

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA

Clarice de Matos Oliveira

A noção de avaliação da aprendizagem no ensino superior: percepções de
docente e estudantes do curso de Letras de uma instituição pública

Juiz de Fora
2023

Clarice de Matos Oliveira

A noção de avaliação da aprendizagem no ensino superior: percepções de docente e estudantes do curso de Letras de uma instituição pública

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística.
Área de concentração: Linguística.

Orientador: Prof (a) Dr (a) Marta Cristina da Silva

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Clarice de Matos.

A noção de avaliação da aprendizagem no ensino superior: percepções de docente e estudantes do curso de Letras de uma instituição pública / Clarice de Matos Oliveira. -- 2023.

189 f. : il.

Orientadora: Marta Cristina da Silva

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2023.

1. Avaliação. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Ensino de gramática. 4. Ensino Superior. I. Silva, Marta Cristina da, orient. II. Título.

Clarice de Matos Oliveira

A NOÇÃO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DE DOCENTE E ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em linguística. Área de concentração: linguística.

Aprovada em 31 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Marta Cristina da Silva - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Thais Fernandes Sampaio
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Andreia Rezende Garcia Reis
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Universidade Federal de Viçosa

Prof(a) Dr(a) Viviane Aparecida Bagio Furtoso

Juiz de Fora, 26/07/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Marta Cristina da Silva, Professor(a)**, em 31/08/2023, às 21:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Rezende Garcia Reis, Professor(a)**, em 01/09/2023, às 07:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thais Fernandes Sampaio, Professor(a)**, em 01/09/2023, às 09:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alvanize Valente Fernandes Ferenc, Usuário Externo**, em 05/09/2023, às 11:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Aparecida Bagio Furtoso, Usuário Externo**, em 05/09/2023, às 14:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1380511** e o código CRC **31287545**.

Dedico este trabalho a minha família, que é
minha força diária.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado força e saúde para concluir esta pesquisa, por nunca ter me deixado perder a fé e por me proporcionar tantas bênçãos.

A minha orientadora, professora Dra. Marta Cristina da Silva, por todos os momentos de orientação, por ter compartilhado comigo seus conhecimentos e experiências, por toda paciência e compreensão diante dos desafios, por ter acreditado na minha capacidade e por todos os ensinamentos e dedicação que possibilitaram a realização deste trabalho.

Aos meus pais amados, Maria e João, por me apoiarem em todos os momentos, por sonharem junto comigo, por todo cuidado, proteção e oração.

Ao meu amado esposo, Matheus, por todo companheirismo, por acreditar no meu potencial, por me incentivar, por todos os cuidados e por todo o seu amor durante essa fase.

Aos meus irmãos queridos, Claudemir, Claudimar, Claudecy e Cleyton, por todo o incentivo e apoio.

A minha avó (*in memoriam*), Orcelina, que sempre cuidou de mim como uma mãe e contribuiu para chegar onde estou.

A minha querida sogra, Maria José, por toda paciência e cuidado durante a fase de conclusão da minha pesquisa.

Aos membros titulares e suplentes componentes da banca, por terem contribuído valiosamente para a realização desse trabalho.

Aos meus queridos amigos, Ana Carla e Gustavo, por ter dividido as alegrias e as angústias desse período.

Aos meus colegas de trabalho, que torceram pelo meu sucesso e me apoiaram em minhas decisões.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFJF, que contribuíram para minha formação.

À FAPEMIG pela concessão da bolsa, que possibilitou a realização dessa pesquisa.

Agradeço a todos os amigos, os quais não citei o nome, certamente vocês foram muito importantes nessa etapa.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar a concepção de avaliação assumida em uma disciplina voltada a estudos da gramática normativa do Português no Curso de Letras de uma universidade pública, bem como a compreensão dos discentes que cursam essa disciplina sobre a função da avaliação, assumindo-se que os processos de avaliação e de ensino-aprendizagem estão diretamente relacionados. Esse objetivo geral se subdivide em outros mais específicos: i) verificar como a gramática normativa foi abordada na disciplina em questão; ii) investigar a concepção de avaliação do docente que ministra essa disciplina; iii) analisar os instrumentos avaliativos utilizados por esse professor; iv) analisar as percepções dos estudantes sobre as atividades avaliativas aplicadas; v) observar em que medida as práticas avaliativas exerceram influência no processo de ensino da disciplina focalizada. O trabalho busca aporte teórico principalmente nos estudos sobre avaliação de Perrenoud (1999) e Luckesi (2011a, 2011b); para discutir sobre a influência da avaliação na aprendizagem dos estudantes, as teorias de Alderson & Wall (1993) e Scaramucci (2006, 2011) e, para abordar as questões do ensino de gramática, as discussões de Franchi *et al* (2006), Antunes (2003, 2007, 2009), Bagno (2013) e Perini (2014). Para alcançar os objetivos propostos, realizamos um estudo de natureza qualitativa, mais especificamente um estudo de caso, a fim de analisar a avaliação da aprendizagem no contexto focalizado. Visando à triangulação dos dados, utilizamos diferentes instrumentos de pesquisa: questionário, entrevista, observação das aulas e análise documental. Os resultados apontam que o docente que ministrou a disciplina desenvolveu um trabalho que ultrapassou o ensino de regras e classificações gramaticais, levando os alunos a refletirem sobre os usos da língua. Além disso, o professor demonstrou compreender a importância da avaliação formativa, buscando usar as atividades avaliativas para analisar se sua forma de trabalho estava adequada para atingir os objetivos propostos, traçando novas estratégias quando foi necessário. Na percepção dos discentes, as práticas avaliativas foram importantes para seu aprendizado, pois foram instrumentos que possibilitaram identificar as lacunas na compreensão do conteúdo abordado. Dessa forma, verificamos que os instrumentos avaliativos foram usados para gerar mudanças no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a sua melhoria.

Palavras-Chave: Avaliação. Ensino-aprendizagem. Ensino de gramática. Ensino Superior.

ABSTRACT

The general objective of this research is to investigate the conception of assessment adopted in a course dedicated to the study of normative Portuguese grammar in the Languages Course at a federal public university, as well as the understanding of students who take this course on the function of assessment, by assuming that it is clear that the assessment and teaching-learning processes are directly related. This general objective is subdivided into more specific ones: i) to verify how normative grammar was approached in such course; ii) to investigate the professor's conception of assessment who teaches this course; iii) to analyze the evaluation instruments used by that professor; iv) analyze students' perceptions about the applied assessments activities; v) observe to what extent the assessments practices exerted influence on the teaching process of the focused course. The work seeks theoretical support mainly for studies on evaluation by Perrenoud (1999) and Luckesi (2011a, 2011b); to discuss the influence of assessment on students learning, the theories of Alderson & Wall (1993) and Scaramucci (2006, 2011) and, to address issues of grammar teaching, the discussions of Franchi *et al* (2006), Antunes (2003, 2007, 2009), Bagno (2003) and Perini (2014). In order to achieve the proposed objectives, we carried out a study of a qualitative nature, more specifically a case study, so we could analyze the assessment of learning in the focused context. Aiming at data triangulation, we used different research instruments: questionnaire, interview, observation of classes and document analysis. The results indicate that the professor who taught the subject developed a work that went beyond the teaching of grammatical rules and classifications, leading students to reflect on the uses of language. In addition, the professor demonstrated to understand the importance of formative assessment, seeking to use assessments to analyze whether his way of working was adequate to achieve the proposed objectives, outlining new strategies when necessary. In the students' perception, the assessments were important for their learning, as they were instruments that made it possible to identify gaps in the understanding of the addressed content. Thus, we verified that the evaluation instruments were used to generate changes in the teaching-learning process, contributing to its improvement.

Keywords: Evaluation. Teaching-Learning. Grammar teaching. Higher Education.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Distinção entre testar, medir e avaliar.....	23
Esquema 2 – Momentos da avaliação.....	28
Esquema 3 – Síntese das etapas da pesquisa.....	73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura básica do conceito de avaliação.....	20
Figura 2 – Localização do processo de avaliação.....	26
Figura 3 – A avaliação: ponto de encontro do ato didático.....	27

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos discentes.....	77
Gráfico 2 – Curso em que os discentes estão matriculados.....	78
Gráfico 3 – Período em que os discentes estão matriculados no curso.....	78
Gráfico 4 – Habilitação de formação.....	79
Gráfico 5 – É a primeira vez que você cursa uma disciplina voltada especificamente para estudos de gramática do Português?.....	80
Gráfico 6 – Participação de uma entrevista semiestruturada no final da disciplina.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições de gramática em diferentes instrumentos de gramatização do português.....	50
Quadro 2 – Partes do discurso (séc. I a. C.) e classes de palavras (séc. XX) no PTG, com especificação dos critérios de categorização.....	52
Quadro 3 – Ferramentas que integram o programa Google for Education.....	69
Quadro 4 – Síntese dos instrumentos utilizados para coleta de dados.....	75
Quadro 5 – 1ª organização das atividades avaliativas da disciplina.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – A exploração de forma adequada da gramática normativa do Português.....	80
Tabela 2 – A importância de uma disciplina do ensino de gramática normativa do Português no curso de Letras.....	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	19
2.1 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO.....	19
2.2 OS TIPOS DE AVALIAÇÃO: DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA.....	28
2.3 IMPACTOS DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	31
2.4 ENSINO E AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	36
2.5 A AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	44
3 ESTUDO E ENSINO DE GRAMÁTICA.....	47
3.1 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA.....	47
3.2 ENSINO DE GRAMÁTICA TRADICIONAL.....	49
3.3 A FORMAÇÃO DOCENTE.....	57
4 METODOLOGIA.....	63
4.1 ABORDAGEM DE PESQUISA.....	63
4.2 CONTEXTO DE PESQUISA.....	66
4.2.1 Cenário do Ensino Remoto Emergencial.....	68
4.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	71
4.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	73
4.5 PERFIL DOS ESTUDANTES.....	76
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	84
5.1 O CONHECIMENTO SOBRE GRAMÁTICA TRADICIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS.....	84
5.2 ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS.....	91
5.3 AS FORMAS DE AVALIAÇÃO UTILIZADAS PELO DOCENTE.....	93
5.4 PRIMEIRA ATIVIDADE AVALIATIVA.....	101
5.5 SEGUNDA ATIVIDADE AVALIATIVA.....	108
5.6 TERCEIRA ATIVIDADE AVALIATIVA.....	112
5.7 ENTREVISTAS COM OS DISCENTES.....	115
5.8 SEGUNDA ENTREVISTA REALIZADA COM O DOCENTE.....	127
5.9 RESULTADOS: UMA SÍNTESE.....	134
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	142
ANEXO A - Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da UFJF.....	150
ANEXO B – Plano de curso.....	153
ANEXO C – Roteiro da primeira entrevista com o docente.....	155
ANEXO D – Questionário aplicado aos discentes.....	156
ANEXO E – Roteiro da entrevista com os discentes.....	159
ANEXO F – Roteiro da segunda entrevista com o docente.....	160
ANEXO G – “TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”	161
ANEXO H – Questionário com base no texto “Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas?”	163
ANEXO I – Exercícios aplicados pelo docente.....	165
ANEXO J – Atividades de manuais didáticos do ensino básico sobre complemento nominal.....	166
ANEXO K – Primeira atividade avaliativa.....	181
ANEXO L – Crônica literária “Viagem de bonde”	183
ANEXO M – Segunda atividade avaliativa.....	188
ANEXO N – Terceira atividade avaliativa.....	189

1 INTRODUÇÃO

O ato de avaliar é uma prática que está presente em diversos momentos na vida do ser humano. Saul (2001) ressalta que a avaliação, em uma perspectiva ampla, está associada às experiências cotidianas dos indivíduos, o que resulta em análises e julgamentos frequentes dos atos que acontecem em nosso dia a dia.

No contexto educacional, a avaliação se configura como um instrumento significativo para o processo de ensino-aprendizagem no que tange às ações educativas e formativas. Assim, como salientam Freitas *et al* (2014), os processos avaliativos precisam ser realizados com consciência, já que implicam em conteúdos pedagógicos, práticos e políticos. Desse modo, assumimos que estudos sobre as práticas avaliativas ainda se fazem necessários, posto que poderão contribuir para a compreensão da importância da avaliação nas várias instâncias de ensino numa perspectiva mais crítica e reflexiva.

Sabemos que o processo avaliativo perpassa toda a trajetória dos estudantes, do nível básico ao superior, podendo produzir efeitos tanto positivos quanto negativos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, como frisa Depresbiteris (1993), o processo de avaliação nas salas de aula pode apresentar algumas falhas, no qual as atividades avaliativas são usadas como ferramentas punitivas e autoritárias para estabelecer as relações de “poder” entre docentes e discentes. Dessa forma, se as práticas avaliativas estão presentes em toda a vida escolar dos discentes e se elas provocam efeitos que impactam na aprendizagem dos alunos, compreendemos que esses aspectos carecem de investigação.

Alguns estudiosos da área da avaliação da aprendizagem defendem a importância da avaliação formativa, que tem como foco o processo de ensino-aprendizagem e acontece durante o processo educacional, tendo um caráter exclusivamente pedagógico. Ao refletirmos sobre o ato de avaliar em sala de aula, concordamos com a perspectiva de avaliação formativa, uma vez que compreendemos que as práticas avaliativas devem orientar as ações dos educadores, não sendo usadas, conforme o senso comum, somente para classificação e atribuição de notas com a finalidade de aprovação ou reprovação. Desse modo, defendemos que as avaliações são instrumentos que precisam ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que geram resultados/dados que, se interpretados adequadamente, possibilitam a mudança de métodos e estratégias para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Considerando o cenário da educação superior, compreendemos que os cursos que são destinados para a formação de professores são um campo especialmente relevante para as pesquisas na área, pois possibilitam a reflexão de temáticas pertinentes e necessárias do processo formativo. Além disso, vale destacar que os graduandos desses cursos poderão atuar como professores e avaliar será uma das tarefas do seu fazer docente. Assim, entendemos que a forma como a avaliação é considerada no processo de formação dos estudantes pode impactar na sua prática em sala de aula¹.

Nessa direção, neste trabalho, nossa preocupação recai sobre o uso da avaliação para aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente no contexto do ensino superior, analisando uma disciplina do curso de Letras de uma universidade pública, que tem como participantes: um docente, que já passou por um processo de formação e foi exposto a diversas atividades avaliativas, e discentes que estão sendo formados e avaliados. Cabe ressaltar que, dentre as diferentes disciplinas e áreas de formação disponibilizadas na instituição, optamos por realizar o trabalho em uma disciplina voltada para os estudos da gramática tradicional, já que reconhecemos que os conteúdos abordados nessa disciplina têm grande relevância na formação acadêmica dos estudantes de Letras, que, em suas futuras práticas docentes, terão que saber como ensinar esse aspecto da língua e, conseqüentemente, lançar mão de diferentes práticas avaliativas para verificar o processo de ensino-aprendizagem. Não pretendemos com isso sugerir que a gramática é o principal objeto de ensino do professor da educação básica, mas, sem dúvida, constitui motivo de grande preocupação para os estudantes em formação, como foi possível constatar nas entrevistas realizadas.

Deste modo, a partir desses pressupostos, temos como **objetivo geral** investigar a concepção de avaliação assumida em uma disciplina voltada a estudos da gramática normativa do Português no Curso de Letras de uma universidade pública, bem como a compreensão dos discentes que cursam essa disciplina sobre a função da avaliação, assumindo-se que os processos de avaliação e de ensino-aprendizagem estão diretamente relacionados. Esse objetivo geral se subdivide em outros mais específicos: i) verificar como a gramática normativa foi abordada na disciplina em questão; ii) investigar a concepção de avaliação do docente que ministra essa disciplina; iii) analisar os instrumentos avaliativos utilizados por esse professor;

¹Cabe destacar o conceito de simetria invertida na relação entre formação docente e o fazer docente: “[...] a formação do professor precisa tomar como ponto de referência, a partir do qual orientará a organização institucional e pedagógica dos cursos, a simetria invertida entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão” (Mello, 2000, p. 102).

iv) analisar as percepções dos estudantes sobre as atividades avaliativas aplicadas; v) observar em que medida as práticas avaliativas exerceram influência no processo de ensino da disciplina focalizada.

A fim de desenvolver os objetivos propostos, realizamos um estudo de natureza qualitativa, mais especificamente um estudo de caso, para analisar a avaliação da aprendizagem no contexto focalizado. Nesse intuito, assumimos que essa abordagem auxiliará na compreensão das percepções dos participantes envolvidos neste trabalho no que se refere às práticas avaliativas, propiciando a investigação por meio de diferentes instrumentos: questionário, entrevistas, observação das aulas e análise documental. Vale ressaltar que adotamos o estudo de caso devido ao fato deste trabalho ser desenvolvido em uma disciplina específica do curso de Letras de uma universidade pública, ou seja, envolve um grupo exclusivo de pessoas em um contexto determinado.

Como fundamentos teóricos e metodológicos, apoiamos-nos principalmente em estudos sobre avaliação de Perrenoud (1999), Luckesi (2011a, 2011b), Villas Boas (2000), Wachowicz (2000), Garcia (2009), Freitas *et al.* (2014); para discutir sobre a influência da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, as teorias de Alderson & Wall (1993) e Scaramucci (2006, 2011) e, para abordar as questões do ensino de gramática, as discussões de Franchi *et al* (2006), Antunes (2003, 2007, 2009), Bagno (2013) e Perini (2014).

Para mostrar o percurso desta pesquisa, segue a organização do texto em seis capítulos. Nos capítulos 2 e 3, apresentamos os aportes teóricos que fundamentaram o trabalho. O capítulo 2 tem 5 seções, nas quais discutimos sobre os conceitos de avaliação, os tipos de avaliação, os impactos da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, o ensino e avaliação de língua portuguesa e o processo avaliativo na educação superior. No capítulo 3, tratamos do estudo e ensino de gramática, e, para abordarmos tal temática, dividimos esse capítulo em três seções, uma destinada para discussão das concepções de gramática existentes, outra para tratar das questões relacionadas à gramática tradicional, e a última para discutir de modo geral o processo de formação docente e especificamente do professor de Língua Portuguesa.

No capítulo 4, explicitamos a metodologia usada para alcançar os objetivos deste trabalho. Sendo assim, subdividimos esse capítulo em seis seções para apresentar a organização metodológica desta pesquisa, que é de cunho qualitativo e interpretativo, mais especificamente um estudo de caso; a abordagem de pesquisa utilizada no trabalho; o contexto em que essa pesquisa foi realizada, o qual se refere à uma disciplina de estudos de gramática normativa de

uma universidade pública, como mencionado; o momento em que foi desenvolvido este trabalho, que é caracterizado pelo ensino remoto emergencial devido à pandemia da Covid-19; os instrumentos de pesquisa empregados para a geração de dados, quais sejam: observação das aulas, aplicação de um questionário, realização de entrevistas semiestruturadas e coleta de documentos; os procedimentos de pesquisa, em que descrevemos detalhadamente as fases deste estudo; e, por último, o perfil dos estudantes que cursaram a disciplina.

O capítulo 5 apresenta as descrições e análises dos dados gerados por meio dos instrumentos selecionados para este trabalho. Na seção 5.1, tratamos do conhecimento sobre gramática tradicional na formação de professores de Letras. Na seção 5.2, abordamos o modo como foram organizadas as atividades avaliativas usadas na disciplina. Na seção 5.3, discutimos sobre as formas de avaliação usadas pelo professor. Na seção 5.4, 5.5 e 5.6, apresentamos a análise de cada uma das três atividades avaliativas que foram aplicadas pelo docente para avaliar os conteúdos ministrados. A seção 5.7 e 5.8, respectivamente, apresentam as descrições e análises das entrevistas realizadas com os discentes e da segunda entrevista feita com o docente. Na seção 5.9, apresentamos uma síntese dos resultados encontrados, articulando os instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho.

Por fim, no capítulo 6, apresentamos as considerações finais.

2 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Neste capítulo, discutiremos sobre as práticas avaliativas utilizadas nos contextos educacionais. Para isso, abordaremos os conceitos de avaliação, a importância dos processos avaliativos e o uso efetivo dos resultados obtidos na avaliação. Além disso, apresentaremos os tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa, trataremos do conceito de efeito retroativo, considerando que as práticas avaliativas geram impactos no processo de ensino-aprendizagem, discutiremos sobre o ensino e avaliação de língua portuguesa especificamente, e, por fim, abordaremos a discussão sobre o processo avaliativo na educação superior.

2.1 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem, foco deste trabalho, começou a ser discutida e divulgada, a partir de 1930, por Ralph Tyler, que usou a expressão “avaliação da aprendizagem” para salientar o cuidado que era preciso ter com a aprendizagem dos educandos. Luckesi (2011a) ressalta que, neste período, o que levou a essa preocupação foi o número de reprovação dos estudantes, o que supostamente estaria relacionado a uma aprendizagem insatisfatória. No Brasil, de acordo com Luckesi (2011a), a discussão sobre avaliação da aprendizagem se iniciou no final dos anos 1960 e começo dos anos 1970. Antes desse período se falava apenas sobre “exames escolares”. Em 1971, passou-se a usar o termo “aferição do aproveitamento”. Mas, somente em 1996, o termo “avaliação da aprendizagem” foi incorporado pela LDB. Contudo, Luckesi (2011a) salienta que, mesmo com essa inserção, os diferentes níveis de ensino praticam muito mais exames do que avaliação da aprendizagem.

Rodrigues Júnior (2009) destaca que o termo avaliação carrega em sua etimologia o conceito de valor. Assim, o autor salienta que o ato de avaliar implica na atribuição de valor a algo ou na determinação do valor de algo. De acordo com Sarmiento (1997), toda avaliação acarreta na comparação do que está sendo avaliado com valores estabelecidos por padrões e critérios construídos socialmente. A autora ainda ressalta que esses valores, que orientam as práticas avaliativas, são oriundos de um vasto universo que reflete as perspectivas e crenças dos grupos sociais dominantes.

Demo (2004) aponta que a atividade de avaliar pode aparecer nas mais diversas situações, como: “contrastar quantidades ou qualidades, qualificar desempenhos, acompanhar

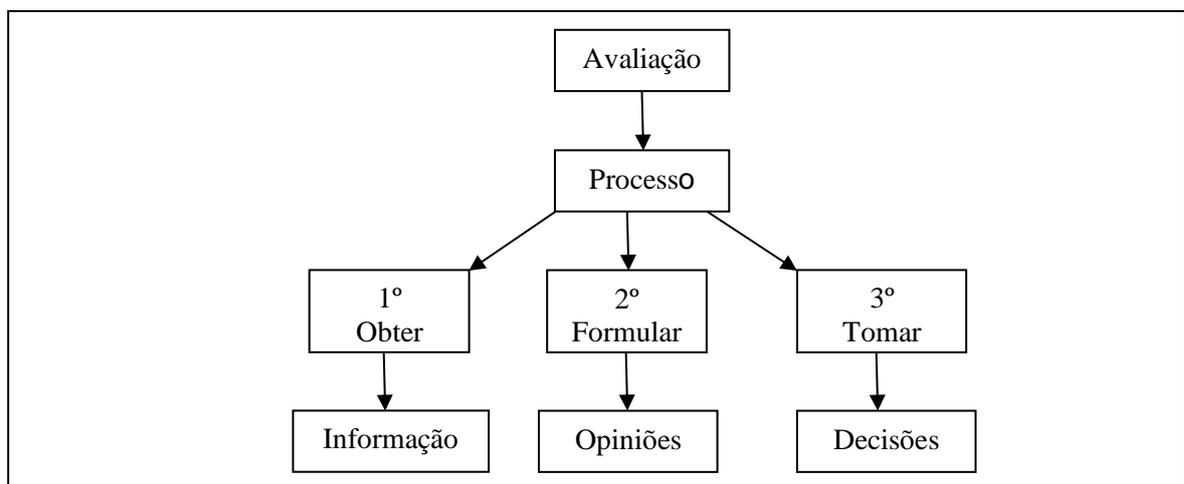
metas, comparar situações, comparar dinâmicas, propor padrões, distribuir expectativas, permitir/barrar entrada/progressão, evitar excessos e carências, prevenir” (p. 109). Em outras palavras, a prática de avaliar é recorrente nos mais diversos contextos da sociedade.

