectiva de ensino puramente gramatical, pois eles seguem uma visão textual sob o aspecto processual e não somente conteudista. Em contraponto, ele critica a prova do SAEB de 2001 quanto à discrepância entre o que propõem os descritores e as questões propriamente ditas, como podemos ver na questão a seguir, em que o descritor testa a habilidade do aluno em estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade:

Figura 3 - exemplo de questão do SAEB.

Exemplo (14)

Prejuízo em estacionamento

Sou freqüentador quase que diário do estacionamento de um shopping explorado por uma empresa. No último dia 21 estacionei à tarde e à noite. Quando saí à noite, notei que o rádio do meu carro estava funcionando mal, motivado pelo roubo da antena. No dia seguinte, preenchi um formulário anexando os dois comprovantes do pagamento, solicitando a reposição da antena, pleito que me foi negado dois dias após, por telefone. Fiz outro requerimento solicitando uma justificativa da negação e não fui atendido. Qual o direito que temos ao estacionar em um shopping pagando R\$ 2,50?

Texto adaptado. *O GLOBO*.
21 de janeiro de 2001, p. 32.

A palavra "pleito", no texto, refere-se

(A) ao roubo da antena.
/ (B) à reposição da antena.
(C) à justificativa da negação.
(D) ao comprovante do pagamento.

Percentual de respostas às alternativas

A	B	C	D	Em branco e nulas
15	33	35	14	3

Fonte: SAEB 2001 - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Relatório Saeb 2001 - Língua Portuguesa, Brasília, 2002, p. 68

O autor aponta que, além do item ter a função de restringir o comando da questão ao significado de uma palavra sem levar em consideração suas relações textuais-discursivas, a quantidade de erros foi muito grande para uma questão relativamente simples. Esse exemplo é interessante, pois ao compararmos com as avaliações atuais do SAEPE, percebemos que pouca coisa mudou. O linguista também critica a ausência do eixo de Produção Textual na prova do SAEB quando diz:

[...]ao se descuidar da produção textual, dá-se a impressão de que a compreensão pode ser desligada da produção. No entanto, ao expressarmos nosso entendimento de um texto (desde que não estejamos apenas respondendo a perguntas isoladas), estaremos também produzindo um outro texto, pois a compreensão de um texto x se manifesta em um texto y. Assim, uma das críticas aos atuais descritores é a sua tendência absoluta a imaginar que a compreensão se manifesta na resposta a perguntas (MARCUSCHI, 2008, p. 278)

Notamos, ainda, pelas análises, que a AL está imbricada exclusivamente ao eixo de Leitura. Isso se deve principalmente ao fato de o SAEPE formular suas provas a partir de questões objetivas. Esse dado nos revela uma lacuna, pois a Análise Linguística tem como proposta, no Currículo estadual, ser um eixo vertical associado aos demais eixos de ensino/aprendizagem.

4.2 Análise das questões da prova do SAEPE de 2021 para a 3º série do ensino médio

Após comparar as expectativas de aprendizagem e avaliação dos tópicos e descritores, selecionamos três questões para as análises, cujo descritores pertencem à matriz de referência do eixo de Análise Linguística. As questões selecionadas foram as (P120747H6), (P121792H6) e (P10038817I7). A codificação dos itens se dá pelo fato dos cadernos de prova serem diferentes uns dos outros, por isso a ordem dos itens é diferente para cada caderno.

A primeira questão que nos debruçamos foi a (P120747H6), ela corresponde ao descritor HLP0432 contido no tópico V da matriz de referência, que tem como objetivo averiguar se o estudante reconhece o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou recursos expressivos. O descritor supracitado teve a média percentual de acertos de 55% de acertos, esse dado se baseia no resultado total de participação no sistema de avaliação. Vejamos abaixo a questão referida:

Leia o texto abaixo.

Caro Felipão,

Nunca nos encontramos pessoalmente, mas permita que eu me apresente: me chamo Marcos Caetano, como você pode ler aí no topo da coluna, e sou cronista esportivo. Mas isso não é importante, pois além de cronista fui, sou e morrerei torcedor [...].