Para Perrenoud (1999), os processos avaliativos criam as hierarquias sociais que consolidam a sociedade. O autor destaca que na avaliação da aprendizagem entra em cena a divisão de classes. Segundo o autor, “avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros” (Perrenoud, 1999, p. 9).

Nessa perspectiva, a avaliação, diferente da verificação, vai além da configuração do valor ou qualidade atribuída a um objeto, “exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto [...], com uma consequente decisão de ação” (Luckesi, 2011a, p.52). Desse modo, como destacam Arredondo e Diago (2009), na avaliação estão envolvidos processos que não se restringem à verificação de aprendizagens, mas que abrangem aspectos da capacidade cognitiva, elementos afetivos e comportamentais, métodos e técnicas de ensino e interação professor-aluno.

Arredondo e Diago (2009) apresentam uma estrutura básica do conceito de avaliação que está representada na figura abaixo.

Figura 1 – Estrutura básica do conceito de avaliação



Fonte: Arredondo e Diago, 2009, p. 38.

Para os autores, a avaliação precisa ser considerada como um processo dinâmico, aberto e contextualizado que ocorre ao longo de um período, não sendo uma ação pontual ou isolada. Nesse processo, é necessário que vários passos sejam tomados para que a avaliação

tenha três características essenciais: *obter informação* – aplicação de instrumentos que gerem dados confiáveis; *formular juízos de valor* – a partir dos dados gerados, analisar e avaliar a situação para formular uma opinião; *tomar decisões* – a partir da análise feita nos resultados, sugerir ações que possam ser tomadas (Arredondo, Diago, 2009, p. 38-39). Portanto, assim como Luckesi (2011a) e Arredondo e Diago (2009), consideramos que a avaliação deve ultrapassar a verificação da aprendizagem de conteúdos, possibilitando a descrição de um diagnóstico da situação observada e a tomada de decisões para a intervenção no processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Para Luckesi (2011a), o ato de avaliar consiste em uma investigação, caracterizado pelo diagnóstico e pela inclusão. Desse modo, o autor ressalta que os estudantes não vão para o contexto educacional para se submeter a processos seletivos, mas sim para aprender, sendo necessário que o sistema de ensino invista no aprendizado dos educandos, no qual “a avaliação está a serviço dessa tarefa” (p. 29). Carvalho (2018) compartilha dessa concepção, defendendo que as avaliações descrevem e qualificam a realidade, orientando as decisões e ações dos avaliadores. Para Perrenoud (1999), as avaliações também geram uma ação, ou seja, a avaliação tem como objetivo “orientar uma inovação, fundamentar uma defesa pró ou contra uma reforma, aumentar a eficácia do ensino ou da seleção” (p. 53).

Gatti (2014) salienta que a partir da avaliação é possível coletar informações básicas e orientações que podem direcionar o trabalho dos gestores, dos professores e da comunidade escolar. Além disso, a autora destaca que os alunos também podem reconhecer suas dificuldades por meio das práticas avaliativas. Desse modo, para Gatti (2014), o objetivo das avaliações é auxiliar a escola (gestores, professores, alunos) no rumo de seus trabalhos. Porém, como salienta Schlatter *et al* (2005), para que a avaliação alcance esses objetivos, é necessário ter instrumentos de avaliação adequados e bem elaborados.

Com relação ao termo “avaliação da aprendizagem”, Rodrigues Júnior (2009) ressalta que essa expressão evoca, em grande parte das pessoas, a imagem de provas, notas e menções. Ele ressalta que tais elementos estão, sim, relacionados à avaliação, mas, segundo o autor, limitar a avaliação da aprendizagem à aplicação de testes é definir esse processo em uma moldura demasiado estreita, posto que existem muitos outros aspectos que integram o ato de avaliar a aprendizagem. Para Saul (2001), as avaliações do contexto educacional se diferem das análises e julgamentos que são realizados no cotidiano das pessoas, uma vez que as práticas avaliativas educacionais “costumam ter um caráter deliberado, sistematizado, apoiam-se em

pressupostos explicitados em maior ou menor grau, variam em complexidade e servem a múltiplos propósitos” (p.25).

Haydt (2003) destaca que o termo avaliação é associado a outros como exame, nota, sucesso e fracasso, promoção e repetência. Nessa direção, no contexto educacional, os termos “testar”, “medir” e “avaliar”, muitas vezes, são usados com a mesma finalidade: avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Mas, conforme aponta Haydt (2003), essas ações envolvem processos diferentes. Testar “consiste em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa (um material, uma máquina), através de situações previamente organizadas, chamadas testes”; medir é “determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais”; e avaliar é “julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores” (p. 9-10).

No ensino, o termo medir pode ser usado para contabilizar a frequência dos alunos, o número de respostas corretas em um exercício, a quantidade de livros lidos, entre outros. Entretanto, como destaca Hoffmann (2001), nota-se que os profissionais da educação tendem a usar as medidas como processo avaliativo, atribuindo notas arbitrárias vagas e confusas. Ao aplicar os testes, os educadores atribuem valores numéricos às atividades avaliativas, tornando-a um processo repressivo e classificatório.

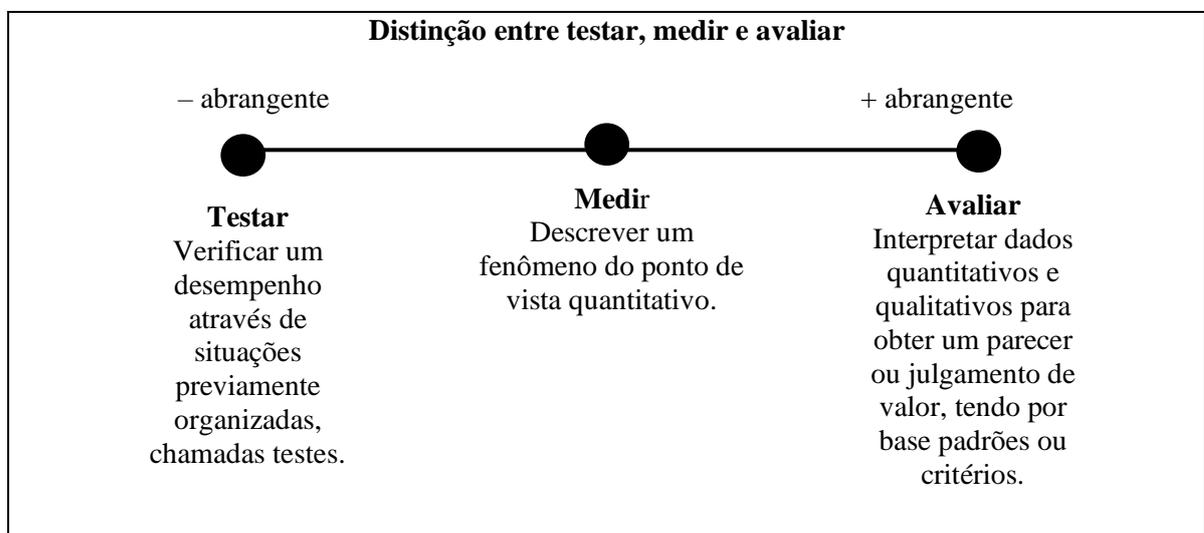
Esses fatos podem interferir no processo de aprendizagem dos alunos, que acabam concluindo que estudar é tirar boas notas e ser aprovado para cursar a próxima etapa. E, como ressalta Haydt (2003), quando eles não atingem esses objetivos podem ficar frustrados, perdendo o interesse pelos estudos. Desse modo, a avaliação acaba sendo um instrumento de tortura e punição. Assim, a autora salienta que, nessa perspectiva, é valorizado o procedimento final, posto que “a maior preocupação fica centrada na nota, sem que haja nenhuma interpretação para a indicação de recuperações necessárias, melhoria de procedimentos didáticos e avaliação da própria avaliação” (p. 53).

Considerando esses aspectos, Haydt (2003) ressalta que na avaliação ocorre a coleta de dados quantitativos e qualitativos e a interpretação dos resultados a partir de critérios pré-definidos. Desse modo, segundo a autora, testar e medir não são suficientes, pois os dados gerados por esses meios precisam ser analisados/interpretados em termos de avaliação. Haydt (2003) ainda salienta que a mensuração é um processo descritivo, posto que nesse processo os fenômenos são descritos quantitativamente; já a avaliação é um processo interpretativo, posto que, a partir de padrões ou critérios, são feitos julgamentos. Assim, ao usar o termo

avaliar, de acordo com Haydt (2003), são referenciados muito mais do que aspectos quantitativos apresentados nos processos de testar e medir, uma vez que nessa prática também estão relacionados os aspectos qualitativos, que abrangem “tanto a aquisição de conhecimento e informações decorrentes dos conteúdos curriculares quanto as habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social” (p. 10).

Nessa direção, como aponta Haydt (2003), os termos testar, medir e avaliar não são sinônimos, mas são conceitos que se complementam. O termo medir é considerado mais amplo que testar, visto que os testes são usados como uma forma de medida. Já o termo avaliar é um conceito mais abrangente que testar e medir, pois usa instrumentos quantitativos e dados qualitativos. Essa relação de amplitude pode ser melhor visualizada no esquema elaborado por Haydt (2003), que está apresentado a seguir.

Esquema 1 – Distinção entre testar, medir e avaliar



Fonte: Haydt, 2003, p. 10, grifos da autora.

Luckesi (2011b) discute sobre a diferença entre exame e avaliação. Segundo o autor, o exame funciona como uma seleção, não se enquadrando em um ato pedagógico, enquanto que a avaliação

tem por característica própria ser diagnóstica, o que implica não ser classificatória, o que quer dizer que ao avaliador não interessa colocar o seu objeto de estudo num ranking, que vai do maior para o menor, com um ponto de aprovação/reprovação. Interessa somente constatar a qualidade da situação para, se necessário, proceder a intervenção (Luckesi, 2011b, p. 196-197).

Nesse sentido, como destaca Luckesi (2011a), a avaliação da aprendizagem possibilita o julgamento e a consequente classificação, mas ela não tem somente esses aspectos, pois a sua função constitutiva é a de diagnóstico, que “cria base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva da busca de maior satisfatoriedade nos resultados” (p. 208). Além disso, o autor ressalta que há outras funções atreladas a essa, tais sejam: propiciar a autoconhecimento, processo no qual o educando e o educador constroem conjuntamente resultados satisfatórios da aprendizagem; motivar o crescimento por meio do desejo de prosseguir no percurso de vida ou de estudo; aprofundar a aprendizagem a partir da prática de exercícios, que se configura como uma das oportunidades de aprender; e auxiliar na aprendizagem.

A expressão “Avaliação Educacional”, segundo Afonso (2010), abarca, genérica e indistintamente, diferentes formas ou modalidades de avaliação utilizadas em educação. Assim, em sentido lato, ou seja, quando usada sem qualquer outra especificação, a avaliação educacional tanto pode referir-se à avaliação de aprendizagens, à avaliação de escolas, à avaliação de currículos e programas, à avaliação de projetos, à avaliação de sistemas educativos, à avaliação de profissionais (gestores, professores e educadores), ou, ainda, à avaliação de políticas públicas.

Sobre a relação entre às formas de ensino e de avaliação, Moretto (2005) apresenta duas perspectivas, a tradicional e a construtivista sociointeracionista. Na visão tradicional, segundo o autor, a ação de transmitir conhecimentos é considerada como um processo pronto e acabado, no qual os estudantes recebem verdades que devem devolver no momento das práticas avaliativas. Tal perspectiva, de acordo com Moretto (2005), ainda prevalece nos dias atuais e considera a avaliação da aprendizagem “como um processo de ‘toma-lá-dá-cá’, em que o aluno deve devolver ao professor o que dele recebeu e *de preferência exatamente como recebeu*” (Moretto, 2005, p. 95, grifos do autor), impossibilitando a criatividade e a interpretação dos alunos. Desse modo, o autor destaca a relação de dominação desse modelo de ensino e avaliação, que apresenta o professor como autoritário e o aluno como submisso.

Com relação à perspectiva construtivista sociointeracionista, Moretto (2005) destaca que

- A aprendizagem é um processo interior ao aluno, ao qual temos acesso por meio de indicadores externos.

- Os indicadores (palavras, gestos, figuras, textos) são interpretados pelo professor e nem sempre a interpretação corresponde fielmente ao que o aluno pensa.
- O conhecimento é um conjunto de relações estabelecidas entre os componentes de um universo simbólico. O conhecimento construído significativamente é estável e estruturado.
- O conhecimento adquirido mecanicamente é instável e isolado.
- A avaliação de aprendizagem é um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas (p. 96).

Moretto (2005) ainda frisa que a visão construtivista sociointeracionista propõe uma nova relação entre professor, aluno e conhecimento, na qual o educando é construtor do seu próprio conhecimento mediado pelo educador, ou seja, o conhecimento do estudante é construído a partir dos seus processos interiores, que são estimulados por situações exteriores criadas pelo professor.

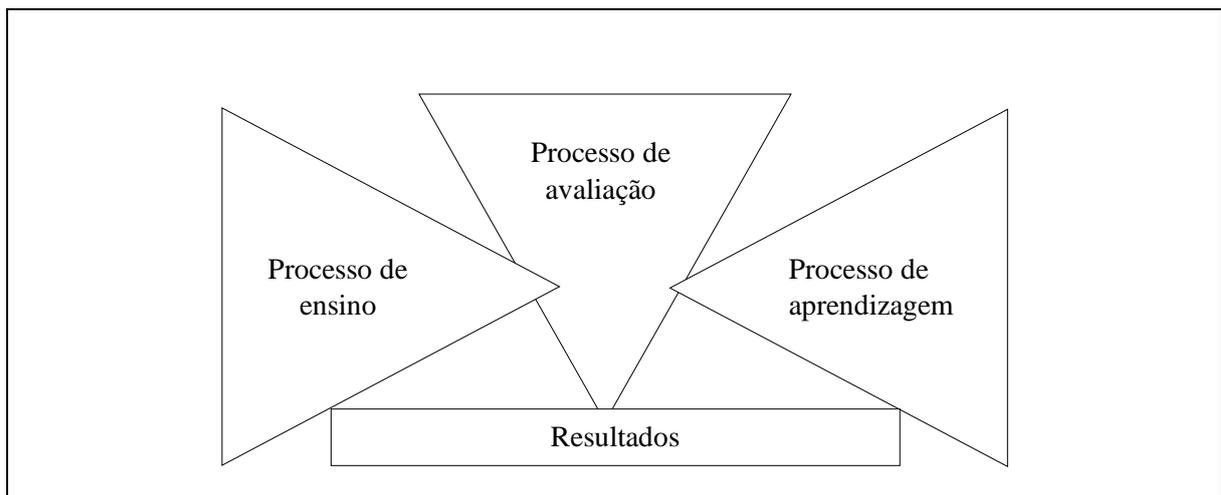
No que diz respeito ao ato de avaliar no contexto de ensino, Perrenoud (1999) salienta que as avaliações podem ser utilizadas para orientar o trabalho do professor. Elas também podem influenciar no comportamento do aluno, posto que na atribuição de notas há uma negociação entre professor e aluno, que pode fazer com que o estudante realize as tarefas com maior concentração, fique em silêncio, seja mais amável, visando alcançar a aprovação no final do ano letivo.

Segundo Luckesi (2011a), a avaliação deveria atuar como um processo investigativo da “qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhora” (p.184). Desse modo, observa-se que, assim como Perrenoud (1999), Luckesi (2011a) assume que a avaliação pode redirecionar novos caminhos/novas ações para obtenção de resultados satisfatórios. Contudo, o autor ressalta a discussão sobre o caráter assumido pelas avaliações no ensino: práticas de exames e provas. Esse fato, de acordo com Luckesi (2011a), culminou em um desvio no uso da avaliação, que passou a ser usada para classificar e decidir sobre o futuro dos estudantes ao invés de ser usada para a construção de resultados positivos. Assim, o autor salienta que a mudança de foco das avaliações agregou um valor de poder ao processo avaliativo, que passa a decidir a vida do estudante, deixando de lado a preocupação com o crescimento desse aluno (p.184). Além disso, Freitas *et al.* (2014) advertem sobre o fato de as avaliações serem consideradas a etapa final do processo de ensino-aprendizagem, deixando de ser fonte de orientação para os discentes em sala de aula.

Esteban (2008) também considera a avaliação classificatória insuficiente, posto que, nesse tipo de prática avaliativa, o silenciamento é o fio que tece a relação entre as ações de

avaliar, corrigir e selecionar. Ademais, a autora destaca que essa forma de avaliação “impede a expressão de determinadas vozes, é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola” (p. 14), funcionando como um instrumento de controle e limitação dos alunos e professores no contexto educacional. Nessa mesma direção, Arredondo e Diago (2009) destacam que a avaliação não deve ter uma participação parcial no fim do processo de ensino-aprendizagem, mas sim um papel indissociável, participando de todos os momentos do processo. Tal perspectiva de Arredondo e Diago (2009) pode ser observada na figura a seguir.

Figura 2 – Localização do processo de avaliação



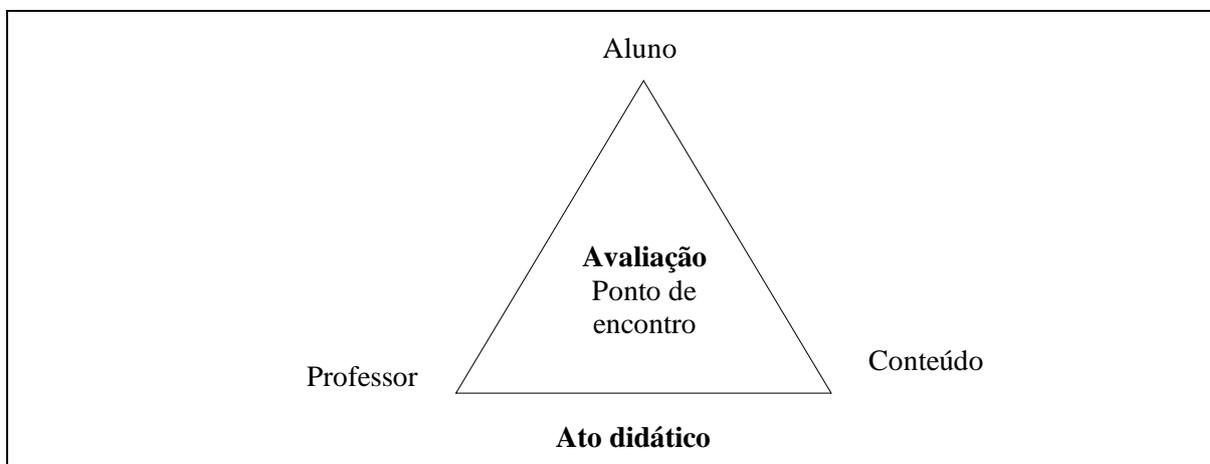
Fonte: Arredondo, Diago, 2009, p. 101.

Luckesi (2011a) aponta que, no processo de ensino, é preciso que se “aprenda a avaliar”, pois o que está sendo feito na educação é uma verificação, que é um processo que se configura somente pela constatação de um dado ou informação, deixando de lado o processo de intervenção/ação. Esse fato faz com que o educando não encontre experiências significativas nesse método. Assim, como destaca Luckesi (2011a), com a predominância do processo de verificação na educação, a aferição no ensino não tem gerado resultados que possibilitem a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes.

No que diz respeito ao ensino, Arredondo e Diago (2009) ressaltam que o ato didático nesse contexto é baseado na comunicação e na informação relacionadas a algum conteúdo específico que ocorre na interação entre professores e alunos, possibilitando o “encontro didático”. Considerando essa perspectiva, os autores destacam que “a avaliação deve

desempenhar um papel determinante no clima e no conteúdo do *encontro didático* ao qual o processo de ensino-aprendizagem deve conduzir” (p. 95, grifos dos autores). Na figura a seguir está representada a relação descrita.

Figura 3 – A avaliação: ponto de encontro do ato didático



Fonte: Arredondo, Diago, 2009, p. 97, grifos dos autores.

Nessa concepção, segundo Arredondo e Diago (2009), o docente comunica, informa e instrui os discentes sobre os objetivos que pretende atingir e os conteúdos que vai abordar; os estudantes, conseqüentemente, ficam preocupados com a forma como vão aprender os conteúdos para alcançar os objetivos e, principalmente, com as formas de avaliação. Contudo, os autores salientam que o encontro didático real não ocorrerá se a relação entre professor e aluno se concentrar em monólogos paralelos, simultâneos ou alternados, posto que esse encontro

requer, necessariamente, o diálogo, a intercomunicação e a interação entre professor e aluno em torno da tarefa educacional que ambos pretendem: os objetivos de ensino do professor e a preocupação do aluno com a aprendizagem e sua avaliação (Arredondo, Diago, 2009, p. 95).

Dessa forma, a avaliação nesse diálogo comunicativo, de acordo com Arredondo e Diago (2009), é responsável por informar e evidenciar os dados reais do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando os ajustes das pretensões dos docentes e das potencialidades dos discentes.

Na próxima seção, trataremos especificamente dos tipos de avaliação que podem ser aplicadas no contexto educacional, que são fundamentais para que os profissionais de educação

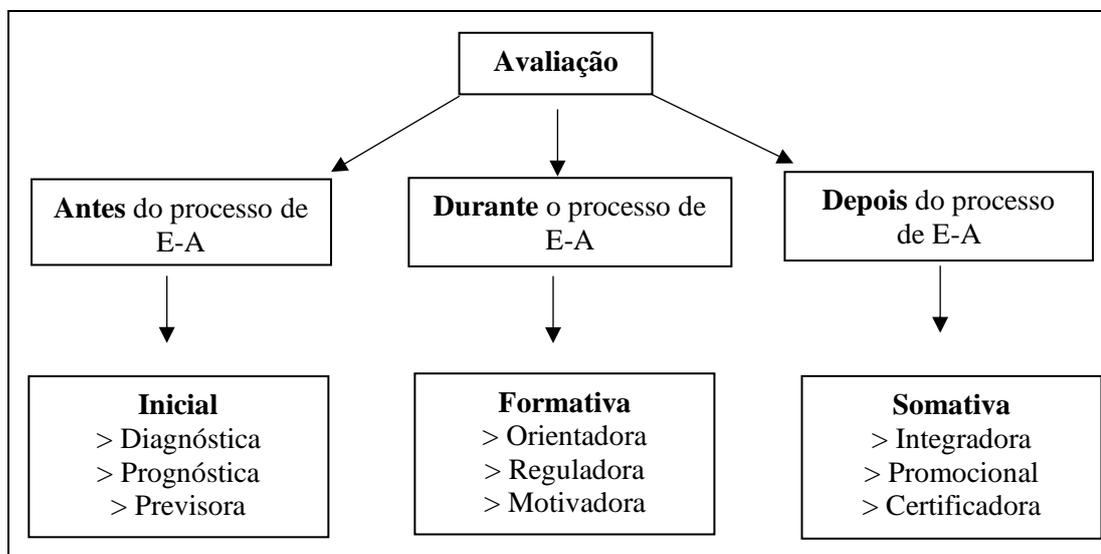
compreendam o processo avaliativo e possam promover práticas de melhoria do ensino-aprendizagem.

2.2 OS TIPOS DE AVALIAÇÃO: DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA

Arredondo e Diago (2009) ressaltam que a administração educacional considera a avaliação como um fator essencial para a melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, é preciso que o sistema educacional – secretarias, gestores, professores – conheçam o processo avaliativo para que, assim, a avaliação possa atingir seus propósitos. Além disso, Marques (2000) aponta que o processo avaliativo, além de medir o nível de proficiência alcançado pelo aluno, permite ao professor repensar suas estratégias de ensino, como já mencionado. Assim, ter o conhecimento sobre diferentes tipos de processos avaliativos que existem pode contribuir para a prática dos profissionais da educação.

Bloom (1983) ressalta que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem possui três funções: diagnóstica, formativa e somativa. Não pretendemos afirmar que essa classificação dê conta de todas as variações possíveis, mas reconhecemos seu valor didático. A seguir, apresentamos um esquema proposto por Arredondo e Diago (2009) sobre esses três momentos da avaliação.

Esquema 2 – Momentos da avaliação



Fonte: Arredondo, Diago, 2009, p. 39, grifos dos autores.

Sobre a avaliação diagnóstica, Ferreira (2009) aponta que ela pode ser utilizada para diversas finalidades, como: conhecer o aluno, sua bagagem cognitiva e/ou suas habilidades; identificar possíveis dificuldades de aprendizagem; verificar o que o aluno aprendeu ou não aprendeu; caracterizar o aluno quanto a interesses ou necessidades; replanejar o trabalho (p.33). Essa forma avaliativa, como destaca Machado (1995), possibilita ao professor repensar sua prática a partir dos resultados que obtém de seus alunos, isto porque, com a aplicação de uma avaliação diagnóstica, o professor detecta falhas e dificuldades que sua turma apresenta, tendo a possibilidade de redirecionar sua forma de trabalho (p. 33).

A partir da avaliação diagnóstica é possível identificar as características do aluno, desenvolvendo, assim, a forma de trabalho mais adequada ao perfil do público que se deseja alcançar. Dessa forma, esse processo avaliativo coloca em evidência os pontos “fortes” e “fracos” de cada aluno, permitindo ao educador desenvolver a maneira mais apropriada de trabalho para esse estudante, ou seja, o aprendizado passa a ser pautado em prol das reais necessidades do educando. Assim, Luckesi (2011a) destaca que a

avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção. O diagnóstico tem por objetivo aquilatar as coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfação daquilo que se esteja buscando ou construindo (p. 172).

Desse modo, Carvalho (2018) salienta que o principal objetivo da avaliação diagnóstica é compreender uma situação, oferecendo aos envolvidos no processo informações que possibilitem o entendimento, a interpretação e a intervenção na realidade avaliada.

A avaliação formativa é a segunda categoria proposta por Bloom (1983). Essa forma de avaliação tem como foco o processo de ensino-aprendizagem e acontece durante o processo educacional, tendo um caráter exclusivamente pedagógico. Como destaca Perrenoud (1999), uma avaliação formativa “dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica” (p.68). O autor ressalta, ainda, que nessa forma de avaliação é necessário um acompanhamento de intervenção diferente, como os meios de ensino a serem utilizados, a organização dos horários, a sistematização da turma e as modificações da estrutura de ensino (Perrenoud, 1999, p. 15). Dessa forma, segundo Perrenoud (1999), a avaliação formativa “deve, pois, forjar seus próprios instrumentos, que vão do teste criterioso, descrevendo de modo analítico um nível de

aquisição ou de domínio, à observação in loco dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais no aluno” (p. 15).

Dessa forma, a avaliação formativa possibilita gerar com rapidez informações que permitem solucionar as dificuldades encontradas no processo de ensino. Cabe ressaltar que, neste processo, são levados em conta fatores internos à situação educacional, sendo possível uma aproximação entre professor e aluno, ou seja, um conhecimento mútuo. A partir dos resultados gerados por essa avaliação compreende-se como a aprendizagem tem acontecido, o que a torna um “instrumento privilegiado de uma regulação contínua das diversas intervenções e das situações didáticas possuindo as características: democrática, constante, diversificada e contínua, sistemática e intencional (Perrenoud, 1999, p. 14).

Já a avaliação somativa ou somatória diz respeito à soma de uma sequência de trabalhos avaliativos. Dessa maneira, no final de um período letivo, como, por exemplo, um semestre, o estudante receberá uma nota final a partir da soma de todas as atividades (seminários, pesquisas, exercícios, provas) que realizou nesse período. Tal nota reflete o desempenho desse aluno.

Sobre essa forma de avaliação são levantados alguns pontos, como o caráter classificatório e a aprovação do aluno. Essa classificação parece corresponder à quantidade de conhecimento que cada aluno demonstrou ter adquirido a partir da nota obtida, e essa ação pode desencadear uma comparação entre os estudantes.

Mesmo que a maior parte do processo de ensino-aprendizagem se apoie na avaliação somativa, ela se configura como uma forma avaliativa passível de críticas, uma vez que é pressuposto que todos aprendam do mesmo modo e no mesmo ritmo. Assim, verifica-se que esse tipo de avaliação tende a separar aqueles que conseguem aprender mais rápido daqueles que apresentam maiores dificuldades, havendo, em alguns casos, a exclusão desse último grupo.

Ao analisarmos as formas de avaliação apresentadas, notamos como é importante selecionar a abordagem adequada para avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Compreendemos que, ao delimitar a função da avaliação que será utilizada, o professor precisa escolher as estratégias específicas para encontrar as informações necessárias sobre a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, entendemos que podem ser selecionados diferentes métodos de avaliação a partir dos propósitos investigativos que se deseja alcançar.

Na seção seguinte, discutiremos os impactos da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, destacando o efeito retroativo das práticas avaliativas.

2.3 IMPACTOS DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Os estudos sobre “washback effect” ou “backwash” (efeito retroativo) começaram a surgir na década de 90. Esse termo vem sendo disseminado/usado no campo da linguística aplicada e refere-se à influência das avaliações no ensino-aprendizagem (Alderson & Wall, 1993). As pesquisas desenvolvidas nessa área têm como interesse investigar os efeitos dos programas de testes contínuos e analisar como as mudanças nos sistemas de avaliação afetam as práticas educacionais (Green, 2013). Neste trabalho, consideramos “efeito retroativo” como o impacto² que avaliações podem exercer no processo de ensino-aprendizagem, nos seus participantes e no produto desse processo (Scaramucci, 2011).

Considerando o foco deste trabalho, a avaliação da aprendizagem no ensino superior, destacamos o conceito de “efeito retroativo” apresentado por Scaramucci (2011), que se refere

ao impacto ou influência que exames externos – principalmente aqueles de alta relevância, tais como vestibulares e alguns testes de proficiência –, assim como a avaliação de rendimento, que ocorre internamente nos processos de ensino/aprendizagem podem exercer, potencialmente, no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes das pessoas envolvidas – alunos, professores, escola (p. 109).

Discutir sobre o tema “avaliação” não é tarefa simples, por se tratar de um tema abrangente, que levanta acaloradas discussões entre os que defendem diferentes pontos de vista. Scaramucci (2006) destaca que

se na avaliação estão os maiores problemas de ensino é nela também que reside grande parte das soluções pelo poder nela investido e pela capacidade de exercer, potencialmente, um impacto positivo no ensino, definindo, redefinindo ou reforçando objetivos, conteúdos e habilidades consideradas desejáveis (p. 52).

Ao refletirmos sobre os impactos das avaliações no processo de ensino-aprendizagem, é válido destacar os aspectos da avaliação apresentados por Demo (2004). Segundo o autor, toda avaliação, do ponto de vista educacional, é:

a) sempre injusta, pois não é viável avaliar outro ser humano justamente, implicando procedimentos reducionistas;

² Vale ressaltar que assumimos a perspectiva de efeito retroativo como impacto com base em Scaramucci (2011).

- b) sempre incômoda, já que ninguém gosta de ser avaliado, principalmente quando o avaliador tem poderes discricionários;
- c) sempre incompleta, porque é impraticável levar em conta todas as facetas do jogo;
- d) sempre ideológica, já que, na relação de poder, alinhamentos emergem de toda parte;
- e) facilmente autoritárias, se o avaliador tem palavra final inquestionável;
- f) facilmente excludente, se, em vez de contribuir para a aprendizagem do aluno, exerce sobre ele influência predatória;
- g) facilmente humilhante, quando expõe inutilmente o aluno a estigmatizações sociais;
- h) facilmente insidiosa, quando representa arma do professor contra o aluno (Demo, 2004, p. 116-117).

Dessa forma, observamos que a avaliação no cenário educacional pode causar diversas consequências no processo de ensino-aprendizagem, posto que o ato de avaliar, como destaca Demo (2004), envolve muitos aspectos. Ademais, o autor salienta que um dos grandes problemas das práticas avaliativas é a imposição de um padrão de desempenho para todos os alunos sem considerar as diferenças existentes. Segundo o autor, é esperado que todos os estudantes, em um contexto ideal, alcancem o mesmo desempenho, ou seja, a nota máxima, porém, este cenário “não é real e muito menos pedagógico” (Demo, 2004, p.119).

Struyven, Dochy e Janssens (2005), por meio da análise de pesquisas a respeito da avaliação na educação superior, no período entre 1980 e 2002, ressaltam que as avaliações exercem importante influência sobre a aprendizagem dos estudantes. Os autores apontam que os estudantes criam expectativas em relação às estratégias utilizadas pelos professores para avaliar, que vão determinar o modo como eles devem se preparar para as atividades avaliativas. Além disso, os autores destacam que as práticas de avaliação às quais os estudantes são submetidos influenciam suas atitudes futuras em relação à aprendizagem.

Garcia (2009) salienta que é possível afirmar que as experiências avaliativas são formativas sob diversos aspectos, uma vez que podem influenciar na forma como o discente organiza o tempo de estudo, na atribuição de prioridade e significado das atividades acadêmicas que realiza e no seu desenvolvimento acadêmico. Crooks (1988) também entende que as avaliações aplicadas em sala de aula têm impactos diretos e indiretos poderosos, podendo ser positivos ou negativos, sendo necessário um cuidado com seu planejamento e implementação. Nessa mesma direção, Roghmal (2019) destaca o poder das avaliações na transformação do modo como os professores ensinam e na aprendizagem dos alunos. Segundo o autor, ensinar, aprender e avaliar são processos que têm uma relação que pode ser negativa ou positiva, estimulando o aprendizado e o ensino de qualidade ou levando a um rompimento dos esforços

educacionais. Com relação ao desempenho positivo em um teste, Cheng, Watanabe e Curtis (2004) destacam que esse fato não significa necessariamente uma boa aprendizagem.

Depresbiteris (1993) ressalta que, no cenário educacional, o aluno pode ser classificado como inferior, médio ou superior quanto ao seu desempenho na avaliação, podendo ficar preso a esse estigma e duvidando de seu potencial. Dessa forma, observamos que a avaliação da aprendizagem impacta diretamente na formação do estudante. A autora ainda destaca que, muitas vezes, a avaliação é reduzida a uma mera atividade de elaborar instrumentos de medidas e obter resultados concretos, com a finalidade de classificar os alunos com pouca margem de erro. Tal perspectiva, segundo Depresbiteris (1993), pode direcionar a aprendizagem e o ensino para o domínio de conteúdos de uma prova final de uma unidade de ensino ou de um curso, tendo um efeito bem restrito nesse processo.

Ramsden (1997) frisa, a partir de pesquisas que realizou, que as experiências de aprendizagem dos estudantes universitários podem ter perda de qualidade devido ao uso de métodos de avaliação inapropriados e de carga excessiva de tarefas acadêmicas. Nesse sentido, Garcia (2009) ressalta que há uma relação entre as formas de avaliação usadas pelos docentes e as atitudes de aprendizagem apresentadas pelos alunos do ensino superior, o que demonstra a importância do professor nesse processo, posto que ele pode influenciar a abordagem de aprendizagem adotada pelos estudantes. Corroborando essa ideia, Böhm (1980) salienta que, no contexto acadêmico, as atividades avaliativas mal planejadas e sem cuidado com a execução amarguram os estudantes e os professores. Essa situação, segundo o autor, prejudica o relacionamento entre os envolvidos nesse processo, docentes e discentes, dificultando o aprendizado.

Rodrigues Junior (2009) levanta uma questão a respeito do tipo de atividade predominante nos testes aplicados aos estudantes: a memorização. O autor ressalta que, apesar desse processo de avaliação ser legítimo na aprendizagem, é necessário explorar outros processos intelectuais que são relevantes para a formação dos universitários, como o raciocínio crítico, a solução de problemas e a produção de conhecimento novo. Mas o autor salienta que essa falha não recai somente sobre os professores ou elaboradores dos instrumentos avaliativos, posto que, muitas vezes, os alunos procuram fugir de questões que demandam processos cognitivos complexos, recorrendo a memória como “atalho” conveniente. Tal fato, nomeado por Rodrigues Junior (2009) como “lei do menor esforço”, causa um sentimento de frustração na intenção original do avaliador.

Alderson e Wall (1993) destacam que o termo “efeito retroativo” implica influência de qualquer tipo: “se o teste for ‘ruim’, o efeito será considerado negativo”; “se o teste for ‘bom’, sua influência poderá ser positiva” (p.6). Um exemplo de efeito positivo é a preparação do aluno para a realização de um teste, dedicando-se, nas aulas e em casa, aos estudos para obter um bom resultado. Como impacto negativo, os autores citam o aumento da pressão e, conseqüentemente, da ansiedade, o que causa um desconforto nos estudantes (Alderson & Wall, 1993).

Para orientar as pesquisas sobre o efeito retroativo dos testes/exames, Alderson & Wall (1993, p. 120-121) formularam um conjunto de quinze hipóteses, que estão listadas abaixo:

1. um teste pode influenciar o ensino;
2. um teste pode influenciar a aprendizagem;
3. um teste pode influenciar o que os professores ensinam (o conteúdo);
4. um teste pode influenciar como os professores ensinam (a metodologia);
5. um teste pode influenciar o que os alunos aprendem;
6. um teste pode influenciar como os alunos aprendem;
7. um teste pode influenciar a proporção e seqüência de ensino;
8. um teste pode influenciar a proporção e seqüência de aprendizagem;
9. um teste pode influenciar o grau e a profundidade de ensino;
10. um teste pode influenciar o grau e a profundidade de aprendizagem;
11. um teste pode influenciar as atitudes em relação ao conteúdo e aos métodos de ensino-aprendizagem;
12. testes que têm conseqüências importantes terão efeito retroativo;
13. testes que não têm conseqüências importantes não terão efeito retroativo;
14. testes terão efeito retroativo em todos os professores e alunos;
15. testes terão efeito retroativo em alguns professores e em alguns alunos, mas não em outros.

Cabe destacar que, quando as hipóteses levantadas por Alderson & Wall (1993) foram formuladas, não existiam estudos empíricos que comprovassem o efeito retroativo, ou seja, tais hipóteses se configuravam como asserções sem fundamento experimental. Os aspectos destacados pelos autores Alderson & Wall contribuíram para a percepção de que o efeito retroativo de um teste no processo de ensino-aprendizagem não é determinante, posto que pode haver interferência em determinado ponto, mas nem sempre em todos, que vai depender de outros fatores, como o contexto político e sociocultural em que o teste é aplicado, a formação dos professores, etc. (Wall, 2000). Tais levantamentos, porém, aguçaram as discussões sobre a influência dos testes no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, existe a possibilidade de as avaliações impactarem diretamente nas ações que acontecem no contexto educacional.

De acordo com Crooks (1988) e Araújo e Rodrigues Junior (1990), as avaliações podem remeter a boas e más experiências para os estudantes, o que vai depender da observação ou da falta de observação de critérios e condições. No tocante aos critérios para a avaliação, Rodrigues Junior (2009) aponta cinco condições para que uma avaliação seja funcional: validade, confiabilidade, objetividade, praticidade e flexibilidade ou variedade.

Dentre os cinco critérios apontados por Rodrigues Junior (2009), ele destaca que o mais importante é a validade, visto que caso essa condição não seja atendida em um teste, os demais critérios estarão comprometidos. A validade de um teste refere-se à capacidade de uma atividade avaliativa aferir o que ela propõe, ou seja, é preciso usar um instrumento válido para atingir o objetivo proposto. A confiabilidade é um critério complementar à validade, que envolve pelo menos três aspectos: “produzir resultados estáveis ao longo do tempo”; “separar seres possuidores de uma dada qualidade de outros que não a possuem”; e “evidenciar unidade interna nos seus resultados” (p. 55).

O critério da objetividade somente pode ser verificado quando há mais de um avaliador, já que um instrumento é considerado objetivo quando dois ou mais examinadores julgam as respostas dos alunos, obtendo resultados semelhantes. Rodrigues Junior (2009) ressalta que tal prática deve ser incentivada e estimulada nas atividades avaliativas, pois é um exercício pouco comum nos processos de avaliação. A condição de praticidade é definida por Böhm (1980) como o ajuste da avaliação às condições possíveis, por exemplo, o tempo disponível e o tempo necessário para realização de um teste. O quinto critério, a flexibilidade, corresponde ao emprego de diferentes meios e instrumentos para alcançar o maior número de respostas preferenciais dos estudantes, ou seja, ao uso de procedimentos diversos adequados às diferentes formas dos alunos de aprender.

Levando em consideração os aspectos discutidos nesta seção, notamos a importância da consciência dos participantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sobre os possíveis efeitos retroativos das avaliações. Além disso, observamos a necessidade de novas pesquisas na área, que mostrem como o planejamento de ações, a partir dos dados gerados pelas avaliações, pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, de modo bem amplo, ou do processo de ensino-aprendizagem em campos mais específicos, como é o caso da abordagem da língua portuguesa abordada neste estudo.

Considerando a temática focalizada neste trabalho, julgamos necessário discutir particularmente sobre a avaliação no ensino de língua. Desse modo, na próxima seção, trataremos desse assunto.

2.4 ENSINO E AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como estamos considerando ensino e avaliação processos intrinsecamente relacionados, iniciaremos esta seção tratando, especificamente, do ensino de língua portuguesa.

Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) destacam que, no ensino de Língua Portuguesa da educação básica, os objetivos principais são ler, escrever, ouvir e falar. Refletindo sobre essas habilidades, cabe ressaltar que, segundo Rojo (2009), a escola é responsável por “possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**” (p. 107, grifos da autora).

Sobre a trajetória do ensino de português no Brasil, Soares (1998) ressalta que, do período colonial até os anos de 1950, o ensino da língua portuguesa estava focado nas normas e regras de funcionamento da língua padrão, enfatizando a gramática normativa e os textos literários. Conforme lembra Soares (1998), a disciplina “Língua Portuguesa” foi criada no final do século XIX. Ao analisar manuais didáticos usados no ensino de língua nas primeiras décadas do século XX até os anos 60, a autora destaca que, mesmo com a criação da disciplina, o ensino continuou pautado no estudo da gramática da língua e leitura para compreensão e reprodução de autores portugueses e brasileiros. Dessa forma, Soares (1998) conclui que nesse período

a concepção de língua que informava o ensino de português foi a concepção de língua como sistema: ensinar o português era ensinar a conhecer o sistema linguístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas linguísticas que eram submetidas à análise gramatical (Soares, 1998, p. 55).

Soares (1998) salienta que a democratização do ensino, iniciada na década de 50, possibilitou o acesso das camadas mais populares à escolarização e influiu a necessidade de o ensino de português ser reformulado. Nessa direção, nos anos 60, uma nova concepção de língua surgiu: a teoria da comunicação, na qual os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários, buscando o “desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens” (Soares, 1998, p. 57). Contudo, a autora ressalta que, somente a partir dos anos

1980 e 1990, quando chegaram as ciências linguísticas à escola, o ensino de língua portuguesa começou a dar espaço a uma concepção de língua mais interacional. Nesse novo cenário educacional,

o aluno passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vivem (Soares, 1998, p. 59).

Desse modo, a partir da perspectiva interacionista, segundo Melo (2009), é abandonada a ideia de um processo de ensino-aprendizagem focado na memorização de conteúdos linguísticos e metalinguísticos, enfatizando-se o uso real da língua. Entretanto, a autora destaca que ainda é possível se deparar com instituições que promovem um ensino voltado ao estudo das palavras, das classes gramaticais e das estruturas sintáticas, desenvolvendo um trabalho de forma descontextualizada e isolada. Antunes (2003) também ressalta a permanência da prática escolar reducionista do estudo da palavra e das frases descontextualizadas, fazendo com que os objetivos de compreensão da linguagem fiquem limitados. Zanchetta Junior (2001) salienta que o predomínio do modelo tradicional de português ocorre devido ao fato de tal perspectiva ser cumulativa e se adequar a um dos grandes objetivos do contexto educacional atual: a aprovação dos estudantes nos vestibulares.

Nessa mesma direção, Melo (2009) ressalta que a prática do docente de língua portuguesa é fundamentada, de certa forma, na sua concepção de língua e no que o discente “precisa saber para dominá-la” (p. 46). Considerando a importância da concepção de linguagem adotada no ensino, Geraldi (1984) destaca três concepções de língua: i) a língua como expressão de pensamento, que basicamente norteia os estudos tradicionais. Melo (2009) ressalta que tal perspectiva leva a acreditar na existência da semelhança de estrutura entre a linguagem e o pensamento. Portanto, tal abordagem prioriza as regras gramaticais e tem como objetivo o domínio da metalinguagem, que dá conta de descrever e organizar a língua. ii) A língua como instrumento de comunicação que tem como ênfase o código (combinação dos signos segundo regras), pelo qual uma mensagem pode ser organizada pelo emissor e compreendida pelo receptor. Essa visão da linguagem, segundo Melo (2009), também enfatiza o estudo da gramática a partir de uma abordagem descritiva da linguística estrutural. Entretanto, essa concepção de língua analisa o código fora de seus contextos de uso. iii) A língua como forma de interação, que possibilita o falante agir sobre o ouvinte e praticar ações por meio da linguagem. Nessa visão, o professor de língua portuguesa pode buscar a realização de um

processo de ensino-aprendizagem mais produtivo e significativo para as necessidades reais dos alunos, mostrando aos estudantes a importância de saber usar a escrita e a oralidade nas diversas situações comunicativas.

Assim, a maneira como o professor enxerga a linguagem, seja como forma de expressão de pensamento, como meio de comunicação ou como forma de interação, interfere “na seleção dos conhecimentos que levarão o aluno ao domínio pretendido e na delimitação dos objetivos de aprendizagem” (Melo, 2009, p. 46), ou seja, influencia na forma de ensino da língua. Desse modo, a autora aponta que adotar uma concepção de linguagem adequada aos estudos atuais possibilita uma visão mais apropriada dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem de português e dos métodos de ensino que serão usados na aprendizagem e na avaliação desse processo.

No que tange aos processos de ensino e avaliação, Antunes (2009) destaca que ensinar e avaliar são práticas “dependentes de um sistema de concepções, de um conjunto de princípios a partir dos quais se definem e se delimitam” (p. 217-218). E tais concepções e princípios, segundo a autora, são os responsáveis por determinar a direção das atividades e demarcar o fluxo, a direção e os objetivos de cada etapa. Assim, Antunes (2009) ressalta que o ensino de língua e a avaliação de língua são práticas que estão relacionadas à concepção de língua adotada, aos seus diferentes componentes e à forma de intervenção na sua atualização, ou seja, os objetivos do ensino de língua, os conteúdos, as atividades e as práticas avaliativas serão “consequências das linhas teóricas às quais emprestamos credibilidade e saliência” (Antunes, 2009, p. 218). Marcuschi e Viana (1997) também ressaltam que a concepção de linguagem adotada no processo de ensino-aprendizagem determina os objetivos de uma avaliação, os instrumentos que serão usados e os critérios avaliados.