Também não sou hipócrita de imaginar que você tenha decidido fazer do esporte o seu ganha-pão – primeiro como jogador e agora como técnico – se não fosse por amor. Somos, portanto, dois apaixonados por futebol. E é puramente nessa condição, de um apaixonado que vê no velho esporte das botinadas um ponto de referência e identidade cultural dos brasileiros, que te escrevo estas mal traçadas.

Em primeiro lugar, sei que eu e os colegas da crônica esportiva vivemos pegando no seu pé. Mas também sei que você traz no caráter uma qualidade [...]: você é honesto. E é impossível deixar de notar o carinho e o respeito que todos os jogadores que trabalharam contigo têm por você. Portanto, quando escrevo críticas sobre o seu trabalho, o faço com a certeza de estar me dirigindo a um homem sincero, preocupado em aprender sempre – e não a um arrogante cheio de empáfia. [...]

Se os times finalistas, que representam o novo no futebol brasileiro, não fazem retranca, por que a Seleção deveria fazer? Você apostou na retranca contra Bolívia, Uruguai e Argentina. E ousou mais contra Chile, Paraguai e Venezuela. Perdemos as três partidas que jogamos para não perder e ganhamos as três que jogamos para ganhar.

A razão da carta, como você já percebeu, é uma só: te pedir que ponha o Brasil para jogar como os finalistas – no ataque. Essa é a nossa maior tradição [...]. Não sabemos jogar de outro jeito – e o partidaço da final provou-nos isso uma vez mais [...]. Vamos para cima deles, Felipão! Os brasileiros confiam em você. Confie também na gente quando pedimos um time ofensivo.

Disponível em: <<http://migre.me/rJmAA>>. Acesso em: 7 out. 2015. Fragmento. (P120747H6_SUP)

17) (P120747H6) Nesse texto, a expressão “pegando no seu pé” significa

- A) agarrar.
- B) atrapalhar.
- C) cobrar.
- D) discutir.
- E) surpreender.

Podemos observar que o comando da questão se limita ao nível semântico/pragmático ao indagar sobre o significado que a expressão “pegando no seu pé” tem no texto. Esse tipo de questão retoma uma tradição do ensino de Língua ao utilizar o texto apenas como pretexto ao destacar e analisar uma expressão/palavra/frase isolada dele sem levar em consideração seu propósito comunicativo e outros elementos constitutivos do texto indo de encontro ao que propõe os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (2012, p. 44):

Os estudantes, em contato com textos, avaliam a adequação das escolhas lexicais, as suas escolhas e as de seus interlocutores, tendo em vista critérios vários: de coerência textual, de adequação da fala a seus interlocutores e à situação comunicativa etc.

O texto em questão trata-se do gênero carta de reclamação, em que o cronista esportivo Marcos Caetano faz uma crítica ao futebol apresentado pela seleção brasileira treinada, em 2001, pelo técnico Felipão. A carta foi publicada no Jornal do Brasil em 17 de Dezembro de 2001, ou seja, além do interlocutor(Felipão) a quem ela é direcionada explicitamente pelo locutor(Marcos Caetano), como podemos ver no início da carta com o vocativo “Caro Felipão”, outros interlocutores(leitores do jornal) terão acesso ao texto, participando, também, no processo de elaboração textual, já que a produção textual é uma atividade sociointerativa na qual devem ser seguidas normas no “jogo da interação”, mesmo que não sejam rígidas, para que a compreensão seja possível (MARCUSCHI, 2008).

Aliada a essa noção de Marcuschi (2008), Bezerra e Reinaldo (2014) e Bronckart(1999), defendem a ideia de que para haja a produção de um texto, são necessárias representações de uma situação social, que pode ser descrita por um conjunto de parâmetros físicos (emissor, receptor, espaço-tempo do ato de produção) e sociossubjetivos (tipo de interação social em curso, objetivos possíveis nesse quadro, papéis atribuídos aos protagonistas da interação). No caso da questão acima, tanto os parâmetros físicos quanto os sociossubjetivos são ignorados, o que limita a atividade epilinguística do avaliado. Ele não é levado a pensar no porquê se deu a escolha estratégica argumentativa da expressão destacada, nem quais são as vozes enunciativas que estão presentes no texto.

Por se tratar de um gênero textual tipologicamente argumentativo, o autor apresenta vários mecanismos de responsabilização enunciativa¹², as quais defendem a sua tese e expressam sua opinião. A exemplo disso, no primeiro parágrafo, ele se apresenta enquanto um cronista esportivo e fanático por futebol: “permita que eu me apresente: me chamo Marcos Caetano, como você pode ler aí no topo da coluna, e sou cronista esportivo. Mas isso não é importante, pois além de cronista fui, sou e morrerei torcedor [...]”. Ou seja, o autor pretende apresentar seu posicionamento a partir de um local específico, o de torcedor, o que lhe confere uma certa liberdade ética para se referir ao treinador.

Mais à frente, no segundo parágrafo, o cronista reafirma o seu posicionamento enquanto torcedor quando diz: “[...]é puramente nessa condição, de um apaixonado que vê no velho esporte das botinadas um ponto de referência e identidade cultural dos brasileiros, que te escrevo estas mal traçadas.”. Podemos observar que ele introduz outro elemento para reforçar seus argumentos, no trecho “um apaixonado que vê no velho esporte das botinadas um ponto de referência e identidade cultural dos brasileiros”, o autor revela a importância que o futebol tem não só para ele, mas para todos os brasileiros por ser um ponto de referência de identidade cultural, introduzindo, desta forma, outras vozes enunciativas. Nesse momento ele não fala apenas por si, mas também por todos os brasileiros.

No terceiro parágrafo, onde encontramos a expressão “pegando no seu pé”, Marcos Caetano tece elogios à honestidade do treinador para que de certa forma o texto não soe ofensivo, mas, antes, ele introduz outras vozes enunciativas e recupera, em certa medida, outros textos de cunho crítico ao Felipão, como podemos ver no trecho: Em primeiro lugar, sei que eu e os colegas da crônica esportiva vivemos pegando no seu pé. Mas também sei que você traz no caráter uma qualidade [...]: você é honesto. Na passagem “vivemos pegando no seu pé”, o verbo “vivemos” está conjugado na primeira pessoa do plural, concordando com os sujeitos da oração “eu e os colegas”. O núcleo do sujeito “colegas” representa mais uma voz enunciativa, o cronista além de evidenciar que já fez outras críticas ao trabalho do treinador, outros especialistas em esporte também o fizeram. Além de

¹²

Bezerra e Reinaldo (apud BRONCKART, 1999;2008, 2014, p. 88) diz que: os mecanismo de responsabilização enunciativa “contribuem para a coerência pragmática do texto, através do textualizador, instância a que o autor empírico confia a responsabilidade sobre o que enuncia, por meio da distribuição das vozes e da modalização”.

marcar as pessoas do discurso, o verbo está no presente do indicativo, indicando uma ação que se repetia, ou seja, as críticas ao Felipão eram recorrentes.

A expressão “pegando no seu pé”, tem, então, nesse texto, um sentido que, pragmaticamente, significa cobrar (correspondendo ao gabarito de letra “c” da questão) ao treinador uma postura diferente da seleção brasileira para que ela possa voltar ao bom futebol. Entretanto, como podemos ver, essa não é uma cobrança individual e isolada, outras vozes são inseridas a fim de conferir maior força argumentativa ao texto. Partindo dessa análise, nossa proposição para que a questão dê conta de uma abordagem textual-discursiva é que a elaboração do comando da questão seja modificada, essa mudança deve abarcar qual o propósito comunicativo do texto relacionando-se a características do gênero textual. Uma sugestão é que esse comando seguisse tal estrutura:

17)(P120747H6) O gênero textual que você acabou de ler tem um propósito comunicativo que permite o uso de expressões que, dependendo do contexto de uso, tomam significados diferentes. Marque, respectivamente, a alternativa que corresponde à finalidade comunicativa do texto e ao sentido que é atribuído à expressão “pegando no seu pé” levando em consideração o seu sentido no texto.

A) Por se tratar de uma notícia, o texto tem como objetivo informar o leitor sobre o mal desempenho da seleção brasileira de forma imparcial. A expressão “pegando no seu pé”, localizada no terceiro parágrafo, tem o sentido de “atrapalhar o treinador”.

B) O texto acima se trata de uma carta oficial, ele tem como objetivo estabelecer comunicação entre diferentes profissionais. Esse tipo de carta exige uma linguagem mais formal e impessoal, por isso a expressão “pegando no seu pé” tem o sentido de “agarrar o treinador”.