Antunes (2003) ainda salienta que, no processo de ensino-aprendizagem, o ensino e a avaliação são ações interdependentes, o que não justifica “avaliar o que não foi objeto de ensino, como não teria sentido também avaliar sem que os resultados dessa avaliação se refletissem nas próximas atuações de ensino” (p.155). Entretanto, Antunes (2003) observa que essa relação entre ensino e avaliação parece estar rompida, o que acarreta em grandes prejuízos para esse processo, posto que a avaliação, em muitos casos, passou a ter um fim específico, como ministrar aulas para que os alunos façam uma prova, ler um livro porque será atribuída uma nota, consultar a literatura porque será avaliada no vestibular, entre outros.

Complementando tal perspectiva, Suassuna (2012) aponta que, com frequência, a avaliação no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa se reduz à capacidade de reprodução dos sentidos literais nas atividades de leitura; em gramática, é avaliado se o aluno é capaz de classificar e empregar as regras gramaticais; e nas práticas de escrita, são focalizados, sobretudo, os aspectos formais do texto. Contudo, Suassuna (2012) ressalta que novas propostas de ensino de língua aparecem no cenário educacional, tomando como base uma concepção de linguagem que focaliza no processo, no discurso e na forma de interação social. A autora destaca que essa nova visão apresenta o “desafio de definir novos conteúdos de ensino, novas metodologias e procedimentos didáticos, assim como novos modos de avaliar a aprendizagem” (Suassuna, 2012, p.1127).

No que tange às práticas avaliativas, Cunha (1998) destaca duas vertentes: a abordagem normativo-descritiva e a abordagem interacional. Na prática avaliativa sob a perspectiva normativo-descritiva, segundo Cunha (1998), a língua é vista como um sistema homogêneo e imutável, no qual o seu ensino implica no estudo das estruturas linguísticas no nível frasal, não havendo o interesse pela forma “como os falantes fazem uso deste sistema nem pelo funcionamento dos objetos linguísticos na sociedade” (p.124). A autora ressalta que, nessa vertente, o valor atribuído às normas gramaticais provoca a desvalorização dos falantes e a adoção do código escrito como referência, que faz com que a fala seja vista como uma reprodução imperfeita da escrita. Além disso, nessa visão, de acordo com Cunha (1998), “predomina uma concepção idealista da comunicação, vista como uma troca harmoniosa de informações entre um emissor e um receptor, cujas atividades são essencialmente mecânicas” (p. 125), sendo importante nesse processo a análise dos códigos, seus diferentes níveis constitutivos e o uso dessas ferramentas, para tanto é indispensável a metalinguística.

Cunha (1998) aponta que, na perspectiva normativo-descritiva, o aluno tem um papel de receptor dos conhecimentos ensinados, ou seja, é um participante passivo no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que nessa visão o que importa são os objetivos de ensino, fazendo com que o esforço recaia sobre a transmissão linear e acumulativa dos conhecimentos correspondentes aos conteúdos de ensino. Nesse sentido, segundo Cunha (1998), nessa abordagem, o erro é visto como um problema e para sua eliminação é preciso que o avanço seja pouco a pouco, parcelando os conteúdos e verificando sua aprendizagem de forma objetiva. Com relação ao comportamento do professor na visão normativo-descritiva, Cunha (1998) destaca que o docente valoriza o ensino transmissivo a partir de uma progressão determinada

pelo programa e que é igual para todos. Dessa forma, de acordo com Cunha (1998), as avaliações nesse modelo de ensino são somativas, usando geralmente provas bimestrais para avaliar os conteúdos que foram ensinados e trabalhos valendo notas que são somadas às médias. A autora salienta que nessas práticas prevalecem a verificação e o controle de conhecimentos sobre a língua e de conhecimentos metalinguísticos, anulando-se a validade pedagógica e social do processo de ensino-aprendizagem, posto que se acredita que os conhecimentos gramaticais e os saberes declarativos garantem o sucesso dos alunos no uso da língua, além de ignorar as verdadeiras competências dos alunos no uso da língua.

Já as práticas avaliativas que apresentam um viés interacional, conforme Cunha (1998), têm influência “das disciplinas que se interessam pelo discurso e pelos fenômenos de enunciação” (p. 127), posto que nessa concepção de linguagem a língua é considerada heterogênea e analisa-se a comunicação verbal considerando suas complexidades, como processos inferenciais e argumentativos, fenômenos discursivos, entre outros. Desse modo, a autora pontua que a perspectiva de língua dessa abordagem é funcional, sendo “vista como um instrumento de interação social, uma ferramenta para agir sobre o outro e sobre o mundo” (p. 127). Portanto, no processo de ensino-aprendizagem da abordagem interacional, o desenvolvimento da competência comunicativa do falante tem em vista o domínio das diversas atividades da linguagem, “inclusive aquelas imprescindíveis para o exercício dos direitos democráticos” (Cunha, 1998, p. 128).

Nessa visão, como ressalta Cunha (1998), a escola deve preparar os alunos para a interação eficiente, já que são atores sociais. Para tanto, Cunha destaca que “é imprescindível que as atividades propostas em sala de aula não sejam meros exercícios escolares, e sim, na medida do possível, interações reais, providas de finalidade (ler, escrever, entender ou falar para fazer algo...)” (p. 128). Ademais, conforme Cunha (1998), a abordagem interacional faz uso da avaliação formativa para tornar os alunos proficientes, focando nas seguintes ações: propor atividades com finalidades comunicativas, que tornam possível a análise de aspectos pragmáticos e enunciativos; analisar as atividades como situações-problemas que motivam a resolução dos obstáculos que aparecem e a construção de novos conhecimentos; aguçar o desenvolvimento das habilidades autoavaliativas conscientes, proporcionando uma maior autonomia do estudante; dar importância às características dos eventos escritos e orais esperados e aos procedimentos que permitem a realização desses eventos; e destinar, dentre as etapas das atividades de observação, momentos para a estruturação dos saberes envolvidos,

proporcionado ao estudante a oportunidade de adquirir ou aprofundar os conhecimentos necessários.

Marcuschi (1999) também considera que o processo de ensino-aprendizagem e as práticas avaliativas de Português apresentam duas faces: a corrente tradicional, que compreende a língua como um código, que deve ser preservado por meio do ensino de regras gramaticais, com uma avaliação focada em identificar se os alunos dominam as estruturas linguísticas, a ortografia e se sabem usar os conceitos da gramática para produzir enunciados considerados corretos pela norma padrão da língua; e a concepção de língua como discurso, que tem como base teórica a enunciação, considerando a linguagem como um processo de criação, no qual o ensino deve ser pautado no texto e nos seus usos efetivos, e a prática avaliativa deve priorizar as habilidades de “produzir e extrair sentidos do texto, usar e compreender os mecanismos que conduzem à coerência textual, estabelecer as relações lógicas e discursivo-argumentativas” (Marcuschi, 1999, p. 168).”

Sobre a perspectiva de língua que deve ser adotado no ensino, Antunes (2009) frisa que a língua deve ser considerada como uma atividade funcional e interativa, e o processo de ensino-aprendizagem e de avaliação não devem ser desvinculados dessa abordagem. Assim, a autora aponta que, na linguagem, “*é funcional o que se fez dentro de determinado contexto, com um propósito comunicativo específico, num jogo de atuação social particular*” (Antunes, 2009, p. 218, grifos da autora); e é interativo o que envolve no mínimo dois indivíduos que se empenham cooperativamente para se compreenderem em uma situação comunicativa qualquer.

Em conformidade com essa visão, Antunes (2009) ressalta que as atividades descontextualizadas, classificatórias e de identificação de funções sintáticas deixam de ser prioridades nas práticas de ensino e avaliação. Com essa abordagem, “a dialogicidade da língua, a construção e a expressão de sentidos e de intenções, em textos orais e escritos, formais e informais, de gêneros diferentes, com propósitos comunicativos diversos, conforme as práticas sociais de que fazem parte” (p. 218 - 219) passam a ser o ponto central do ensino, da aprendizagem e da avaliação. Nessa mesma direção, Castro (2005) destaca que os textos são fatores primordiais para as aulas de leitura e escrita. Segundo o autor, avaliar a partir de textos cria possibilidades de reflexão sobre a língua, fazendo com que seja privilegiado o aprendizado por meio da composição textual. Contudo, Soares (2017) salienta que a inserção de trabalhos que possibilitem o acesso pleno dos estudantes às habilidades de leitura e de escrita é um grande desafio para a escola, ou seja, não se pode assumir que seja tarefa simples.

Suassuna (2012) aponta que nas avaliações de português é preciso ter em mente que o objetivo do processo de ensino-aprendizagem é formar cidadãos leitores e produtores de textos nas mais diversas situações. Para que seja possível essa formação, Suassuna (2012) destaca que é preciso articular as práticas de leitura, produção de textos e análise linguística³, como propõe Geraldi (1984).

Ao realizar um trabalho pautado nessas três práticas, Suassuna (2012) destaca que a avaliação ganha muito em qualidade, posto que as práticas de ensino-aprendizagem quando ocorrem por meio da leitura e escrita de textos permitem a superação da dicotomia do certo e errado. A autora acrescenta que, quando o aluno comete algum erro no processo de aprendizagem, é preciso interpretá-lo como o nível de compreensão que o estudante tem da língua, ou seja, o nível de entendimento de suas relações com as diferentes situações comunicativas com que se depara. Ao analisar esse erro, o professor deve promover um trabalho de reflexão sobre a língua e suas peculiaridades, possibilitando uma atividade de compreensão das regras de funcionamento da língua.

Sobre a prática de somente apontar “os erros” cometidos pelos estudantes, Antunes (2003) frisa que essa ação é incompleta, posto que o aluno não é estimulado a pensar sobre sua escolha inadequada, o que acarreta na recepção dessa interferência de forma passiva, levando o estudante a seguir “para a próxima experiência, sem ter ampliado sua própria capacidade de avaliar o que lê, o que diz e o que escreve” (p. 158). A autora salienta que, no processo de análise das atividades, o professor deve possibilitar ao discente a compreensão de seu trajeto e de seu desenvolvimento na proposta solicitada. Nesse processo, o docente precisa identificar as hipóteses que os alunos têm acerca do uso da língua, seja falado ou escrito, para, assim, indicar as possibilidades de reformulação para o estudante, sem que ele se sinta incompetente no que se refere a sua capacidade linguística. Portanto, para Antunes (2009), o professor deve tentar converter “cada momento de avaliação num tempo de reflexão, de pesquisa, ou seja, de ensino-aprendizagem, de reorientação do saber anteriormente adquirido” (p. 159).

Marcuschi (1999) defende que o processo avaliativo é influenciado pelo sentido amplo atribuído à linguagem, à leitura e à escrita. Nesse sentido, a autora considera que as informações pragmáticas devem integrar a avaliação da compreensão e produção de textos, uma vez que o contexto situacional tem grande relevância para a atividade discursiva de atribuição de sentidos.

³ De acordo com Geraldi (1984), análise linguística refere-se às atividades de reflexão sobre o texto e suas operações de construção, incluindo o reconhecimento e a manipulação de estruturas e os aspectos textuais e discursivos.

Ademais, a autora acrescenta que, na interação, os usuários da língua se deparam com textos e discursos e não apenas com estruturas linguísticas isoladas. Desse modo, Marcuschi (1999) ressalta que o uso da língua presume a conjugação das habilidades de interpretar, produzir e negociar sentidos, isto é, a operação com textos.

Nessa mesma direção, Antunes (2003) destaca que no processo de ensino-aprendizagem cabe ao professor mostrar para os alunos a flexibilidade dos usos da língua, mostrando que existem diferentes formas de dizer algo, seja dentro do mesmo contexto ou em contextos diferentes. Tal abordagem contribuiria para que o estudante desfizesse a ideia equivocada de que existe uma forma correta de dizer algo, compreendendo que “a maneira certa de dizer as coisas depende da situação: depende de quem diz, a quem diz, onde e para que” (p.160). Além disso, a autora aponta que a exposição dos alunos a bons textos orais e escritos como formas de “horizonte” pode contribuir para o ensino de língua, porém, é preciso que esses textos não sejam tomados como modelos de excelência para não inibir a capacidade criativa dos estudantes. Assim, Antunes (2003) defende que a leitura de textos diversos e a escrita funcional, de textos reais, com leitores reais, contribuem para ativar naturalmente a fluência e a adequação comunicativa dos estudantes.

Desse modo, a partir das discussões levantadas nesta seção, verificamos que os estudiosos que defendem o ensino de língua a partir de uma concepção interacionista assumem que o ensino e avaliação devem ser pautados nos usos reais da língua por meio da compreensão e produção de sentido dos mais variados textos, entretanto, esses pesquisadores salientam que é um grande desafio modificar as abordagens tradicionais de avaliação no ensino de língua.

Tendo em consideração os aspectos levantados nesta seção e o foco desta pesquisa, consideramos que no ensino superior também é necessário um processo de ensino-aprendizagem e práticas avaliativas baseados na visão interacional, ou seja, o ensino e a avaliação voltados para a formação de futuros docentes que estejam preparados para instruir/orientar cidadãos que vão atuar nos mais diversos contextos. Além disso, refletindo sobre o conteúdo da disciplina que será investigada neste estudo – estudos de gramática –, julgamos relevante analisar a abordagem de língua que será adotada pelo docente que ministrará esse conteúdo, uma vez que, segundo as discussões deste tópico, a concepção de língua utilizada pelo professor vai nortear o ensino e a aprendizagem e, conseqüentemente, as práticas avaliativas. Portanto, reconhecemos que examinar a concepção de linguagem aplicada em uma

disciplina que é destinada aos estudos da gramática auxiliará na compreensão da noção de avaliação que permeia o processo de ensino-aprendizagem desse contexto.

Na próxima seção, discutiremos sobre os processos avaliativos na educação superior.

2.5 A AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, Garcia (2009) ressalta que a discussão dessa temática precisa ser ampliada no campo de investigação educacional, atraindo um número maior de interlocutores. De acordo com o autor,

Se desejamos que os estudantes desenvolvam um pensamento criativo e reflexivo, por exemplo, teremos de desenhar um currículo compatível com essa expectativa, o que implica não somente selecionar novos conteúdos e competências para serem trabalhados com os alunos, mas repensar de modo amplo os diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, incluindo as práticas de avaliação que estamos utilizando no ensino universitário (Garcia, 2009, p. 204).

Nessa direção, Garcia (2009) salienta que, no ensino superior, os professores universitários precisam lidar com alguns desafios como transformar o currículo, projetar experiências de aprendizagem e determinar os processos avaliativos. O autor ainda ressalta que esses desafios suscitam alguns questionamentos sobre o ato de avaliar: “o que avaliar? Como avaliar? Quais os melhores métodos para avaliar a aprendizagem dos estudantes na graduação, considerando as diretrizes atuais para a educação superior?” (Garcia, 2009, p. 204). Demo (2004) também frisa que nas universidades, geralmente, a avaliação tem como base normativa o currículo, que tende a determinar os conteúdos a serem dominados. O autor salienta que, às vezes, o aprendizado é regido apenas pelo acúmulo de conteúdos, esquecendo-se que o pano de fundo normativo mais relevante é o qualitativo, ou seja, o saber interpretar e reconstruir é mais importante do que apenas memorizar informações. Gerard (2002) aponta que tais decisões são complexas e até mesmo subjetivas, posto que, nesse processo, além de instrumentos e métodos, também estão envolvidos valores, o que demanda uma visão bastante ampla sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Com relação à organização do processo de ensino-aprendizagem do ensino superior, Wachowicz (2000) destaca que nas universidades brasileiras existem pelo menos dois tipos de concepção que orientam a organização dos cursos: a concepção de universidade voltada para o

mercado e a concepção de universidade voltada para formação do cidadão. A lógica do mercado separa e classifica os estudantes em fortes, médios e fracos; já a lógica da formação, que é considerada emancipadora, defende que pelo menos 90% dos estudantes podem alcançar os melhores resultados, mas para isso é preciso assegurar condições diferenciadas de aprendizagem (p. 99). Além disso, a autora ressalta que nas instituições educacionais são usados critérios para avaliar a aprendizagem dos estudantes. Segundo Wachowicz (2000), “critério é uma construção subjetiva, com base em seleção de expectativas, que são estruturadas historicamente pela sociedade, pelas instituições, pelos professores, enfim, por um poder institucionalizado ao qual chamamos escola” (p. 103). No caso do ensino superior, Wachowicz (2000) aponta que os critérios são definidos pela lógica do mercado, uma vez que, teoricamente, os cursos devem formar profissionais de nível superior. A autora destaca que o perfil do estudante parece ser estabelecido culturalmente, de forma abstrata e delineado pela lógica de cada curso, fazendo com que os docentes tentem formar profissionais que se enquadrem dentro do perfil esperado, excluindo os estudantes que não se ajustam a esses padrões. De acordo com Wachowicz (2000), os critérios podem e devem ser definidos, mas é preciso compreender que eles se modificam conforme as ações acontecem, ou seja, não podem ser considerados fixos, mas sim transformáveis a partir das ações que constituem o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, Villas Boas (2000) destaca que o estudante universitário, por meio da avaliação aplicada pelos docentes, é mantido ou eliminado (ou se elimina) das disciplinas e, em alguns casos, do curso e até do sistema de ensino. Além disso, o autor salienta que não é somente a reprovação que pode eliminar o estudante, mas também as notas ou as menções baixas, as observações desencorajadoras por parte dos professores, que podem levá-lo a buscar outros caminhos que se mostrem menos repreensivos. Dessa forma, Villas Boas (2000) aponta que o rendimento insuficiente pode apontar para uma dificuldade do aluno ou uma falha do professor que conduz o trabalho, mas, em qualquer uma das situações, deve-se investigar o problema para tentar resolvê-lo.

Garcia (2009) aponta que tradicionalmente na educação superior há uma escolha limitada das práticas de avaliação da aprendizagem. O autor destaca que os processos avaliativos se concentram em atividades ao final de determinado período ou unidade de ensino. Tal fato, segundo Garcia (2009), implica na manutenção de uma prática avaliativa antiga, que persiste em usar as provas escritas para avaliar o grau de aprendizagem dos alunos. Ademais, o autor salienta que

É interessante considerar que as formas predominantes de avaliação da aprendizagem na educação superior refletem não somente as escolhas pedagógicas exercidas pelos professores, mas também as diretrizes curriculares dos cursos universitários, ou, ainda, de modo mais amplo, a própria cultura institucional que os influencia (Garcia, 2009, p. 205).

Como vimos, refletir sobre a avaliação nesse contexto é algo complexo, com muitas variáveis em jogo. É preciso, porém, fazer esse exercício de análise crítica.

Levando em conta que esta pesquisa analisará uma disciplina que se dedica ao estudo da gramática, reconhecemos a necessidade de discutir sobre esse assunto. Desse modo, no capítulo a seguir, discutiremos sobre noções e ensino de gramática.

3 ESTUDO E ENSINO DE GRAMÁTICA

Este capítulo apresenta três seções. Na primeira seção, abordaremos de forma breve as concepções de gramática. Em seguida, discutiremos sobre a gramática normativa. E por fim, trataremos da formação geral docente e especificamente do professor de língua portuguesa.

3.1 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

Segundo Martelotta (2016), os estudiosos da linguagem vêm pesquisando o funcionamento das línguas desde a antiguidade clássica com o intuito de propor sistematizações descritivas da língua. O autor aponta que os estudos foram evoluindo e as propostas interpretativas do funcionamento da língua “foram sendo aperfeiçoadas, abandonadas e até mesmo retomadas em função de novas descobertas científicas” (p.44). De acordo com Martelotta (2016), as interpretações e as descrições do funcionamento da língua receberam o nome de “gramática”.

Martelotta (2016) ressalta que o termo gramática pode ter dois sentidos. Um dos sentidos refere-se ao uso desse vocábulo para designar o funcionamento da língua, que é o objeto descrito pelo cientista. Nesse uso, “gramática diz respeito ao conjunto e à natureza dos elementos que compõem uma língua e às restrições que comandam sua união para formar unidades maiores nos contextos reais de uso” (Martelotta, 2016, p. 44). O outro sentido relaciona-se ao emprego do termo para denominar os estudos que buscam descrever a natureza e as restrições de combinações dos elementos que formam uma língua. Dessa forma, nesse segundo sentido, “‘gramática’ se refere aos modelos teóricos criados pelos cientistas a fim de explicar o funcionamento da língua” (Martelotta, 2016, p. 44).

Ao recorrermos a autores como Martelotta (2016), Castilho (2012) e Bechara (2009), notamos que esses estudiosos apresentam propostas diferentes sobre os estudos de gramática. Martelotta (2016) discute a respeito de algumas concepções de gramática no que se refere aos modelos teóricos existentes, tais sejam: **gramática tradicional**, **gramática histórico-comparativa**, **gramática estrutural**, **gramática gerativa** e **gramática cognitivo-funcional**. Castilho (2012) também ressalta que existem diferentes teorias linguísticas e gramaticais. O autor destaca quatro grandes vertentes: **gramática descritiva**, **gramática funcionalista-cognitivista**, **gramática histórica** e **gramática prescritiva**. Em um movimento similar,

Bechara (2009) cita alguns exemplos de gramáticas científicas, como: a **gramática descritiva**, a **gramática normativa**, a **gramática geral**, a **gramática comparada** e a **gramática histórica**. Nesse sentido, observamos que os estudos de gramática podem ser guiados por diferentes abordagens a depender dos objetivos do pesquisador, que adotará a linha teórica pertinente aos seus estudos.

Foge ao escopo deste trabalho definir ou discutir essa diversidade de perspectivas, tendo em vista que nosso campo de investigação tem a proposta explícita de abordar especificamente a gramática normativa. Considerando, deste modo, que a disciplina investigada nesta pesquisa é direcionada para o estudo da gramática normativa, apresentamos aspectos que julgamos relevantes sobre essa concepção de gramática.

Martelotta (2016) salienta que a **gramática tradicional** é denominada como gramática normativa ou gramática escolar, e é a gramática que é estudada nas escolas desde as séries iniciais. Segundo Martelotta (2016), essa visão de gramática teve sua origem nos estudos de base filosófica que se iniciou na Grécia antiga. Aristóteles inaugurou uma visão que marcou essa perspectiva de gramática: a forte relação entre linguagem e lógica, desenvolvendo, assim, a tendência de considerar a gramática um estudo associado à disciplina filosófica da lógica, que corresponde às leis de elaboração do raciocínio. Nessa concepção, “a linguagem é um reflexo da organização interna do pensamento humano” (Martelotta, 2016, p. 45), que é considerada universal e se manifesta em todas as línguas existentes. Atrelado aos aspectos filosóficos, a gramática grega tinha uma preocupação normativa, isto é, o dever de usar padrões que representassem o uso ideal da língua grega. De acordo com Martelotta (2016), essa tradição chegou aos dias atuais devido ao fato de os romanos adotarem os princípios básicos da gramática grega para adaptá-los à língua latina. Como características da gramática tradicional, Martelotta (2016) ressalta o caráter normativo, a concepção da existência de formas gramaticais corretas e a relação entre linguagem e lógica. Martelotta (2016) considera que essa vertente de gramática apresenta uma visão preconceituosa do uso da linguagem e não fornece teorias adequadas para que os pesquisadores da área descrevam o funcionamento gramatical das línguas.