C) O texto lido é uma carta de reclamação, seu objetivo é expor alguma insatisfação a um destinatário que tenha posição de poder para realizar alguma interferência na questão. Dependendo a quem o texto se destina ele pode ser mais ou menos informal. Levando em consideração essas informações e ao que você leu, a expressão “pegando no seu pé” tem o

sentido de “cobrar ao treinador”.

D) O texto é uma resenha crítica e tem como objetivo comunicativo fazer um resumo de acontecimentos partindo de um ponto de vista. Sabendo disso, a expressão “pegando no seu pé” tem o sentido de “cobrar ao treinador”, já que o texto resume o mau desempenho da seleção brasileira.

E) O texto é uma reportagem em que o objetivo do autor é descrever as características da seleção brasileira e argumentar que elas são ruins. É característico desse gênero utilizar expressões conotativas, uma das que foi utilizada foi a “pegando no seu pé”, que no texto tem o sentido de “discutir com o treinador”.

Essa proposta de questão dá conta de uma abordagem textual-discursiva, porque leva em consideração em como a expressão a ser analisada contribui na construção de sentidos no texto e a aspectos ligados ao gênero textual. Em todas as alternativas os alunos precisam ter o conhecimento prévio das características dos gêneros e suas finalidades, sendo levado ao trabalho reflexivo sobre a escolha do autor ao utilizar a expressão, a exemplo da alternativa correta (letra C), na qual o gênero textual posto sob análise condiz com o texto associado à questão. Nessa questão, o aluno precisa saber o que é uma carta de reclamação, sua tipologia textual e suas possibilidades de uso de figuras de linguagem. Essas possibilidades variam de acordo com o interlocutor a quem o texto está sendo direcionado. Por fim, ele é levado ao trabalho interpretativo do que a expressão está significando no texto, ou seja, a Análise Linguística está imbricada ao eixo de leitura num plano textual-discursivo.

A segunda questão analisada foi a (P121792H6). Ela também é um item que tem como base o texto anterior. Pertencente ao tópico IV da matriz de referência, os quais se referem à coesão e à coerência, o descritor (HLP028) tem como objetivo avaliar se os estudantes conseguem estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais, advérbios, conjunções e locuções conjuntivas e está em concordância com as expectativas de aprendizagem do eixo de AL no 3º do ensino médio. Os dados do resultado da avaliação nos mostram que o desempenho dos alunos quanto a esse descritor foi um dos piores, tendo apenas 44% de acertos totais. A questão foi

postulada da seguinte forma:

19) (P121792H6) Nesse texto, no trecho “Somos, **portanto**, dois apaixonados por futebol.”, o termo destacado estabelece uma relação de

- A) adição.
- B) adversidade.
- C) alternância.
- D) conclusão.
- E) explicação

Embora a questão aborde o descritor proposto ao perguntar qual tipo de relação o termo destacado estabelece, quando se trata de Análise Linguística, é sugerido por Bezerra e Reinaldo (2014) que ela contemple o nível sequencial-composicional, ou seja, à composição das sequências e aos tipos textuais. Para embasar esta análise, utilizamos as noções de coesão textual construídas por Koch (1989) e verificamos como o termo destacado contribui na progressão da argumentação do autor.

Primeiramente, vejamos como se dá a relação lógico-discursiva e a composição das sequências textuais entre os dois primeiros parágrafos para depois compreender a relação conclusiva que a conjunção “portanto” tem com o período o qual lhe antecede. Já supracitado na análise antecedente a esta, o gênero textual é carta de reclamação e o autor do texto se apresenta como um cronista esportivo e torcedor fanático da seleção brasileira no primeiro parágrafo. Posteriormente, no segundo, ele admite que Felipão também é um apaixonado por futebol, como verificamos no trecho: “Também não sou hipócrita de imaginar que você tenha decidido fazer do esporte o seu ganha-pão – primeiro como jogador e agora como técnico – se não fosse por amor. Ou seja, apesar dos dois desempenharem funções diferentes e historicamente conflitantes - um é cronista esportivo e outro o técnico da seleção brasileira - ambos possuem a mesma paixão por futebol.