O que Martelotta denomina **gramática tradicional**, Castilho (2012) nomeia de **gramática prescritiva**. Para Castilho (2012), ela também pode ser denominada como gramática normativa ou gramática escolar. Segundo o autor, essa vertente se preocupa com a variedade culta da Língua. O autor salienta que essa visão tem se firmado na sociedade

brasileira, acreditando-se que só existe a gramática prescritiva, e que a linguagem culta é a única variedade linguística “correta”. Castilho (2012) aponta que nessa perspectiva de gramática há dois objetos: o ensino da norma gramatical e o ensino da ortografia.

Para Bechara (2009), a **gramática normativa** não é uma disciplina com fins científicos, mas sim pedagógicos, ou seja, essa gramática se preocupa em “elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social” (p. 52). Ademais, Bechara (2009) salienta que a gramática normativa apresenta recomendações de como se deve falar e escrever a partir das normas estabelecidas por escritores, gramáticos e dicionaristas.

Dessa forma, observamos que a gramática tradicional pode ser descrita e nomeada de modos diferentes, mas uma das características predominantes dessa gramática é seu caráter normativo. Nessa direção, considerando que a disciplina focalizada nesta pesquisa explora a gramática normativa com futuros docentes de Língua Portuguesa, ou seja, professores em formação, entendemos que abordar as questões de gramática normativa no contexto de ensino é necessário.

Na próxima seção, discutiremos os aspectos relacionados especificamente à gramática tradicional e ao seu ensino.

3.2 ENSINO DE GRAMÁTICA TRADICIONAL

Após expor alguns pontos sobre a concepção de gramática normativa, algumas questões se impõem: o que é gramática? Como ensinar gramática na escola? Qual gramática ensinar para os alunos? Como já foi mencionado anteriormente, a “gramática” pode ser compreendida e estudada sob diferentes perspectivas.

Franchi *et al* (2006) ressaltam que o conceito de gramática normativa pressupõe diferentes modalidades de uso da língua: “a modalidade culta e bela” (p.15) e as modalidades que são consideradas informais. Para estabelecer as diferenças entre essas modalidades, segundo o autor, são tomadas por base as práticas dos bons escritores, dos especialistas e professores que “sabem usar a língua” em oposição à linguagem popular. Nessa concepção de gramática, conforme Franchi *et al* (2006), as habilidades de fala e escrita corretas, que são desenvolvidas nas escolas, dependem, na maioria das vezes, das obediências de regras estabelecidas de uso da norma culta da língua. Além disso, nessa visão, saber gramática não diz

respeito somente ao conhecimento das normas de bem falar e escrever, mas também de saber usá-las na produção de textos, o que serve para dar ao texto "condição de beleza" (p. 16). Dessa forma, Franchi *et al* (2006) definem a gramática normativa como o conjunto “sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores" (p. 16, grifo do autor).

Vieira (2016) também destaca a tradição de se considerar a língua dos literatos do passado como a melhor. Tal língua, segundo o autor, costuma ser prescrita nas gramáticas. A seguir, apresentamos um quadro elaborado por Vieira (2016), no qual são sintetizadas as definições de gramática de diferentes obras que se inserem nessa perspectiva.

Quadro 1 – Definições de gramática em diferentes instrumentos de gramatização do português

ANO	OBRA	AUTOR	DEFINIÇÃO
1536	<i>Grammatica da linguagem portuguesa</i>	Fernão de Oliveira	Arte que ensina a <u>bem</u> ler e falar.
1540	<i>Grammatica da lingua portuguesa</i>	João de Barros	Um modo <u>certo</u> e <u>justo</u> de falar e escrever, colhido do uso e autoridade dos barões doutos.
1770	<i>Arte da grammatica da lingua portugueza</i>	Antônio José dos Reis Lobato	Arte que ensina a fazer <u>sem erros</u> a oração portuguesa.
1817-1819	<i>Breve compendio da Grammatica Portugueza</i>	Frei Joaquim do Amor Divino e Caneca	Arte que ensina a falar, ler e escrever <u>corretamente</u> a língua portuguesa.
1822	<i>Grammatica Philosophica da Língua Portugueza</i>	Jerônimo Soares Barbosa	Arte de falar e escrever <u>corretamente</u> a própria língua.
1868	<i>Gramática Nacional</i>	Vicente R. da Costa Soares	Arte de exprimir nossos pensamentos d’uma maneira conforme as <u>regras</u> estabelecidas pela <u>razão</u> e pelo <u>bom uso</u> .
1888	<i>Gramática Analítica da Língua Portuguesa</i>	José de Noronha N. Massa	Arte que nos ensina as <u>regras</u> adaptadas à <u>perfeição</u> da dicção de qualquer língua, quer escrita, quer falada.
1888	<i>Grammatica Portugueza – Curso Médio</i>	João Ribeiro	Conjunto de <u>regras</u> segundo as quais se fala ou escreve <u>corretamente</u> a língua.
1890	<i>Serões Grammaticaes</i>	Ernesto carneiro Ribeiro	Disciplina ou arte de ler, falar e escrever <u>corretamente</u> a língua portuguesa.
1907	<i>Gramática Expositiva</i>	Eduardo Carlos Pereira	Estudo de <u>regras</u> para se falar e escrever <u>corretamente</u> a língua portuguesa.
1923	<i>Gramática Elementar da Língua Portuguesa</i>	M. Said Ali	Exposição metódica das <u>regras</u> que ensinam a falar e escrever <u>corretamente</u> .

1937	<i>Gramática Expositiva</i>	Mario Pereira de Souza Lima	Exposição dos fatos atuais da língua literária portuguesa e das <u>regras</u> embasadas na velha arte de falar e escrever <u>corretamente</u> .
1957	<i>Gramática Normativa da Língua Portuguesa</i>	Carlos Henrique da Rocha Lima	Disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o uso idiomático, dele induzindo, por classificação e sistematização, as <u>normas</u> que, em determinada época, representam o <u>ideal</u> de <u>expressão correta</u> .

Fonte: Vieira, 2016, p. 24, grifos do autor.

Um outro aspecto da gramática destacado por Franchi *et al* (2006) é o fato de ela não ter somente “regras”, mas também ser composta por componentes descritivos. Os constituintes descritivos da gramática, segundo Franchi *et al* (2006), são construídos por estudiosos que analisam a estrutura das expressões de uma língua, dividindo-a em unidades simples e associando cada uma dessas unidades a diferentes classes. A partir desses estudos, esses especialistas definem “o conjunto de regras de boa formação ou de bom uso das expressões, ou seja, dizem quais são as expressões autorizadas pela gramática da língua” (p. 21). Sendo assim, Franchi *et al* (2006) define a gramática descritiva como

um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical (p. 22).

No que se refere à associação dos constituintes da gramática com diferentes classes, Vieira (2016) pontua que a terminologia gramatical usada atualmente está relacionada às gramáticas da Antiguidade. Nesse sentido, segundo o autor, a terminologia gramatical da língua portuguesa provém de forma direta ou indireta do legado de Dionísio⁴, reconhecido como primeiro gramático alexandrino, e, por consequência, das posteriores gerações de filósofos, que deram base categorial e terminológica para o surgimento da tradição gramatical na Alexandria helênica. Para ilustrar tal aspecto, a seguir, apresentamos um quadro comparativo entre as partes do discurso de Dionísio (séc. I a.C.) e as classes de palavras da tradição luso-brasileira de Cunha & Cintra (séc. XX), elaborado por Vieira (2016).

⁴ Dionísio Trácio é um filólogo alexandrino (170-90 a.C.) e autor da primeira gramática conhecida de uma língua europeia: a *Téchnē Grammatikē* (*téchnē*: arte, técnica; *grammatikē*: gramática) (Vieira, 2016).

Quadro 2 – Partes do discurso (séc. I a. C.) e classes de palavras (séc. XX) no PTG, com especificação dos critérios de categorização

DIONÍSIO (SÉC. I A. C.) PARTES DO DISCURSO	CUNHA & CINTRA (SÉC. XX) CLASSES DE PALAVRAS
NOME [<i>ónoma</i>]: parte da frase sujeitas à variação de caso [MORFOSSINTÁTICO], que designa um corpo ou uma coisa abstrata [SEMÂNTICO].	SUBSTANTIVO: palavra com que designamos os seres em geral [SEMÂNTICO].
VERBO [<i>rhêma</i>]: palavra não sujeita à variação de caso [MORFOSSINTÁTICO], que admite tempo, pessoas, números [MORFOLÓGICO] e exprime atividade ou passividade [SEMÂNTICO].	VERBO: palavra de forma varável [MORFOLÓGICO] que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo [SEMÂNTICO].
PARTÍCIPIO [<i>metoché</i>]: palavra que participa da propriedade dos verbos e dos nomes [MORFOSSINTÁTICO MORFOLÓGICO, SEMÂNTICO]. Ele tem os mesmos atributos que o nome e o verbo, exceto a pessoa e o modo [MORFOLÓGICO].	ADJETIVO: essencialmente um modificador do substantivo, indicando-lhe uma qualidade, o modo de ser, o aspecto ou aparência, o estado [SEMÂNTICO].
ARTIGO [<i>árrhron</i>]: parte da frase sujeita à variação de caso [MORFOSSINTÁTICO], preposta ou posposta à declinação dos nomes [SINTÁTICOS].	ARTIGO: antepõe-se aos substantivos [SINTÁTICO] para indicar que se trata de um ser já conhecido do leitor/ouvinte, ou de um simples representante de uma dada espécie ainda não mencionado [TEXTUAL/DISCURSIVO].
PRONOME [<i>antonymía</i>]: palavra empregada em vez de um nome [MORFOSSINTÁTICO] e que indica pessoas determinadas [SEMÂNTICO].	PRONOME: desempenha na oração as funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais [MORFOSSINTÁTICO]; serve, pois, para representar um substantivo [MORFOSSINTÁTICO] ou para acompanhar um substantivo [SINTÁTICO] determinando-lhe a extensão do significado [SEMÂNTICO].
PREPOSIÇÃO [<i>próthesis</i>]: palavra preposta a todas as partes da frase [SINTÁTICO] em composição [MORFOLÓGICO] ou construção [SINTÁTICO].	PREPOSIÇÃO: palavra invariável [MORFOLÓGICO] que relaciona dois termos de uma oração [SINTÁTICO], de tal modo que o sentido do primeiro, é explicado ou completado pelo segundo [SEMÂNTICO].
ADVÉRPIO [<i>epírrhema</i>]: parte da sentença que não tem flexão [MORFOLÓGICO], e qualifica os verbos [SEMÂNTICO] ou é complementar a eles [SINTÁTICO].	ADVÉRPIO: é fundamentalmente um modificador do verbo, também podendo reforçar o sentido de um adjetivo, advérbio ou modificar toda a oração [SEMÂNTICO].
CONJUNÇÃO [<i>sýndesmos</i>]: palavra que liga o pensamento ordenadamente [SINTÁTICO, TEXTUAL] e torna evidente dados implícitos da expressão [SEMÂNTICO].	CONJUNÇÃO: relaciona duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração [SINTÁTICO].
	INTERJEIÇÃO: espécie de grito com que traduzimos de modo vivo nossas emoções [SEMÂNTICO, DISCURSIVO].
	NUMERAL: indica uma quantidade exata de pessoas ou coisas, ou assinala o lugar que elas ocupam numa série [SEMÂNTICO].

Fonte: Vieira, 2016, p. 26.

Como destaca Vieira (2016), há correspondência quase total entre as categorias das duas gramáticas. O autor ressalta que as duas gramáticas analisadas são organizadas a partir de critérios semânticos ligados a outros critérios formais e funcionais. Esse aspecto, de acordo com Vieira (2016), gera um agrupamento: de um lado formas com significados e, do outro, formas que exercem determinada função na oração, mas de uma maneira indefinida e estabelecendo apenas uma lista classificatória. O autor ainda acrescenta que há a ideia de que essa lista apresenta classes fixas e autônomas, ou seja, um termo terá sempre a mesma classificação em qualquer contexto de uso. De acordo com Vieira (2016), essa organização de classes acompanha a história da gramática tradicional e deixou vestígios nos instrumentos normativos atuais.

Ao comparar a gramática normativa e a descritiva, Franchi *et al* (2006) ressaltam que a gramática descritiva não pressupõe os mesmos preconceitos da gramática normativa, mas, na prática escolar, o que ocorre é a incorporação da gramática descritiva para prescrever as normas gramaticais.

Antunes (2003) assume que o conceito de gramática está relacionado com “o conjunto de regras que especificam uma língua” (p. 85). Dessa forma, a autora salienta que os indivíduos, ao usarem a língua, não podem inventar livremente, cada um à sua forma, as palavras que falam, nem têm total liberdade para usá-las em qualquer lugar e de formar enunciados de qualquer maneira. Assim, segundo Antunes (2003), todas as pessoas falam de acordo com “as regras particulares da gramática de sua própria língua” (p. 85). Portanto, conforme destaca a autora, não há língua sem gramática independentemente do nível social, econômico e cultural da comunidade em que é usada. Assim, de acordo com Antunes (2003), as regras gramaticais são normas que funcionam como orientação para o uso das unidades da língua, das formas de combiná-las, para que, assim, os falantes de uma língua possam se expressar e ser compreendidos.

Franchi *et al* (2006) compreendem a gramática “como o conjunto de regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação” (p. 99). Desse modo, para o autor, a gramática, primeiramente, antes de ser um manual descritivo da língua, é o saber linguístico que todo falante tem e domina com perfeição e, em segundo plano, “a explicação formal do caráter abstrato e geral desse saber” (p. 99). Em uma perspectiva semelhante à de Franchi *et al* (2006), Antunes (2007) aponta que a gramática da língua vai sendo aprendida de forma natural, ou seja,

por meio das experiências. Desse modo, a autora salienta que não existe um momento especial e nem um especialista específico para o ensino de gramática. Assim, a partir da exposição e interação com outras pessoas, a gramática é incorporada intuitivamente, o que, de acordo com Antunes, demonstra que a escola entra em cena depois desse processo para ampliar esse conhecimento.

No que diz respeito ao ensino de gramática, Antunes (2003) aponta que a discussão sobre ensinar ou não ensinar gramática não é a maior questão do ensino, mas sim o discernimento sobre o objeto de ensino que deve ser usado: “as regras [...] de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos” (p. 88). Além da especificação do objeto de estudo de gramática, a autora frisa que é importante a forma como serão ensinadas as regularidades da língua, ou seja, é preciso definir a concepção que será adotada, os objetivos que se pretende alcançar e os métodos que serão usados para desenvolver as competências e habilidades traçadas. Segundo a autora, esses aspectos são relevantes, pois a gramática existe em função das necessidades de comunicação dos indivíduos, que falam, ouvem, leem e escrevem nos diversos contextos de uso da língua.

Franchi *et al* (2006) salientam que, ao expor o estudante à repetição de regras e nomenclaturas, a escola está privando o aluno de refletir sobre o que está executando. Em consonância com Franchi *et al* (2006), Possenti (1996) ressalta que é evidente o objetivo principal da escola de ensinar a norma padrão da língua portuguesa, mas o autor considera que tal posição pode se tornar um obstáculo para os alunos que não usam com certa frequência essa modalidade.

Perini (2014) ressalta que uma das justificativas da presença da gramática na escola é que ela facilitaria o aprendizado da língua padrão escrita; contudo, para o autor, a modalidade padrão da língua é adquirida, principalmente, por meio das práticas de leitura e escrita e não de estudos da gramática. Porém, Perini (2014) salienta que o ensino de gramática deve estar no currículo como uma disciplina científica, assim como biologia, geografia e química, “ênfatizando a observação, a formulação de hipóteses, o raciocínio lógico – exatamente o que o ensino tradicional não faz” (p. 48-49). Desse modo, o autor destaca que, se o estudo de gramática não for direcionado para a formação científica dos estudantes, não terá grande utilidade.

Antunes (2007) também destaca os equívocos a respeito do estudo da nomenclatura gramatical como forma de garantir a eficiência da fala, da leitura e da escrita. Por outro lado, a

autora salienta que existe a crença de que não se deve ensinar gramática. Desse modo, Antunes (2007) ressalta que a gramática é um campo de muitos conflitos, que podem ser internos, originados a partir da própria natureza dos fatos linguísticos, ou externos, derivados de fatores históricos que atuam na constituição dos fatos sociais. Assim, segundo a autora,

a língua não pode ser vista tão simplesmente como uma questão, apenas de certo e errado, ou como conjunto de palavras que pertencem a determinada classe e que se juntam para formar frases, à volta de um sujeito e de um predicado (Antunes, 2007, p. 22).

Nesse sentido, Antunes (2007) frisa a importância de “reprogramar a mente” das pessoas para que compreendam que a língua ultrapassa a concepção de certo e errado com base nas regras gramaticais.

Um aspecto relevante apontado por Antunes (2003) é a distinção entre “regra de gramática” e “nomenclatura gramatical”. Segundo a autora, as regras estão relacionadas com o uso e se destinam a ele, orientando a forma de como dizer um enunciado para que ele seja compreensível. Já a nomenclatura refere-se aos “nomes” das unidades, categorias, fenômenos da língua e às suas classificações. Assim, Antunes (2003) destaca que muitas pessoas compreendem que ensinar gramática na escola está associado ao uso das classificações por meio da nomenclatura e da prática de análise sintática.

Martins (2017) também ressalta que existe um equívoco quando se compreende que ensinar gramática é ensinar a norma padrão, posto que o estudo da gramática não se reduz ao ensino de normas da língua. O autor defende que o ensino de gramática envolve:

1) o trabalho com o conhecimento epilinguístico que o aluno tem a respeito da língua que ele sabe/fala ao chegar na escola; (2) o trabalho com diferentes normas de uso (o que inclui a norma padrão – ou norma preditiva, nos termos de Faraco (2015) – mas não exclui todas as outras normas cultas e populares); e (3) o reconhecimento de que a relação entre a atividade epilinguística e o contínuo de normas da língua está a serviço da construção de textos orais e escritos (Martins, 2017, p. 105).

De modo similar a Antunes (2003) e Martins (2017), Franchi *et al* (2006) ressaltam que o ensino de gramática na escola deve levar o estudante a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, percebendo que esse trabalho tem uma riqueza de formas linguísticas disponíveis para diversas funções. Esse processo, para o autor, revela o aspecto criativo da gramática, que possibilita ao falante, em um primeiro momento, compreender as diferentes

construções das expressões para, em seguida, se for necessário, descrever esse processo, ou seja, discuti-lo em uma teoria gramatical.

Com relação ao ensino da norma culta, Bagno (2013) destaca que o seu reconhecimento não deve ser tomado como um novo tipo de determinação e repressão linguística, sendo necessária uma postura de convivência democrática entre as formas tradicionais e as formas inovadoras. O autor ainda ressalta que não deve ser feita uma substituição de uma forma pela outra, pois na “prática linguística falada e escrita, existe lugar para todas elas” (p. 202). Dessa forma, Bagno (2013) frisa que é importante abandonar a ideia de que as formas inovadoras são erros e precisam ser evitadas, uma vez que esses supostos erros “já se fixaram nas variedades urbanas de prestígio, inclusive na nossa melhor produção literária desde o Romantismo” (Bagno, 2013, p. 202).

Possenti (1996) frisa que deixar de ensinar a gramática na escola não é o melhor caminho, visto que aprender a modalidade padrão da língua traz ganhos para os estudantes e mostra que aprender as normas é possível. Desse modo, o autor defende que o ensino de gramática deve ser pautado na real utilização da língua em um trabalho constante com a leitura e a escrita em sala de aula. Corroborando essa perspectiva, Franchi *et al* (2006) frisam que “não fez sentido contrapor uma linguagem erudita a uma linguagem vulgar, nem tentar substituir uma pela outra. Trata-se de levar a criança a dominar uma outra linguagem, por razões culturais, sociais e políticas bastante justificáveis” (p. 30).

Perini (2014) destaca que a gramática é uma parte da linguística e, desse modo, não precisa de justificativas para ser estudada, posto que, para conhecer melhor os fenômenos da linguagem e o funcionamento das línguas naturais, é preciso estudar a gramática. Para o autor, o estudo de gramática é um convite para aprender, mas, ao ser realizado um trabalho de memorização de regras, não é analisado o método que levou à obtenção dessas estruturas. Assim, Perini (2014) ressalta que a aula de gramática tradicional não admite perguntas do tipo “como?” e “por quê?” que não estejam explícitas no livro adotado, o que não exige do professor uma justificativa sobre a regra analisada, uma vez que ele tem que apenas reproduzir o conteúdo que está na bibliografia.

Sobre o conhecimento das regras apresentadas nos manuais de gramática, Perini (2014) aponta que possivelmente muitos professores e alguns alunos as conheçam, entretanto, o autor destaca que isso não significa saber gramática, pois, primeiramente, os livros denominados de gramática contêm resultados, mas nunca uma explicação sobre como se obteve

esses dados; segundo, porque esses manuais não descrevem a língua como ela é, e sim, como ela deveria ser e, por último, pelo fato de ser exposto algo que não deve ser questionado, mas aceito. Assim, segundo Perini (2014),

o estudo de gramática, tal como praticado atualmente, contribui para a analfabetização científica dos estudantes: por fornecer resultados sem focalizar os métodos de obtê-los; por, muitas vezes, lidar com dados fictícios (como quando se diz que a frase me dá ele aí “não existe”); por desencorajar a dúvida e o questionamento; em uma palavra, por encorajar a crença acrítica em doutrinas aprendidas, mas não justificadas (Perini, 2014, p. 56).

Sobre o conhecimento de gramática do docente, Franchi *et al* (2006) ressaltam que o professor precisa saber que existe diferença entre o que ele deve ensinar para o estudante e o que ele deve ter de conhecimento para desenvolver esse trabalho:

- deve saber muito bem a gramática da modalidade culta;
- deve saber compreender a gramática da modalidade de seus alunos (e todas as questões relativas à variação linguística);
- deve dispor de um bom aparelho descritivo (pelo menos o que nos oferece a gramática tradicional) para ser capaz de analisar expressões nessas diferentes modalidades, compará-las, identificar os seus contrastes e, eventualmente, discorrer sobre tudo isso (p. 33).

Considerando as questões levantadas nesta seção, concordamos com o apontamento de Antunes (2007) de que “a gramática, sozinha, é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos” (p. 52, grifos da autora), o que deixa claro que os programas de ensino de línguas devem incluir mais que uma série de itens de gramática nas práticas de ensino. Além disso, como destaca a autora, aprofundar os estudos para além da gramática leva à exploração de conhecimentos de outras áreas, de outros domínios, mostrando que outros saberes são importantes e pertinentes.

Na próxima seção, discutiremos, a formação docente.

3.3 A FORMAÇÃO DOCENTE

Compreendemos que a formação docente que os estudantes têm nos cursos de licenciatura pode impactar na forma como esse futuro professor irá atuar em sala de aula, conseqüentemente também influenciando como irá avaliar seus futuros alunos. Everton (2013) destaca que o processo de formação do professor deve suscitar nos discentes suas capacidades

críticas de reflexão para que sejam preparados para analisar as realidades educacionais em que serão inseridos, articulando os conhecimentos específicos com os conhecimentos pedagógicos. A autora ainda salienta que a formação docente é determinante no modo como cada profissional vai agir e pensar o seu fazer pedagógico.

Ghedin (2009) destaca que “em geral o educador vai ensinar da mesma maneira como ele aprendeu na universidade. Se ele aprendeu lendo e interpretando texto, provavelmente vai adotar esse mesmo método com as suas turmas” (p. 23). Pimenta e Lima (2011) apresentam a prática docente sob duas perspectivas. Uma delas dialoga com a noção proposta por Ghedin (2009): a prática docente como imitação de modelos, que consiste na observação e imitação (ou reelaboração) dos modelos considerados bons. Segundo os autores,

Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. (Pimenta; Lima, 2001, p.35).

A outra perspectiva apresentada por Pimenta e Lima (2011) é a prática como instrumentalização técnica, que considera que toda profissão requer uma técnica para ser executada. Nessa concepção, “[...] o profissional fica reduzido ao ‘prático’: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica dele derivadas” (Pimenta; Lima, 2011, p. 37).

Cabe destacar que, como frisa Everton (2013), além dos cursos de formação, outros fatores interferem na forma como os professores vão exercer suas práticas em sala de aula, como sua concepção de educação, sociedade, ensino-aprendizagem, sua satisfação com a profissão, suas condições de trabalho, seu salário, entre outros aspectos. Mas concordamos com a autora sobre a relevância do processo de formação dos discentes, que pode ajudá-los “a entender que questões aparentemente simples podem ter causas complexas” (p. 43). Corroborando essa ideia, Garcia (1999) destaca que, se a docência é considerada uma profissão, é necessário, assim como em outros ofícios, garantir que os formandos que vão ser professores dominem adequadamente a ciência, a técnica e a arte, isto é, precisam ter competência profissional em sentido amplo.

Nóvoa (2022) discute sobre uma famosa dicotomia no campo da formação de professores: teoria *versus* prática. Segundo o autor, de um lado, estão os teóricos que defendem a importância dos fundamentos teóricos, do pensamento crítico e da dimensão intelectual dos

docentes; do outro, estão aqueles que focam a experiência efetiva no contexto da sala de aula. Mas Nóvoa (2022) aponta que esses processos colocados como opostos são vazios: “ou porque é uma teoria enciclopédica, de uma erudição que pouco ajuda a pensar criticamente a educação e a profissão; ou porque é uma prática rotineira, sem qualquer capacidade de reflexão e de construção de novas dinâmicas” (p.76). Para o autor, a discussão sobre a formação de um profissional deve elevar e dignificar os professores e não diminuir e desvalorizar esse profissional, já que, de acordo com Nóvoa (2022), a tarefa de organizar livros e conceitos que os professores precisam conhecer é fácil, porém ensiná-los de uma forma problematizadora, emancipadora, a partir de reflexões centradas em situações reais e no exercício da profissão é uma tarefa difícil e desafiadora.

Tardif (2014) também discute sobre a dimensão formadora dos saberes. De acordo com o autor, os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica agem como dois grupos distintos, que se destinam a tarefas de transmissão e produção de saberes que não têm nenhuma relação entre si. De forma semelhante, Almeida e Pimenta (2014) também ressaltam que um professor universitário é caracterizado de forma diferente de um professor da educação básica. Segundo as autoras, o docente do ensino superior é descrito como “aquele que domina o conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas que não necessariamente sabe ensinar, o que, em geral, não lhe foi exigido nas instituições nem mesmo no âmbito das políticas educacionais” (p.11). Já os professores que atuam na escola básica precisam ter uma formação de nível superior com uma carga horária dedicada a processos de aprendizagens didáticos, avaliativos e estruturais do ensino.

Dessa maneira, compartilhamos da opinião das autoras sobre a relação paradoxal que existe no processo de formação docente, já que não é exigido dos professores universitários a competência acadêmica para ensinar, mas são esses profissionais que vão formar os docentes da educação básica. Considerando tal aspecto, Almeida e Pimenta salientam que as novas demandas sociais que surgem para a formação dos futuros docentes trazem como consequência a necessidade do processamento da renovação nas metodologias do ensino superior e no contexto da sala de aula, trazendo novas implicações para os professores em seu trabalho de formação.

Sousa, Lucena e Segabinaz (2014) salientam que a “epistemologia da prática” e a “epistemologia dos conteúdos” são complementares no processo de formação docente. De acordo com os autores, a conjugação desses saberes pode propiciar a formação de um professor

que consiga analisar a realidade do contexto de trabalho e contribuir efetivamente com as práticas nesse cenário. Em uma perspectiva semelhante, Barreiro e Gebran (2006) defendem que “as práticas devem ser nutridas pelas teorias, num processo de ir e vir, que conduz à ação-reflexão-ação, na qual teoria e prática vão se constituindo, modificando-se e interferindo no real” (p.35-36). Nessa mesma direção, Lüdke e Cruz (2005) destacam que a prática pedagógica precisa ter suas discussões ampliadas nos cursos de formação docente, posto que ela “é marcada por uma grande complexidade, o que exige mais do que soluções prontas e produzidas fora do contexto” (p. 93).

Considerando as perspectivas apresentadas, entendemos que na formação docente é preciso realizar um trabalho que conjugue a teoria e a prática, propiciando para os discentes espaço para reflexões sobre a realidade com que irão se deparar no seu fazer docente.

Sobre o ensino-aprendizagem no contexto de formação docente, Silva, Martins e Soares (2009) defendem que esse processo deve ser compreendido como uma negociação de significados, que acarretará em uma coconstrução de conhecimento. Os autores ainda acrescentam que, para que isso seja possível, faz-se necessário que o professor assuma o papel de problematizador, ensinando os alunos a refletirem de forma investigativa e curiosa. Nessa direção, os autores destacam a importância de o docente dividir impressões e expectativas sobre as atividades desenvolvidas com os discentes. Além disso, essa atitude pode contribuir para o acompanhamento da evolução dos alunos, possibilitando a intervenção quando é preciso. Dessa forma, compreendemos que nos cursos de formação docente é importante mostrar para os discentes que o processo de ensino-aprendizagem acontece nas trocas entre professor e aluno, ou seja, o conhecimento é coconstruído. Ao ter ciência desse processo, esses discentes poderão repensar sobre suas futuras práticas docentes.

Um outro ponto significativo destacado por Silva, Martins e Soares (2009) que corrobora a discussão anterior diz respeito à ideia de que o professor deve ser também um pesquisador, o qual se atualiza e procura rever suas práticas, além de romper com os modelos tradicionais de ensino, como a “decoreba”.

Nesse sentido, para Silva, Martins e Soares (2009),

Professor não é aquele “dador de aulas”. O professor é o “facilitador”, é aquele que vai buscar meios para formar seres pensantes, mentes críticas e sanar as necessidades dos alunos, exercendo sua contribuição na sociedade por meio de sua prática (p. 158).

Ademais, concordamos com Almeida e Pimenta (2014) sobre a necessidade de uma cultura acadêmica que permita aos discentes desenvolverem uma postura que ultrapasse o nível da especialização, possibilite uma formação profissional que os capacite para problematizar as informações e desenvolver o pensamento crítico. Nesse viés, a cultura acadêmica formaria professores comprometidos com o conhecimento a serviço da melhoria das condições de vida da sociedade e incentivaria a valorização do trabalho docente na graduação.

Sobre a formação do professor de Língua Portuguesa, Bagno (2001) salienta que é necessário que o futuro docente conheça de forma profunda a tradição gramatical e as teorias linguísticas que têm sido desenvolvidas recentemente, isso porque, para o autor, “o professor de língua tem de ser um linguista, um pesquisador, um profissional do seu campo de interesse, um especialista na sua área de atuação” (p. 66). Sousa, Lucena e Segabinaz (2014) frisam que a proposta de Bagno não corresponde à realidade do perfil dos graduandos do curso de Letras, já que os estudantes trazem déficits de leitura e escrita da educação básica, contudo os autores destacam a necessidade de persistir em uma formação docente que alcance essas competências. Os autores ainda salientam que é necessário que, nos cursos de formação docente, haja uma reflexão sobre a atuação dos futuros professores no que diz respeito às práticas que irão desenvolver em sala de aula. Essa atividade de avaliar essas práticas pode

conduzir ao aprimoramento da prática, a partir do refazimento do caminho percorrido e da identificação dos pontos positivos e negativos; permitir novas releituras sobre a sala de aula de português, por meio da ressignificação de crenças e/ou conhecimentos já adquiridos; e construir ou desconstruir identidades enquanto professor de português (Sousa, Lucena e Segabinaz, 2014, p. 212).

Mollica (2009) tem uma visão sobre a formação do docente de língua portuguesa semelhante à perspectiva de Bagno (2001), na qual destaca que, independentemente da área de atuação, é preciso que o docente tenha bases sólidas no tocante à linguagem, sendo necessária uma formação atual e adequada no que se refere à produção e à percepção linguísticas, à aquisição da linguagem e à aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo a autora, “alguns conceitos linguísticos são, pois, de suma importância e constituem a base para qualquer trabalho de um professor com relação à linguagem oral e escrita” (p. 25).

Oliveira (2006) ainda ressalta que o processo de formação dos docentes de Língua Portuguesa precisa ultrapassar o ensino das estruturas de línguas, abordando “o entendimento do funcionamento da linguagem como uma prática discursiva de natureza social” (p.109).

Corroborando essa perspectiva, Everton (2013) aponta que uma boa formação do professor de Português precisa levar os discentes a refletirem sobre os conteúdos que serão trabalhados e o tipo de ensino de língua que vão levar para a sala de aula.

Nesse sentido, como a disciplina analisada nesta pesquisa aborda uma temática bastante problematizada no contexto de ensino, o estudo da gramática normativa, entendemos que essa disciplina pode contribuir para as práticas docentes dos futuros professores na educação básica. Além disso, pode ser um momento produtivo para que os discentes reflitam e discutam com o docente sobre o que ensinar e as formas de ensinar gramática tradicional.

Após a fundamentação teórica, apresentaremos, a seguir, a metodologia empregada nesta pesquisa, bem como os instrumentos e procedimentos utilizados para geração de dados e análise.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, será explicitada a metodologia utilizada nesta pesquisa, que possibilitou a investigação da noção de avaliação em uma disciplina voltada para os estudos da gramática normativa.

4.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

A temática avaliação da aprendizagem é foco de estudos de muitos pesquisadores, como Perrenoud (1999), Luckesi (2011a, 2011b), Villas Boas (2000), que discutem sobre a importância de um processo avaliativo de caráter exclusivamente pedagógico. A partir dessas discussões, entendemos que as práticas avaliativas podem ser usadas para orientar as práticas dos docentes, contribuindo para análise das metodologias empregadas no que se refere ao alcance dos objetivos propostos, mudando, assim, a concepção de avaliação como forma exclusiva de classificação e atribuição de notas.

Considerando que existem diferentes tipos de avaliação com diversas finalidades, julgamos importante investigar os processos avaliativos que ocorrem no contexto de sala de aula, mais especificamente no ensino superior. Retomando os objetivos deste estudo, temos que o objetivo principal é investigar a concepção de avaliação assumida em uma disciplina voltada a estudos da gramática normativa do Português no Curso de Letras de uma universidade pública, bem como a compreensão dos discentes que cursam essa disciplina sobre a função da avaliação, assumindo-se que os processos de avaliação e de ensino-aprendizagem estão diretamente relacionados. Subdividimos o objetivo geral em outros um pouco mais específicos: i) verificar como a gramática tradicional foi adotada na disciplina em questão; ii) investigar a concepção de avaliação do docente que ministra essa disciplina; iii) analisar os instrumentos avaliativos utilizados por esse professor; iv) analisar as percepções dos estudantes sobre as atividades avaliativas aplicadas; v) observar em que medida as práticas avaliativas exerceram influência no processo de ensino da disciplina focalizada.

Tendo em vista que desejamos investigar o processo avaliativo em um contexto específico levando em conta o impacto das avaliações no processo de ensino-aprendizagem, atentamos para o fato apontado por estudiosos do efeito retroativo de testes de aprendizagem (Alderson; Wall, 1993; Scaramucci, 1992, 1998, 1999, 2002, 2004; Cheng, Watanabe e Curtis,

2004, entre outros), de que a metodologia é uma limitação nos estudos sobre o tema. Alderson e Wall (1993) salientam que as pesquisas nessa área tendem a se basear em questionários respondidos pelos participantes com as suas percepções dos eventos ou a analisar os resultados de desempenho nos testes. Porém, os autores entendem que nos estudos dessa temática é necessária a análise dos eventos de cada sala de aula em particular, com a finalidade de observar se as ações de professores e alunos refletem a forma como dizem que agem. Alderson e Wall (1993) ainda acrescentam que, junto com a observação em sala de aula, é importante realizar uma triangulação de dados de tipos diversos, como as percepções do pesquisador e dos participantes dos eventos em sala de aula. Cheng, Watanabe e Curtis (2004) ressalta que o efeito retroativo é um fenômeno complexo, sendo necessário que os pesquisadores dessa área considerem todo o contexto em que o teste é aplicado, portanto, a pesquisa qualitativa se mostra adequada para este tipo de estudo. Assim, refletindo sobre tais apontamentos, buscamos estratégias metodológicas que pudessem nos fornecer recursos para nossa investigação.

Desse modo, a partir dos aspectos discutidos anteriormente, nesta pesquisa, julgamos mais apropriado adotar a metodologia de cunho qualitativo e interpretativo (Denzin & Lincoln, 2006), que envolve

um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (Denzin & Lincoln, 2006, p.17).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa pode surgir da interação intensa com as pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, apresentando foco de interesse nos dados obtidos a partir do contato direto e interativo entre pesquisador e a situação objeto de estudo. Ainda é importante explicitar que o caráter deste estudo engloba o estudo de caso, que “é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico” (Paiva, 2019, p. 65). Ademais, esse tipo de estudo investiga um acontecimento em ambiente natural, que, nesta pesquisa, se configura em uma disciplina do curso de Letras de uma universidade pública. No tocante ao estudo de caso, Yan (2001, p. 32) destaca que

1. Um estudo de caso é uma investigação empírica que
 - investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.
2. A investigação de estudo de caso
 - enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado,
 - baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo e, como outro resultado,
 - beneficia-se do desenvolvimento prévio de preposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados.

Para Yan (2001), o estudo de caso deve ser usado quando as perguntas de pesquisa forem do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos investigados e quando o foco for “fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (Yan, 2001, p. 19).

André (2008) destaca quatro características essenciais em um estudo de caso propostas por Merriam (1988), que consideramos relevantes para esta pesquisa: a *particularidade*, que está relacionada com a focalização de uma situação, um programa, um fenômeno particular; a *descrição*, que consiste no detalhamento completo da situação investigada; a *heurística*, que contribui para a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, revelando descobertas de novos significados, expandindo as experiências dos leitores e possibilitando a confirmação do que já é conhecido; e a *indução*, que significa que a maioria dos estudos de caso tem base na lógica indutiva, em que, em muitas situações, mais que examinar hipóteses formuladas, o que se pretende é descobrir novas relações entre elementos.

Dessa forma, consideramos que a abordagem adotada, nesta pesquisa, pode favorecer a compreensão das percepções dos docentes e discentes envolvidos nas diversas práticas avaliativas, propiciando a interlocução com os participantes, por meio de diferentes instrumentos: questionário, entrevista, observação das aulas e análise documental (Lüdke; André, 1986). Além disso, alinhamo-nos ao estudo de caso devido ao fato de nossa pesquisa ser realizada em uma instituição específica: uma universidade pública, mais detidamente na Faculdade de Letras, envolvendo um grupo de estudantes que cursaram a disciplina voltada para os estudos da gramática normativa.

André (2008) caracteriza o desenvolvimento do estudo de casos em três fases: exploratória, ou de definição dos focos de estudos; fase de coleta de dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados. A fase exploratória é o momento em que definimos o caso que será investigado.

Na seção a seguir, apresentaremos o contexto no qual esta pesquisa está inserida.

4.2 CONTEXTO DE PESQUISA

Este estudo foi realizado no curso de Letras de uma universidade pública federal. O curso de Letras dessa instituição foi originado a partir da Faculdade de Filosofia e de Letras no ano de 1951. Em 1968, a Faculdade de Letras dessa universidade passou a fazer parte do Instituto de Ciências Humanas e de Letras (ICHL), que ofertava também os cursos de Filosofia, História, Geografia, Ciências Sociais, Ciências da Religião e Psicologia. Contudo, a partir do ano de 2006, o curso de Letras separou-se do ICHL.⁵

Na graduação em Letras dessa instituição há Licenciatura em Letras Integral (turnos matutino e vespertino), Licenciatura em Letras Noturno, Licenciatura em Letras-Libras e Bacharelado em Tradução. Na Licenciatura em Letras Integral são oferecidas quatro opções de habilitação para formação: Inglês e Respectivas Literaturas, Português-Francês e Respectivas Literaturas, Português-Italiano e Respectivas Literaturas e Português-Línguas Clássicas (Grego e Latim) e Respectivas Literaturas. O Curso de Licenciatura em Letras Noturno oferece duas opções de habilitação: Português e Respectivas Literaturas e Espanhol e Respectivas Literaturas. O curso em Bacharelado em Letras apresenta três opções de formação: Bacharelado em Letras – Tradução: Inglês, Bacharelado em Letras – Tradução: Francês e Bacharelado em Letras – Tradução: Latim.⁶

Sobre as práticas avaliativas usadas no curso, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) esclarece que o docente é livre para propor a quantidade de práticas avaliativas que considerar necessário, sendo o quantitativo mínimo de pelo menos três atividades por disciplina, e selecionar o tipo de instrumento que julgar mais adequado para o componente curricular, como prova escrita, prova oral, dissertação, seminário, autoavaliação, elaboração de ensaios, participação nas discussões etc. No tocante à atribuição de notas, os docentes podem usar como critérios a soma das notas obtidas ou a média simples ou ponderada das atividades avaliativas

⁵ Informações retiradas do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), disponibilizado no *site* da Faculdade de Letras pesquisada.

⁶ Informações retiradas do *site* da Faculdade de Letras pesquisada.

parciais, em um intervalo de zero a cem pontos. Para ser aprovado em uma disciplina, o discente precisa alcançar uma nota igual ou superior a sessenta pontos.⁷

Dessa forma, para realizar esta pesquisa, escolhemos uma disciplina voltada aos estudos da gramática, que é ofertada pelo Departamento de Letras (DLET), não apresenta pré-requisitos e possui quatro créditos, com carga horária prevista de 60 horas. Além disso, é uma disciplina referente ao Ciclo Básico da Licenciatura em Letras, é ofertada no primeiro período do curso e faz parte do núcleo II, que corresponde ao aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional. Ao buscar no projeto pedagógico do curso, verificamos que na ementa geral dessa disciplina está prevista a abordagem dos seguintes pontos: tipos de gramática; gramática no contexto escolar; análise das abordagens de gramática nos materiais didáticos; gramática tradicional: descrição e prescrição; e análise sintática.

O docente que foi responsável pela disciplina focalizada neste estudo é graduado em Letras – Português e Literaturas, tem mestrado e doutorado em Linguística e trabalha nesta instituição há 24 anos. Com relação ao conteúdo abordado nessa disciplina, o professor tem uma grande experiência com ensino dos estudos voltados à gramática normativa devido ao fato de já ter ministrado essa disciplina em semestres anteriores. Mas cabe destacar que, na instituição investigada, não é sempre o mesmo docente que ministra um conteúdo, ou seja, há uma rotatividade dos professores em cada semestre.

Sobre os discentes que cursaram a disciplina, por meio do questionário que foi usado para conhecer o perfil desses estudantes e da observação das aulas, constatamos que grande parte da turma é composta de alunos que estavam cursando seu primeiro período na faculdade, como já supnhamos, já que esse conteúdo é ofertado para os alunos que ingressaram no primeiro semestre letivo do curso. Contudo, a turma também tinha discentes de períodos mais avançados ou que estavam cursando uma segunda graduação.

Tendo em vista que este estudo precisou ser desenvolvido em uma disciplina que ocorreu de forma remota devido ao contexto da pandemia da Covid-19, na subseção a seguir, trataremos sobre a modalidade de ensino remoto emergencial.

⁷ Informações retiradas do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), disponibilizado no *site* da Faculdade de Letras pesquisada.

4.2.1 Cenário do Ensino Remoto Emergencial

Considerando que este trabalho foi realizado em um momento de pandemia, com a suspensão de aulas presenciais nas universidades públicas, reconhecemos que abordar as iniciativas que foram tomadas para dar continuidade às atividades de ensino são fundamentais para esta pesquisa.

No contexto pandêmico do Brasil, em que uma das medidas de prevenção da Covid-19 foi o isolamento social, o Ministério da Educação (MEC), na data de dezessete de março do ano de 2020, publicou a Portaria nº 343 que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”. Esse documento permitiu que as instituições de ensino superior, em caráter excepcional, substituíssem as disciplinas presenciais em andamento por aulas com utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Cabe ressaltar que, após a publicação da portaria nº 343, o Ministério da Educação publicou outras portarias com intuito de regular as atividades da educação, a exemplo das Portarias n.º 345, 356 e 473 (Brasil, 2020).

Diante deste cenário, como apontam Netto *et al* (2020), as instituições de ensino superior tiveram que decidir sobre a continuidade das atividades educacionais e organização das disciplinas, das ferramentas e das metodologias empregadas no processo de ensino-aprendizagem.

Hodges *et al.* (2020) usaram a terminologia “ensino remoto emergencial” para denominar a medida de ensino criada durante a pandemia da Covid-19, que, segundo os autores, exigiu das instituições e dos profissionais da educação soluções rápidas em condições nem sempre ideais, como o acesso às tecnologias. Semelhantemente, Santos e Araújo (2021) frisam que o ensino remoto surgiu da necessidade de manter ativo o processo de ensino-aprendizagem no período da pandemia da Covid-19, mas essa iniciativa, segundo os autores, não tem uma definição técnica e legal.

Alves (2020) destaca que as práticas de ensino online cresceram no mundo todo devido ao contexto da pandemia, e essa forma de ensino, segundo a autora, se caracteriza pela organização das atividades de ensino “mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros frequentes durante a semana, seguindo o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do distanciamento imposto pela pandemia” (p. 358). A autora salienta que no ensino remoto emergencial predomina a adaptação das metodologias

empregadas no regime presencial, no qual tenta-se reproduzir o formato das aulas presenciais, fixando horários e mantendo os professores responsáveis pelas disciplinas. Para Motin *et al.* (2020), o ensino remoto também se refere à transmissão das aulas em tempo real. Segundo esses autores, a proposta desse modelo de ensino consiste na interação entre professor e estudantes de uma turma “nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorriam no modelo presencial” (p. 248).

Com relação ao formato do ensino durante a pandemia, Netto *et al.* (2020) salientam que a educação tem passado por intensos processos de transformação nesse cenário pandêmico, em que professores tiveram que pensar em novas ações, os estudantes tiveram que assumir maior autonomia sobre sua aprendizagem, e as instituições de ensino precisaram repensar a sua forma de gestão.

No tocante ao uso das tecnologias, Netto *et al.* (2020) destacam que a necessidade de integrar as tecnologias nas práticas educativas para atender as demandas da sociedade contemporânea não é recente. Nesse sentido, os autores (2020) frisam que o ensino remoto emergencial, além de representar um desafio para docentes e estudantes no que se refere às dificuldades de se viver uma experiência de ensino-aprendizagem durante uma pandemia, também revive desafios antigos para a educação, como o uso e o acesso às tecnologias e a formação docente.

A universidade em que se desenvolveu a pesquisa adotou duas plataformas digitais para desenvolver o ensino remoto emergencial: a “Plataforma Moodle” e o “Google Classroom”⁸. Essas plataformas são ambientes virtuais de aprendizagem, que oferecem ferramentas para que os professores publiquem conteúdo das disciplinas, apliquem atividades avaliativas, façam as correções e disponibilizem as notas aos estudantes.