Depreende-se, então, que a conjunção conclusiva “portanto” no período consecutivo ao trecho destacado no parágrafo anterior exerce função coesiva conjuntiva endofórica, pois de acordo com Koch (1989): a coesão conjuntiva endofórica diz respeito ao conjunto de recursos semânticos os quais conectam partes do texto através de conjunções a fim de estabelecer relações de sentido e progressão textual. No caso da conjunção destacada, percebemos através das

relações sintático-semânticas que ela contribui na reafirmação da relação de comparação entre o cronista e o treinador e encerra um sentido na construção argumentativa do autor na passagem: “Somos, portanto, dois apaixonados por futebol”. O verbo de ligação “somos” está conjugado na primeira pessoa do plural e predica o sujeito elíptico “nós” - pronome pessoal que se refere ao autor e ao Felipão - seguido do predicativo do sujeito “dois apaixonados” - sendo “apaixonados” o núcleo modificador do sujeito - e do adjunto adnominal “por futebol”, o qual restringe qual paixão em comum os dois têm. Intercalada nesse enunciado, a conjunção “portanto” conclui o efeito de comparação estabelecida tendo em vista a semântica da palavra e sua função sintática nesse contexto.

Outrossim, percebemos, a partir disso, que esse efeito de comparação é mais uma das estratégias argumentativas do autor para convencer que o estilo de jogo da seleção deve mudar. Ele se coloca na mesma posição que o técnico e tenta eufemizar suas críticas, já que os dois por serem apaixonados pelo futebol brasileiro possuem o mesmo desejo de ver a seleção brasileira jogando bem apesar das divergências sobre como deve ser a jogabilidade do time, isso se confirma no último parágrafo: “A razão da carta, como você já percebeu, é uma só: te pedir que ponha o Brasil para jogar como os finalistas – no ataque. Essa é a nossa maior tradição [...]. Não sabemos jogar de outro jeito – e o partidaço da final provou-nos isso uma vez mais [...]. Vamos para cima deles, Felipão! Os brasileiros confiam em você. Confie também na gente quando pedimos um time ofensivo “. Vemos, pois, que o autor conclui o seu argumento reforçando textualmente qual o seu objetivo ao escrever a carta e qual a maneira que não só ele, mas todos os brasileiros querem que a seleção jogue - ofensivamente.

Diferentemente do que foi feito na questão (P121792H6) ao indagar apenas que tipo de relação ela estabelece, a sugestão que temos é que ela seja elaborada em consonância com uma abordagem textual-discursiva, considerando a tipologia do texto e as estratégias argumentativas tomadas pelo autor, retomando quais foram os mecanismos de responsabilização enunciativa e refletindo em como o uso da conjunção destacada participa nesses processos, ou seja, que o trabalho epilinguístico seja efetivamente realizado pelo aluno avaliado.

A última questão analisada é a (P1003881717). O descritor a qual pertence é o (HLP027) cujo objetivo é avaliar a habilidade do discente em estabelecer relação

de causa e consequência entre partes de um texto. Essa foi a única questão que avaliou esse descritor e embora o percentual de acerto total dela tenha sido de 60%, percebemos uma série de equívocos na sua estruturação. Segue abaixo o item analisado:

Leia o texto abaixo.