A disciplina que é foco desta pesquisa foi desenvolvida por meio de algumas ferramentas do programa “Google for Education”. Esse programa apresenta muitas ferramentas, como podemos observar no quadro elaborado por Grillo e Ahlert (2018):

Quadro 3 – Ferramentas que integram o programa Google for Education

Pesquisa e comunicação	Criação e compartilhamento
Buscador Google	Google drive
Navegador Google Chrome	Google documentos
Gmail	Google apresentações

⁸ Informações retiradas do canal do YouTube da universidade pesquisada. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=C7NaZWAD6PA>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

Youtube Google agenda Hangouts Google sites Grupos do Google	Google planilhas Google formulários Google maps Google Classroom
--	---

Fonte: Grillo e Ahlert, 2018, p. 221.

De acordo com Bottentuit Junior, Lisbôa e Coutinho (2011), as ferramentas desenvolvidas pela Google

permitem aos seus utilizadores o desenvolvimento de várias competências em diferentes níveis tais como: a escrita online (pessoal ou colaborativa), o estímulo visual através de imagens e por fim o auditivo através da gravação e reprodução de arquivos em formato de som. [...] A variedade de ferramentas que a Google oferece é tamanha que permite aos utilizadores realizarem praticamente todas as atividades de criação, edição, gravação, divulgação e armazenamento de arquivos diretamente a partir da Web (p. 19).

Segundo as orientações da instituição de ensino investigada, no ensino remoto emergencial, as aulas poderiam ser síncronas (videoconferências, lives, chats etc.) e assíncronas (áudio e/ou vídeos e textos previamente gravados e disponibilizados aos alunos)⁹. Sobre os recursos de aulas síncronas e assíncronas, Means, Bakia e Murphy (2014) apontam que a comunicação síncrona é responsável por dar aos estudantes em todos os locais a sensação de estar na sala de aula; já a comunicação assíncrona pode acontecer em horários diferentes e lugares distintos, ocorrendo por meio da postagem de materiais online, como fóruns de discussão, textos teóricos, vídeos, entre outros.

Na disciplina investigada nesta pesquisa, o docente conjugou os momentos de aulas síncronas e assíncronas. Como a disciplina tinha a carga horária de quatro aulas semanais, o professor destinava as duas aulas da terça-feira (10h às 12h) para a interação síncrona, e as duas aulas da quarta-feira (08h às 10h) para os momentos assíncronos. Nas aulas assíncronas, o docente disponibilizou textos e exercícios para os discentes, realizando a discussão desses materiais nas aulas síncronas.

As aulas síncronas ocorriam por meio da ferramenta “Google Meet¹⁰”, que, segundo Netto *et al* (2020), permite a interação síncrona a partir de áudios, vídeos entre os participantes,

⁹ Informações retiradas do *site* da universidade pesquisada. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/noticias/2020/08/24/tira-duvidas-sobre-ensino-remoto-emergencial/>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

¹⁰ “Aplicativo para fazer videoconferências on-line, com diversos participantes, até 100 na versão gratuita, tendo o tempo máximo de 60 minutos por reunião, nessa versão. Existe uma versão paga,

aproximando-se do formato da aula presencial. Tal interação, segundo os autores, “pode favorecer a prática docente, que pode desenvolver estratégias pedagógicas que promovam interação, reflexão, debates e resolução de problemas” (p. 5). Entretanto, Netto *et al* (2020) salientam que essa ferramenta também apresenta dificultadores, tal como o fato de os estudantes não compartilharem suas imagens, seja pelo fato de não terem esse recurso no seu dispositivo tecnológico ou pelo fato de não se sentirem confortáveis para se comunicar dessa forma ou por não desejarem compartilhar detalhes dos espaços em que residem. Além disso, os autores destacam que o recurso da internet e de dispositivos para acesso também representam limitações dessa ferramenta.

Dessa forma, observamos que no ensino remoto emergencial as práticas de ensino tiveram que passar por muitas transformações para atender as diversas demandas do processo de ensino-aprendizagem.

Na seção seguinte, vamos expor os procedimentos de desenvolvimento deste estudo.

4.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Considerando o momento da pandemia da Covid-19 e da necessidade de isolamento social, usamos as ferramentas tecnológicas, como “Gmail¹¹”, “Google Meet”, “Google Classroom¹²”, “Google formulários¹³”, para desenvolver os procedimentos desta pesquisa.

Dessa maneira, para realizar o contato inicial com o docente responsável por ministrar a disciplina que é foco desta pesquisa, utilizamos o sistema eletrônico de comunicação e-mail para explicar e expor os procedimentos e instrumentos do estudo. Posteriormente, definimos os instrumentos que seriam utilizados na geração dos dados: observação das aulas, aplicação de um questionário, realização de entrevistas semiestruturadas, coleta de documentos e análise dos dados gerados.

quando o tempo é livre e a quantidade de participantes aumenta para 250” (Pasini, Carvalho, Almeida, 2020).

¹¹ Dispositivo de serviço de webmail gratuito criado pela Google (Schneiders, Cyrne, 2017).

¹² “O Google Classroom é uma sala virtual, onde o professor organiza as turmas e direciona os trabalhos, usando ou não as demais ferramentas do Google Apps. O professor acompanha o estudante no desenvolvimento das atividades e, se necessário, atribui comentários e notas nas produções realizadas. A cada nova atividade inserida, os estudantes recebem uma mensagem no e-mail, independente se o estudante compareceu nas aulas presenciais e há a possibilidade de o estudante participar ativamente das atividades complementares ou de pesquisa” (Schiehl e Gasparini, 2016).

¹³ Essa ferramenta permite “planejar eventos, criar pesquisas ou votações, preparar testes para alunos e coletar informações de modo simples e rápido” (Schneiders, Cyrne, 2017, p. 6).

No que diz respeito à observação das aulas, André (2008) salienta que essa ação pode possibilitar “uma *descrição incontestável* que sirva para futuras análises e para o relatório final” (p. 52, grifos da autora). Um aspecto que deve ser mencionado é o fato de as atividades no ensino remoto emergencial acontecerem de forma síncrona e assíncrona; nesse sentido, observamos as aulas ministradas no formato síncrono.

Sobre a aplicação do questionário, Gil (2008) aponta que esse instrumento de investigação é composto “por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (p.121). Assim, esse instrumento possibilita a realização de uma sondagem inicial sobre a caracterização do grupo de alunos desta disciplina. Cabe destacar que o questionário foi disponibilizado por meio de um link para acesso ao “Google Formulários”.

No que se refere à realização das entrevistas, Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134). Desse modo, segundo os autores, esse instrumento possibilita aprofundar as questões advindas da observação e do questionário, uma vez que os participantes têm a oportunidade de se expressarem de forma direta. Nessa direção, realizamos uma primeira entrevista semiestruturada com o docente responsável pela disciplina a partir de um roteiro prévio por meio da plataforma “Google Meet”; e, no final da disciplina, realizamos uma segunda entrevista com o professor que ministrou o conteúdo desse curso e uma entrevista com alguns estudantes da turma também por meio da plataforma “Google Meet”.

Cabe esclarecer que, tanto para responder ao questionário quanto para participar da entrevista, o recrutamento foi de modo voluntário, ou seja, a pesquisa foi apresentada ao professor e aos estudantes via plataforma de comunicação online (Google Meet), que decidiram se desejavam participar ou não. Além disso, durante o processo de geração de dados, respeitamos as orientações para prevenção da Covid-19. Semelhantemente, a análise dos instrumentos usados na disciplina que ocorreu mediante autorização do docente responsável pela disciplina.

Com relação ao termo documento, Godoy (1995) frisa que ele deve ser compreendido de forma ampla, já que inclui

os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas

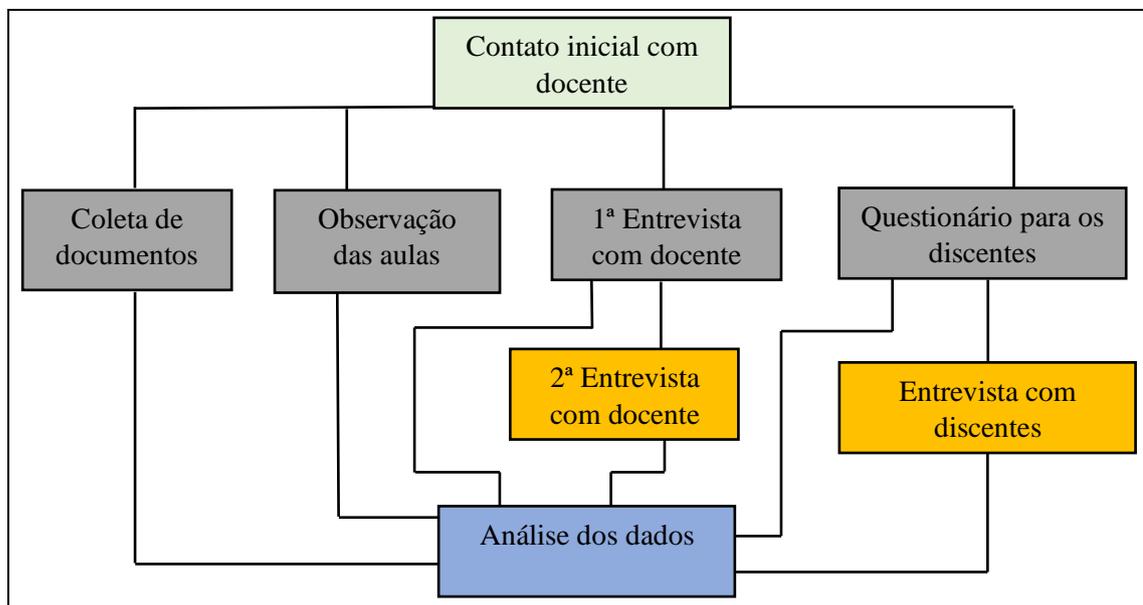
(que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes) (p.21-22).

Dessa forma, os documentos que analisamos são a ementa da disciplina, os textos teóricos utilizados nas discussões do curso, as atividades avaliativas e as listas de exercícios.

Por fim, realizamos a análise de todos os dados gerados, mas como ressalta André (2008), a “análise está presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (p. 55). Dessa forma, tal procedimento pode complementar as informações obtidas por outras fontes, fornecendo base para a triangulação dos dados.

Considerando os instrumentos que utilizamos nesta pesquisa, no esquema a seguir, apresentaremos uma síntese das etapas que foram desenvolvidas.

Esquema 3 – Síntese das etapas da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Na seção seguinte, descreveremos com mais detalhes as fases deste estudo.

4.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética (anexo A) e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelo docente responsável por ministrar a

disciplina direcionada aos estudos de gramática, o primeiro passo foi entrar em contato com ele para entrevistá-lo. O contato foi realizado por e-mail, no qual foi explicitada ao professor a organização da pesquisa e solicitada a permissão para gerar os dados nas suas aulas e analisar o material usado na disciplina, como plano de curso, atividades e provas. O docente aceitou participar da pesquisa e contribuir com a geração de dados. Além disso, ele permitiu a observação das aulas síncronas ministradas pelo “Google Meet” e acesso às aulas gravadas no “Google Classroom”.

Dessa maneira, o docente da disciplina inseriu meu nome na plataforma “Google Classroom” para que eu tivesse acesso às aulas ministradas de forma síncrona e assíncrona, além do acesso ao material disponibilizado para os estudantes dessa turma. Assim, foram iniciadas as observações das aulas e as anotações do contexto observado, em que havia a pretensão de perceber durante as interações entre docente e discentes a forma como ocorria o processo de ensino-aprendizagem e como seriam conduzidas as práticas avaliativas. Cabe ressaltar que, na primeira aula síncrona ministrada pelo professor, houve a disponibilização do plano de curso, o qual contém a ementa, o programa, as referências bibliográficas e a organização das atividades avaliativas da disciplina (anexo B).

No início do primeiro período letivo de 2021, foi realizada uma primeira entrevista com o professor da disciplina a partir de um roteiro previamente elaborado com questões reflexivas (anexo C). Tal entrevista ocorreu de forma remota devido ao contexto da pandemia da COVID-19 por meio da plataforma “Google Meet” como já mencionado. Com a autorização do docente, a conversa foi gravada e teve como objetivo compreender como foi estruturada a disciplina que é foco desta pesquisa, mais especificamente a concepção de avaliação e de gramática usada pelo professor, bem como os instrumentos que ele selecionou para avaliar os discentes.

Para um levantamento prévio sobre os estudantes que cursam a disciplina em questão, aplicamos um questionário com questões discursivas e de múltipla escolha (anexo D) através da ferramenta “Google formulários” para realizarmos uma sondagem inicial das percepções dos discentes sobre os estudos de gramática normativa e, de forma geral, sobre sua formação, convidando-os para participar da entrevista semiestruturada no final do semestre letivo. A disponibilização do questionário se deu da seguinte forma: apresentei-me para os estudantes durante uma aula síncrona com a permissão do docente; nesta apresentação, foi explicitada para a turma a organização da pesquisa e foi feito o convite para que eles respondessem o

questionário de forma voluntária; o *link* do formulário de questões foi disponibilizado para os alunos no mural da disciplina no “Google Classroom”.

Após o recebimento das respostas do questionário, selecionamos um grupo de alunos para participar de uma entrevista semiestruturada (anexo E), que foi realizada no final do semestre letivo da disciplina. Nessa entrevista, a pesquisadora e o participante conversaram sobre a importância dos estudos da gramática normativa para a formação de um professor e sobre as atividades avaliativas que foram aplicadas durante o curso.

No que concerne à segunda entrevista realizada com o docente da disciplina (anexo F), esta ocorreu depois do encerramento das aulas do curso. Nesse segundo momento de interação entre a pesquisadora e o professor, eles conversaram a respeito de como o docente avalia o percurso da disciplina no tocante às dificuldades encontradas, à organização do conteúdo, à avaliação da turma, aos métodos avaliativos empregados e ao impacto das notas para seu fazer docente.

Cabe salientar que, em todo o estudo, foi mantido o anonimato dos participantes, os quais tiveram acesso ao aceite do “TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (anexo G), que foi disponibilizado em formato online.

Para proporcionar uma melhor visualização da geração de dados deste estudo, exibiremos a seguir um quadro com a síntese dos instrumentos utilizados nesta pesquisa.

Quadro 4 – Síntese dos instrumentos utilizados para coleta de dados

Instrumentos	Participantes	Frequência	Ferramenta	Objetivos
Observação das aulas com notas de campo	-	Ao longo do semestre 1/2021.	<ul style="list-style-type: none"> • Google Classroom • Google meet 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar como eram abordados os estudos da gramática normativa, as atividades desenvolvidas e as provas aplicadas para avaliar o conhecimento dos alunos.
Entrevista com docente	Um	Duas vezes: uma no início do semestre e após encerramento da disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Google meet 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização da disciplina no tocante aos estudos da gramática normativa e às práticas avaliativas empregadas. • Verificar como foi o andamento da disciplina, no que tange aos objetivos alcançados por meio da forma de trabalho adotada

				e das atividades avaliativas utilizadas.
Questionário	Treze	Uma vez: no meio da disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Google forms 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o perfil dos estudantes que cursavam a disciplina e investigar como eles compreendiam os estudos voltados à gramática normativa
Entrevista com discente	Seis	Uma vez: no final do semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Google meet 	<ul style="list-style-type: none"> • Entender como o discente compreende os estudos da gramática normativa e como ele avalia as atividades que foram usadas para verificar os conhecimentos alcançados.
Coleta de documentos	-	Ao longo do semestre 1/2021.	<ul style="list-style-type: none"> • Google Classroom 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o plano de curso da disciplina, as atividades desenvolvidas, os textos teóricos usados como base para as discussões e as provas aplicadas.

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Na próxima seção, apresentaremos o perfil dos estudantes que responderam ao questionário.

4.5 PERFIL DOS ESTUDANTES

Para uma sondagem inicial das percepções dos discentes sobre os estudos de gramática normativa e, de forma geral, sobre sua formação, aplicamos um questionário no início do semestre letivo do curso.

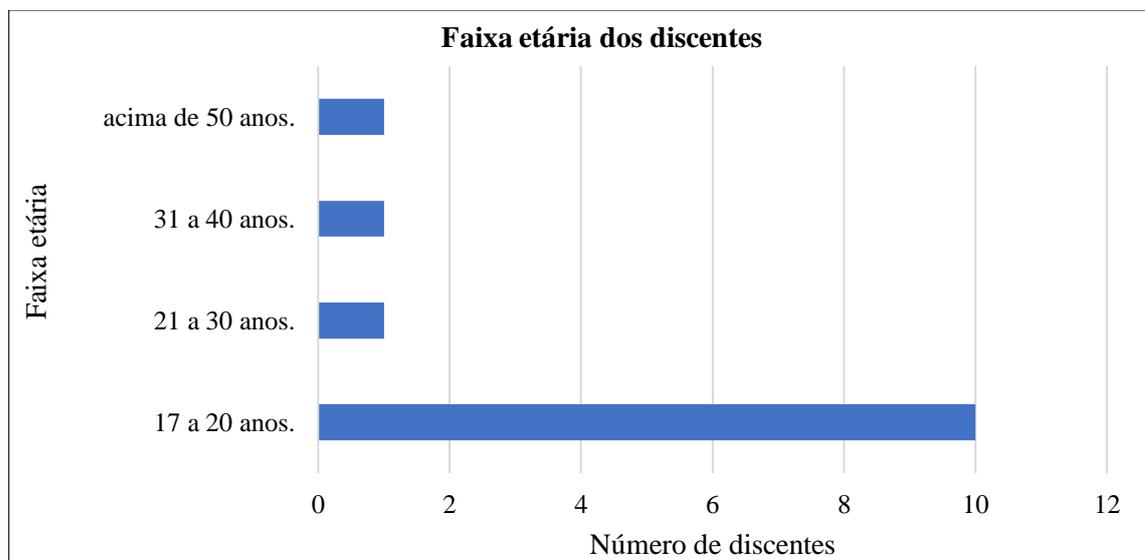
O *link* do formulário de questões foi disponibilizado para todo os alunos que estavam matriculados na disciplina no mural do “Google Classroom”. Segundo o docente responsável por ministrar o conteúdo, a turma tinha cinquenta e cinco alunos matriculados. Dessa forma, nossa intenção era, por meio das respostas obtidas pelo formulário, selecionar um grupo de estudantes para realizar as entrevistas semiestruturadas.

Disponibilizamos o questionário para a turma e deixamos o acesso liberado para o recebimento de respostas até o final do semestre letivo. Cabe destacar que o professor da disciplina reforçou em várias aulas síncronas o convite para que os alunos participassem dessa

etapa de geração de dados da nossa pesquisa. Além disso, repostamos o convite algumas vezes no mural da disciplina no “Google Classroom”.

Após a finalização da disciplina, verificamos que treze estudantes responderam ao questionário. Acreditamos que o ensino remoto pode ter afetado o número de respondentes, posto que nesse formato de ensino remoto emergencial não era exigido que os alunos participassem dos encontros síncronos. Desse modo, muitos dos alunos podem não ter visto o convite feito e reforçado nas aulas síncronas que eram gravadas e disponibilizadas pelo docente. A seguir apresentaremos alguns gráficos e tabelas com as informações que obtivemos com a aplicação do questionário.

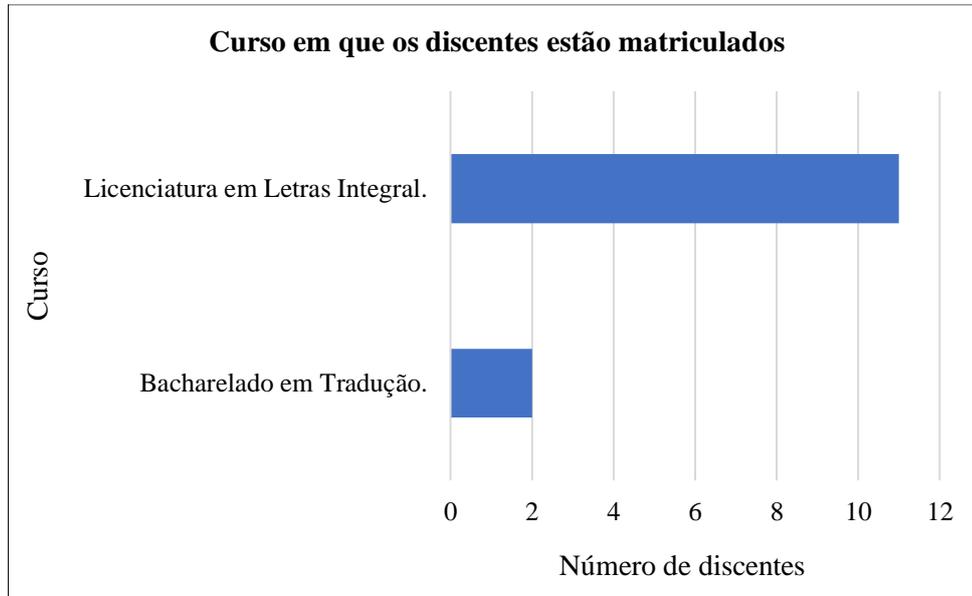
Gráfico 1 – Faixa etária dos discentes



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Ao observar o gráfico de participação dos estudantes, constatamos que 10 discentes tinham entre 17 e 20 anos, o que nos possibilita inferir que esses alunos poderiam estar cursando sua primeira graduação. Além disso, entre os participantes tinha 1 aluno com idade entre 21 e 30 anos, 1 aluno com idade entre 31 e 40 anos e 1 aluno com idade acima de 50 anos.

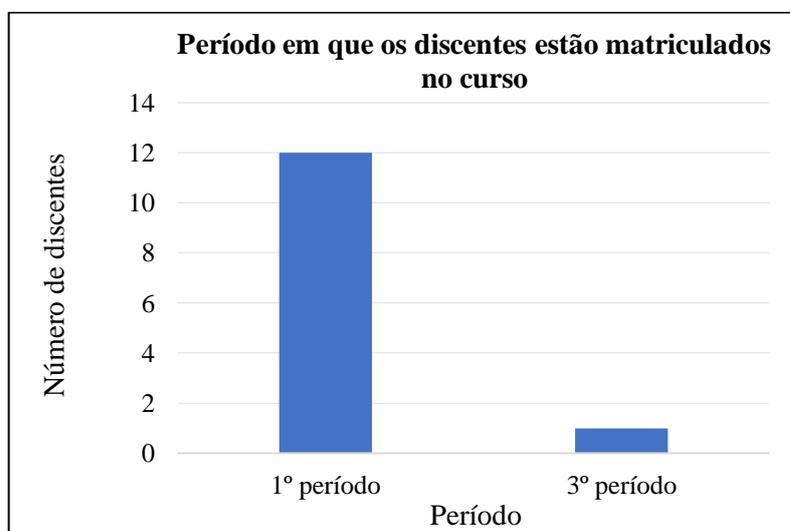
Gráfico 2 – Curso em que os discentes estão matriculados



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

A partir das respostas dos participantes, foi possível conhecer os cursos em que os discentes estavam matriculados. Dos 13 alunos que responderam ao questionário, 11 estavam matriculados em Licenciatura em Letras Integral e 2 estudantes estavam matriculados no Bacharelado em Tradução. Essas informações revelam que esses dois cursos permitem que os discentes cursem a disciplina de ensino de gramática. Outro aspecto que podemos salientar é a possibilidade de alunos de cursos diferentes cursarem a disciplina juntos.