5	O cachorro invisível
10	<p>Toby, nosso beagle, costumava desaparecer do quintal de casa, mas sempre retornava algumas horas depois [...]. Um belo dia, em julho de 1972, não voltou mais. [...] Como a pequena Glenda ficou inconsolável, nosso vizinho, o sr. Simon, teve uma ideia. Estranhamos quando ele tocou nossa campainha num sábado de manhã e vimos que segurava uma guia à qual estava atrelada um arnês¹ pequeno para cachorro. Mas não havia nada no arnês suspenso no ar.</p> <p>– Bom dia, Fred e Selma – cumprimentou-nos ele. – Trouxe isso de Kansas. É para a Glenda. – É um arnês... mas onde está o cachorro? – Indagou Selma.</p> <p>– É um cachorro invisível – declarou Simon, muito sério. – E, com certeza, não vai fugir. Selma e eu nos entreolhamos. Seria aquela uma boa ideia? Simon pareceu adivinhar nossos pensamentos.</p> <p>– Trouxe apenas para distrair a Glenda, enquanto vocês não compram outro cachorro. Está na moda lá em Kansas.</p>
15	<p>Uma moda de verão, ao que tudo indicava [...]. Embora quem a adotasse como brincadeira fossem adultos jovens em sua grande maioria, não crianças como Glenda. Mas ela gostou da ideia.</p> <p>– Posso levar o Spark pra escola, pai? – Indagou.</p> <p>– Você já deu nome pra ele? – Repliquei surpreso.</p> <p>– Me parece um bom nome para um cachorro invisível – avaliou Selma. – Então pode – assenti. – Você vai ser a única criança a levar um cachorro para a escola. Em breve, não era mais a única. Outras crianças descobriram a brincadeira e passear</p>
20	<p>cachorros invisíveis tornou-se popular na cidade durante algum tempo. Como todas as modas, essa também passou [...]. Acabamos comprando outro cachorro, de verdade, e Glenda desfrutou da companhia dele por mais de uma década. [...]</p> <p>*Vocabulário: ¹arnês: equipamento de fitas resistentes que envolvem o tronco do animal.</p>

RAYMUNDO, Alex. O cachorro invisível. In: *Recanto das Letras*. 2019. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/causos/6566416>>. Acesso em: 4 fev. 2019. Fragmento. (P10036617_SUP)

08) (P10038817) Nesse texto, há uma relação de causa e consequência no trecho:

- A) “Como a pequena Glenda ficou inconsolável, nosso vizinho, o sr. Simon, teve uma ideia.”. (l. 2-3)
- B) “Mas não havia nada no arnês suspenso no ar.”. (l. 5-6)
- C) “Está na moda lá em Kansas.”. (l. 13)

D) “Embora quem a adotasse como brincadeira fossem adultos jovens em sua grande maioria...”. (l. 14-15)

E) “Em breve, não era mais a única.”. (l. 21)

A princípio, como nas duas primeiras questões, notamos que o comando e as alternativas não tratam os fenômenos a serem analisados pelos alunos partindo do plano textual-discursivo, se distanciando novamente do que os parâmetros curriculares estaduais sugerem para o eixo de Análise Linguística. Em específico, no item (P10038817), o avaliado deve selecionar em qual das cinco alternativas há uma relação de causa e consequência, restringindo-se ao nível sintático-semântico dos trechos destacados e desconsiderando em como essa relação de causa e efeito contribui na construção dos sentidos do texto, o que limita o trabalho com AL e, mais uma vez, seguindo uma tradição do uso texto apenas como pretexto para análises fragmentadas.

Tomamos como item correto a letra “A”, a qual corresponde ao seguinte trecho: “Como a pequena Glenda ficou inconsolável, nosso vizinho, o sr. Simon, teve uma ideia”. Ao analisarmos o nível sintático-semântico desse fragmento, podemos observar que se trata de uma oração subordinada adverbial causal. A oração principal é: “nosso vizinho, o sr. Simon, teve uma ideia”; e a subordinada é a: “Como a pequena Glenda ficou inconsolável”, onde no texto houve um deslocamento sintático com topicalização da oração subordinada, essa inversão apresentou primeiro a oração que dispõe a causa, sucedida, pois, da consequência das ações. A conjunção “como” - que tem relação de sinonímia com as conjunções subordinativas adverbiais causais “porque”, “uma vez que”, “pois”, entre outras - marca semanticamente o efeito de causa. Ela é sucedida do sujeito da oração “a pequena Glenda”, cujo núcleo do sujeito “Glenda” é modificado pelo predicado “ficou inconsolável”. O núcleo do predicativo do sujeito “inconsolável” revela o estado que a personagem ficou após perder seu animal de estimação e, portanto, a relação de consequência corresponde à ideia que Simon teve.

Feito esses primeiros apontamentos e justificado qual enunciado será posto em análise, iremos nos debruçar sobre o texto para compreender os desdobramentos que se deram a partir dessa relação de causa e efeito, levando em consideração o gênero textual e sua tipologia, retomando a sugestão de Bezerra e Reinaldo (2014) ao tratamento da Análise Linguística envolvendo o nível sequencial-composicional.

O gênero textual da questão trata-se de um conto. Ele é um recorte da obra intitulada “O cachorro invisível” do escritor Alex Raymundo, ou seja, um texto de caráter ficcional, tipologicamente narrativo. A narrativa conta a história de um cachorro invisível que se tornou o animal de estimação de Glenda, o qual despertou a imaginação de outras crianças da cidade, tornando moda a “adoção” de cachorros invisíveis na região. Alguns elementos constitutivos da narrativa (personagens, espaço e tempo) são revelados desde o primeiro parágrafo.

A história se passa em 1972, não é dita qual a cidade, mas o núcleo narrativo é direcionado à família, ao vizinho e coadjuvante, o sr. Simon, e à Glenda, a protagonista. O narrador, chamado Fred, é personagem e pai da protagonista. O enredo fala sobre Glenda, que tinha um cachorro da raça beagle, o qual tinha o costume de desaparecer do quintal de casa, mas sempre aparecia de volta. Em determinado tempo o cachorro sumiu e vendo a tristeza da menina, seu vizinho, Simon, deu um arnês para ela, aguçando sua imaginação ao dizer que se tratava de um cachorro invisível para que ela ficasse bem enquanto seus pais estavam em busca de outro animal de estimação. A menina levou o arnês para a escola, a brincadeira se espalhou e virou moda em toda a cidade.

Podemos perceber, a partir desse breve resumo do texto, que a relação de causa e efeito estabelecida no excerto correspondente a alternativa correta da questão (P100366I7) é crucial para o desenrolar da história, pois foi a partir do presente dado pelo Simon (relação de consequência), o qual se comoveu com a tristeza de Glenda (relação de causa), que o enredo se desenvolveu. Portanto, a relação de causa e efeito tal qual foi proposta na avaliação do descritor (HLP027) foi posta de forma equivocada dada a importância que ela tem no sentido global (macroestrutura) e progressão temática do texto.

Outro ponto a ser observado e que pode servir como base para um possível caminho de aperfeiçoamento da questão é levar o aluno avaliado ao trabalho tanto metalinguístico quanto epilinguístico ao indagar sobre qual o recurso coesivo foi utilizado para introduzir o efeito de causa estabelecido e sua classificação morfológica. Ao tratar a conjunção “como” enquanto recurso coesivo, como sugere Koch (1989), o aluno é levado ao trabalho epilinguístico, refletindo sobre sua função textual na progressão temática de nível intersequencial, ou seja, o que se desencadeou (consequências) na narrativa a partir dessa causa. Já sobre a classificação morfológica, ela deve ser posta como um modo de organização a fim

de que o aluno a partir da classe pertencente consiga estabelecer as relações de sinonímia e antonímia com outras palavras da mesma classe, ampliando seu repertório lexical, semântico e de adequação dos seus usos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou correlacionar, com a delimitação de objetivos específicos, as possibilidades, os limites e desafios do SAEPE enquanto política pública educacional de avaliação em rede e como se dá a avaliação do eixo de Análise Linguística nas provas do SAEPE de 2021 para os estudantes da 3º série do ensino médio. Com base em três questões que avaliam habilidades linguísticas diferentes e possuem descritores que estão inseridos na matriz de referência do eixo de Análise Linguística do SAEPE, percebemos que existem discrepâncias entre o que propõe o Currículo de Língua Portuguesa do estado de Pernambuco, o qual está alinhado com perspectivas teórico-metodológicas da Linguística Textual, e as questões presentes na prova.

Essa discrepância se dá, principalmente, pelo tipo de abordagem proposta nas questões. Das três as quais nos debruçamos, nenhuma leva o aluno a efetivamente ter um trabalho reflexivo, associando os fenômenos linguísticos e seus efeitos num plano textual-discursivo, ou seja, o texto é, mais uma vez, posto como pretexto para análises fragmentadas e isoladas.

Isso nos dá um indício de que, independentemente dos índices obtidos através dos resultados das provas, eles possivelmente não representam efetivamente o desempenho dos alunos quanto ao eixo de AL, já que a formulação das questões analisadas não condizem com o que propõem os documentos oficiais que parametrizam o ensino de Língua Portuguesa, nem com as teorias que se debruçam à Análise Linguística. Tendo em vista as lacunas encontradas, sugerimos alguns percursos que podem contribuir para que a prova esteja alinhada com as expectativas desejadas, a exemplo da primeira questão analisada, a qual após sua análise, sugerimos mudanças de tal forma que contemplassem aspectos do plano textual-discursivo.

Por trata-se de um trabalho inaugural sobre a temática, sugerimos que outros trabalhos voltados para as provas do SAEPE sejam desenvolvidos para que haja melhorias nesse sistema de avaliação, tais como: a) a ausência do eixo de produção textual nas provas do SAEPE e seus impactos; b) análise do eixo de Leitura nas provas do SAEPE; c) o tratamento dos gêneros textuais na prova do SAEPE; d) análise do eixo de Letramento Literário nas provas do SAEPE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2 ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDERSON, J. A. **Accountability in education**. In: IAE, IIEP, UNESCO. Paris, 2005. (Education Policy Series). Disponível em: <http://www.unesco.org/iiep/>. Acesso em: 21/08/2021.
- ANTUNES, I. **Gramática Contextualizada**: limpando o “pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. [1979] Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.
- BEAUGRANDE, R. de & DRESSLER, W. **Introduction to textlinguistics**. Londres/New York: Longman, 1981.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise Linguística**: afinal, a que se refere?. 2. ed. Recife: Pipa Comunicação/ EDUFCEG, 2020. 150 p. v. 91. ISBN 978-65-87033-16-7.
- BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem**: textos e discursos. São Paulo: EDPUC, 1999.
- BROOKE, N. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil**. Minas Gerais, v. 36, ed. 128, p. 377-401, mai/ago 2006.
- COSTA, Cassia a Fernanda de Oliveira. A ABORDAGEM TEXTUAL-DISCURSIVA NO TRATAMENTO DOS CL: Análise Linguística – uma proposta teórico-metodológica. In: COSTA, Cassia a Fernanda de Oliveira. **A ABORDAGEM DOS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**: Uma análise de aulas publicadas no Portal do Professor. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco.) - UFPE, Recife, 2018. p. 202.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). **Pour un enseignement de l’oral. Initiation au genres formels à l’école**. Paris: ESF éditeur.
- FARACO, C. A. **Gramática e ensino**. Língua, Rio de Janeiro, v. 2, p. 12-26, jul/dez 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2017.v19n2a14443>. Acesso em: 14 set. 2022.

- FREITAS, L. C.; SORDI, M. R.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação de redes de ensino a responsabilidade do poder público**: a responsabilidade do poder público. *In*: FREITAS, Luiz carlos de; SORDI, Mara regina lemes de; MALAVASI, Maria marcia sigrist; FREITAS, Helena costa de lopes. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. cap. 3, p. 47-68. ISBN 978-85-326-3774-1.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel/Campinas: ASSOESTE/UNICAMP, 1984.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GUIMARÃES, E. R. J. **Texto e argumentação**. Campinas: Pontes, 1987
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NETO, J. H.. **Avaliação externa de escolas e sistemas**: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, ed. 227, p. 84-104, jan/abr 2010. DOI <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i227.604>. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2836>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- NEVES, M. H. M. **A vertente grega da gramática tradicional**. São Paulo: Hucitec -- Fapesp, 1987.
- PAGMAN, C. L. **Avaliações Externas**: o IDEB na visão dos gestores das escolas públicas. *In*: *Revista Ensino & Pesquisa*, v. 14, n. 02, jul/dez 2016, p. 262-281.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Currículo de Português para o ensino médio com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco**. Recife: SE, s/d. Disponível em: http://www.saepe.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2012/06/curriculo_portugues_em.pdf.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Termo de Compromisso**. Disponível em: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/> . Acesso em: 4 ago. 2021.
- SANTOS, M. L. S.; SILVA, K. N. P.. **O sistema de avaliação da educação básica de Pernambuco(SAEPE) e qualidade da Educação Básica**. *Currículo sem fronteiras*, Recife, v. 19, ed. 1, p. 309-334, jan/abr 2019. ISSN 1645-1384. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/santos-silva.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2021.

SOARES, M. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

VIEIRA, F. E. **A sintaxe no brasil**: notas historiográficas e eixos temáticos de investigação. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 64, 2020. DOI: 10.1590/1981-5794-e12288. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/12288>. Acesso em: 14 set 2022.