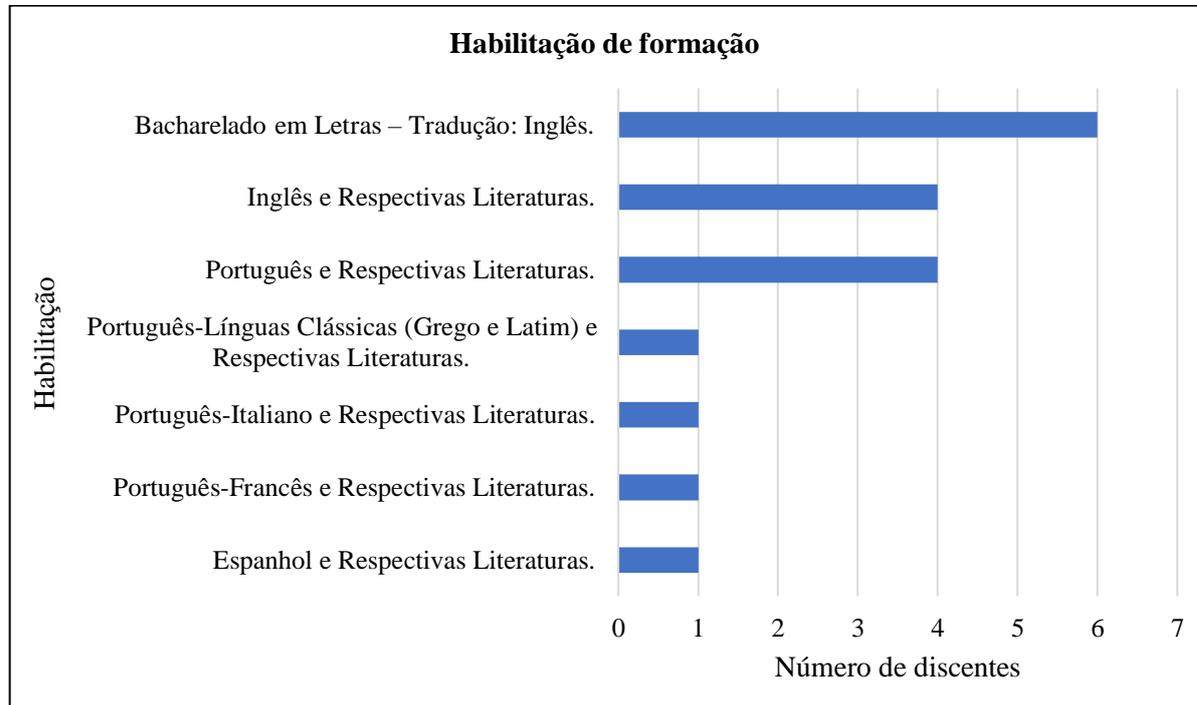
Gráfico 3 – Período em que os discentes estão matriculados no curso



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Verificando as respostas dos 13 participantes, observamos que 12 discentes estavam matriculados no 1º período e 1 estudante estava matriculado no 3º período.

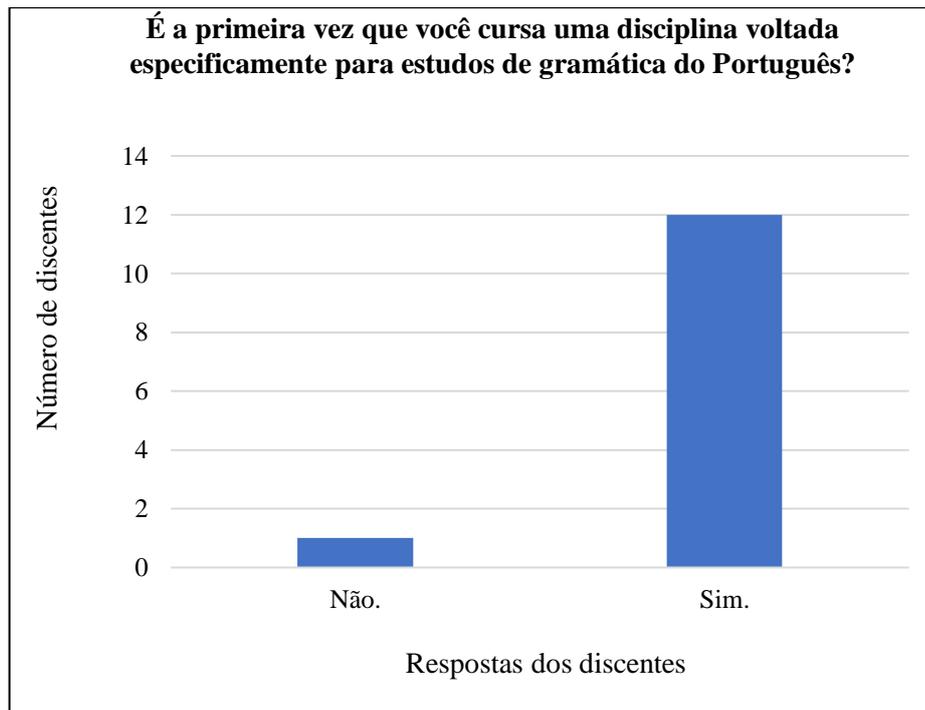
Gráfico 4 – Habilitação de formação



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Ao analisarmos as respostas dos discentes no tocante às habilitações em que eles pretendem se formar, notamos que grande parte dos participantes, 6 estudantes, querem se formar em Bacharelado em Letras – Tradução: Inglês. Os dados também mostraram que 4 estudantes pretendem se formar em Português e Respectivas Literaturas.

Gráfico 5 – É a primeira vez que você cursa uma disciplina voltada especificamente para estudos de gramática do Português?



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Observando as respostas dos estudantes sobre já ter cursado em algum outro momento alguma disciplina que estudava a gramática do português, identificamos que 12 discentes nunca tinham participado de um curso que discutisse tal temática, mas 1 aluno respondeu que já tinha cursado disciplinas que abordavam a gramática do português, isso porque esse participante já tinha cursado outra graduação. Considerando que maioria dos respondentes ainda não tinham cursado alguma disciplina voltada ao estudo da gramática normativa, compreendemos que a disciplina em questão pode ter sido significativa para o processo formativo desses discentes.

Tabela 1 – A exploração de forma adequada da gramática normativa do Português

Respostas	Quantidade de discentes
Sim	3
Não	10
Total	13

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Ao perguntarmos para os discentes se consideravam que o ensino de gramática ao longo dos anos de estudo no ensino básico tinha sido explorado adequadamente, identificamos

que para 10 estudantes o ensino de tal aspecto tinha sido insatisfatório. Além disso, eles ressaltaram que o ensino era baseado em memorização de regras e exercícios de classificações. Por outro lado, os 3 estudantes que responderam “sim” para essa pergunta destacaram que consideram que, durante o ensino básico, o ensino de gramática foi explorado de maneira adequada, posto que tiveram momentos de conhecimentos de regras e momentos para explorar outras questões da língua portuguesa. Analisando as respostas dos discentes, notamos mais uma vez como a disciplina em questão é relevante, já que, durante as aulas, o docente poderia discutir os pontos destacados pelos estudantes no tocante ao ensino de gramática que tiveram no seu ciclo básico de estudo.

Tabela 2 – A importância de uma disciplina do ensino de gramática normativa do Português no curso de Letras

Respostas	Quantidade de discentes
Sim	13
Não	0
Total	13

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

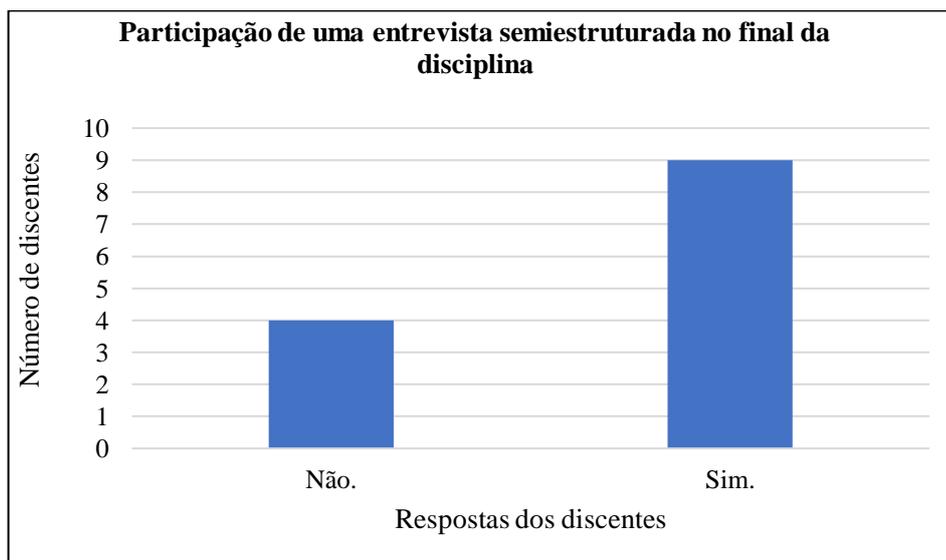
Sobre a importância dos estudos da gramática normativa do português no curso de Letras, observamos que todos os discentes concordam que estudar tal aspecto na graduação é fundamental para eles que vão atuar como futuros professores, tradutores, revisores, entre outras áreas. Os estudantes destacaram em suas respostas a preocupação com o estudo mais aprofundado da gramática normativa do português, o conhecimento da língua para melhorar as habilidades de escrita e o desempenho na vida acadêmica e a forma como vão ensinar tal aspecto em seu fazer docente. Dessa maneira, compreendemos que os participantes que responderam ao questionário entendem a importância e a necessidade da discussão dos estudos da gramática normativa no curso de Letras, que forma profissionais que vão atuar no ensino de língua.

Ao responder à pergunta sobre o que esperavam aprender em uma disciplina do curso de Letras voltada a estudos da gramática normativa, os discentes focaram nos seguintes aspectos: o aperfeiçoamento da língua, a organização das ideias para uma escrita satisfatória, o preenchimento de lacunas que vieram da educação básica, o aprendizado de regras e suas funções, o conhecimento da gramática normativa para conseguir ensinar nas suas práticas como professor, as formas mais modernas de ensinar gramática, a melhor compreensão dos enunciados a partir do estudo da gramática normativa, o domínio da gramática tradicional e o

aprendizado de novas visões críticas acerca da gramática tradicional e o seu ensino. Considerando as diferentes perspectivas que os estudantes esperavam da disciplina em questão, compreendemos que o docente responsável por ministrar o conteúdo teve um grande desafio, uma vez que os alunos tinham expectativas diferentes que visavam suprir as necessidades individuais de cada um tanto no papel de graduando quanto no papel de futuro docente. Entendemos também que os diversos aspectos mencionados pelos estudantes são fundamentais e necessários para a formação de um profissional da área de Letras.

Ao analisar a pergunta que questionava se os estudantes tinham analisado a ementa, o programa e a bibliografia da disciplina e se acreditavam que a disciplina atenderia às suas expectativas, identificamos que 6 discentes tinham consultado esses documentos e acreditavam que a disciplina atenderia o que esperavam do conteúdo que ia ser ministrado, e 7 alunos não consultaram esse material, mas não explicaram a razão pela qual não tinham feito a análise do conteúdo. Compreendemos que é importante para os alunos que estão em processo de formação a análise e compreensão dos aspectos que estão listados nesses documentos para que seja possível entender e dialogar com professor sobre o que será ensinado/discutido/explanado na disciplina.

Gráfico 6 – Participação de uma entrevista semiestruturada no final da disciplina



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

A última pergunta do questionário foi elaborada para saber quais estudantes aceitariam participar de uma entrevista semiestruturada no final da disciplina. Dos 13 participantes, 9

responderam que aceitariam colaborar com a nossa pesquisa. Porém, desses 9 alunos, conseguimos contato apenas com 6 discentes para agendar as conversas e gerar os dados para uma análise mais aprofundada dos objetivos dessa pesquisa.

Depois de termos, neste capítulo, apresentado as questões metodológicas envolvidas nesta pesquisa, no capítulo seguinte, apresentaremos a descrição e análise dos dados gerados.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos a descrição e análise dos dados produzidos por meio dos documentos coletados (plano de curso, prova escrita, exercícios, textos teóricos etc.), da observação das aulas, da realização de duas entrevistas semiestruturada com o docente da disciplina investigada neste trabalho, uma no início do semestre letivo e uma após o encerramento da disciplinas, e da realização de entrevista semiestruturada com seis discentes que cursaram essa disciplina, que serão discutidos com base no arcabouço teórico dos capítulos 2 e 3. Além disso, para essas análises, consideraremos o objetivo geral deste estudo, que consiste em investigar a concepção de avaliação assumida em uma disciplina voltada a estudos da gramática normativa do Português no Curso de Letras de uma universidade pública, bem como a compreensão dos discentes que cursam essa disciplina sobre a função da avaliação, assumindo-se que os processos de avaliação e de ensino-aprendizagem estão diretamente relacionados. Esse objetivo geral se subdivide em outros mais específicos: i) verificar como a gramática normativa foi abordada na disciplina em questão; ii) investigar a concepção de avaliação do docente que ministra essa disciplina; iii) analisar os instrumentos avaliativos utilizados por esse professor; iv) analisar as percepções dos estudantes sobre as atividades avaliativas aplicadas; v) observar em que medida as práticas avaliativas exerceram influência no processo de ensino da disciplina focalizada.

Nessa direção, nas próximas seções apresentaremos as análises dos dados gerados a partir das entrevistas realizadas, dos documentos disponibilizados pelo docente e das observações das aulas.

5.1 O CONHECIMENTO SOBRE GRAMÁTICA TRADICIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS

Com a anuência do professor responsável pela disciplina para que eu realizasse a pesquisa na turma em que ele ministraria os conteúdos relativos aos estudos da gramática normativa, foi possível o acesso aos materiais que eram utilizados no curso. O primeiro material que o professor apresentou aos estudantes foi o plano de curso que continha a ementa, o programa e a bibliografia da disciplina, bem como a organização das atividades avaliativas que seriam aplicadas durante o semestre.

Ao analisarmos a ementa descrita no plano de curso, verificamos que essa disciplina tencionava discutir com os estudantes os paradigmas tradicionais de gramatização, realizar análises sintáticas das orações e trabalhar com a estilística dos textos. Na primeira aula síncrona dada pelo docente, observamos que ele explicou detalhadamente os conteúdos que seriam abordados. E, na entrevista realizada com o professor, ele apresentou seus motivos para estruturar a disciplina nesse formato. De acordo com o professor, os alunos do curso de Letras, em geral, apresentam grande expectativa para um trabalho com a gramática tradicional. Podemos verificar tal aspecto no seguinte trecho da entrevista:

[...] Essa disciplina, eu na verdade fico sempre pensando o que ela representa para os alunos, qual é o tipo de função que ela ocupa na formação dos nossos alunos, e eu fico sempre observando que o nosso curso, lembrando que o nosso curso durante muito tempo não tinha uma disciplina voltada para uma reflexão em torno da gramática tradicional, e os alunos, eles sempre pareciam, assim, um tanto quanto ávidos desse tipo de informação, e eu atribuo essa avidez a, digamos assim, um pensamento, um certo fetiche em torno dessa gramática tradicional [...] (registro da 1ª entrevista com o docente).

Pelo olhar do professor, inferimos que os estudantes do curso de Letras parecem ter uma visão um tanto reducionista sobre os estudos de gramática, o que podemos confirmar a partir da análise de um trecho da entrevista realizada com um dos discentes que cursaram a disciplina:

[...] eu achei que ia ser, eu tinha um conceito que ia ser igual a escola só que mais pesado. Ia assim ter mais aquele foco [...], que ia tipo estudar o livro ali, você ia aprender a usar o livro de professor. [...] Assim, eu entrei com esse pensamento que a gente ia estudar ali as regras, ia literalmente pegar e estudar a regra. Eu até comprei o livro da gramática (registro da entrevista com o Discente 1).

Apesar de os estudantes iniciarem o curso com o pensamento destacado pelo docente, observamos no decorrer das aulas que os discentes começaram a compreender a importância da discussão e reflexão do estudo e ensino da gramática tradicional, como podemos observar, a seguir, nos trechos das entrevistas com alguns discentes:

[...] achei muito interessante assim que o professor desconstruiu muitas coisas. Porque a gente vem da escola achando que é daquele jeito, porque tem que ser daquele jeito, sempre foi daquele jeito e aí eu achei muito legal ele questionar isso, mas ainda assim apresentar a gramática tradicional, porque ainda é muito utilizada (registro da entrevista com o Discente 2).

[...] eu pude ter uma perspectiva diferente da que eu tive enquanto estudante, digamos assim, estudante de Ensino Médio, estudante no fundamental, a gente como aluno tem uma perspectiva diferente. E na graduação a gente tem um olhar assim até o mesmo olhar como professor também, já que alguns alunos vão ser futuros professores [...] (registro da entrevista com o Discente 3).

Dessa forma, observamos que o docente buscou desmistificar o estudo de gramática apenas como o aprendizado de regras, o que é considerado por Martins (2017) um equívoco, uma vez que os estudos de gramática não se reduzem ao aprendizado das regras da língua.

Ainda sobre a organização da disciplina, o docente destacou outro aspecto sobre o estudo da gramática tradicional, como podemos ver no trecho abaixo:

[...] quando eu pensei a disciplina, eu também não queria que essa disciplina fosse uma sucessão de reclamações em torno da tradição gramatical, que é o que a gente sempre tende a fazer, principalmente nós que temos uma formação mais linguística (registro da 1ª entrevista com o docente).

Como foi possível observar, o professor pretendia adotar uma perspectiva semelhante à proposta de Bagno (2013), em que o autor defende um trabalho que conjugue as formas tradicionais da gramática e as formas inovadoras da língua. Tal visão do docente, de realizar um trabalho abarcando a gramática tradicional e os usos reais da língua, fica mais evidente no excerto da entrevista exposto abaixo:

Então, eu não queria, eu também tendo essa formação linguística, eu não queria fazer uma disciplina que fosse focada em ficar fazendo reclamações sobre os problemas da gramática. Eu queria simplesmente mostrar para as pessoas que tudo isso que caracteriza a gramática e que faz com que essa metalinguagem tenha muito, seja muito fraca do ponto de vista científico, isso tem um substrato histórico. Esse substrato histórico de certa maneira explica isso, mas não justifica que nós reduzamos o nosso trabalho docente a essa abordagem da língua, que é uma abordagem que eu entendo que deve ser levada para os alunos, principalmente pelo que ela traz de conhecimento [...]. Então, o meu curso, ele foi baseado, [...] eu quero enfatizar isso aí. Por que a gramática é assim? O que ela pode trazer? Naquele dia que eu trouxe aquele exercício, um poema do Tomás Antônio Gonzaga, era para tentar chamar atenção para isso, mostrar 'olha, veja quantas possibilidades de construção da frase existe!'. Quantos procedimentos de construção! Tantas inversões! [...] (registro da 1ª entrevista com o docente).

Assim, notamos que o professor responsável por ministrar o conteúdo dessa disciplina pretendia mostrar aos graduandos do curso de Letras que o ensino de língua vai além do estudo da gramática tradicional, contudo, ele também objetivava mostrar para os estudantes que é

necessário estudar as normas gramaticais para saber o que fazer com elas, para compreender as diferentes possibilidades de uso da língua. Podemos observar esse posicionamento no fragmento da entrevista a seguir.

Então, eu acho que se eu puder levar os alunos a terem uma percepção disso, eu acho que já é uma contribuição para eles. Na verdade, saberem o que fazer com essa gramática tradicional, mas, pelo amor de deus, não ficar acreditando que, na verdade, aprender língua é aprender gramática tradicional. Isso eu acho que no momento que nós estamos, depois de tantas discussões, tantos documentos referentes à língua portuguesa, continuar insistindo nisso, só nisso, o problema é só nisso! Quer dizer, é uma fraqueza muito grande nesses currículos. Então, eu pensei muito nessas coisas. Espero que dê um resultado satisfatório, mas eu acho que não é fácil não! (registro da 1ª entrevista com o docente).

Como se pode perceber por esse excerto, o docente deixa claro durante a entrevista que é um desafio ministrar aulas direcionadas ao estudo da gramática normativa, já que ele precisa pensar em estratégias para a abordagem desse conteúdo sem deixar margens para que os discentes interpretem que o estudo e ensino de gramática se reduza aos aspectos apresentados nessa visão de gramática.

Nessa direção, constatamos que a percepção de ensino de gramática do docente está em consonância com a visão de Possenti (1996), que defende que o aprendizado da norma padrão pode criar condições para que os alunos compreendam o uso efetivo dessa modalidade, contribuindo com o processo de leitura e de escrita de diversos tipos de texto. Dessa maneira, entendemos que a forma como o docente organizou o estudo de gramática se configura como uma prática significativa na formação de professores, que poderá impactar positivamente nas práticas docentes desses estudantes.

Outro aspecto observado durante o acompanhamento das aulas foi o fato de o professor destacar para os graduandos que as questões de gramática tradicional que eles precisam saber como futuros docentes diferem do que eles devem ensinar para os alunos da educação básica, uma vez que o professor precisa saber as regras da gramática normativa, conhecendo e compreendendo as normas que são apresentadas nos livros de gramática, entretanto, o seu aluno não precisa ter um ensino de gramática com foco na memorização e classificação de frases descontextualizadas. Notamos, desse modo, que o docente dessa disciplina tem uma visão semelhante a Franchi *et al* (2006), que frisa que o professor precisa ter ciência do que ele deve ensinar para o estudante e o que ele deve ter de conhecimento para realizar suas aulas.

Ainda analisando a organização do plano de curso da disciplina investigada, observamos que o professor dividiu o conteúdo em quatro momentos. Na unidade I, o professor mencionava discutir com os discentes os conceitos e as questões teóricas acerca da origem do paradigma tradicional de gramatização. Ao refletir sobre esse aspecto, entendemos que a abordagem de tal tópico é muito pertinente para os alunos que estão em processo de formação, uma vez que esses estudantes estão tendo a oportunidade de compreender a forma de organização das gramáticas tradicionais e os movimentos de rupturas que vêm sendo desenvolvidos sobre essa teoria. Nas unidades II e III, o docente planejou desenvolver um trabalho com as construções do período simples e composto. Essa parte da disciplina, segundo o professor, seria um momento para análises sintáticas de orações. De acordo com o docente há vários aspectos que podem ser estudados no âmbito da gramática tradicional. Sendo assim, ele optou pelo estudo da sintaxe, posto que, para ele, tal aspecto pode contribuir para a prática escrita dos estudantes. Essa visão do docente pode ser ilustrada pelo seguinte trecho da entrevista:

[...] e a gramática tradicional, se bem trabalhada, eu acho que ela pode trazer alguma contribuição, para, por exemplo, aprimorar as competências de escrita (registro da 1ª entrevista com o docente).

Refletindo sobre esse posicionamento do docente, verificamos que, na visão de Perini (2014), essa perspectiva não é adequada, já que, para o autor, as práticas de leitura e escrita são as principais responsáveis pelo aprendizado da norma padrão da língua, ou seja, Perini (2014) compreende que a exposição dos estudantes a atividades de leitura e escrita contribuem para que eles entendam as regras da língua, enquanto que o docente tinha a intenção de fazer um movimento contrário: ensinar as regras para que os alunos melhorem seu processo de escrita. Destacamos, no entanto, que o docente está ministrando esse conteúdo para futuros professores, que precisam ter domínio das regras gramaticais. Desse modo, a forma como o docente pretendia abordar a sintaxe poderia surtir os efeitos desejados.

A última unidade que o professor pretendia desenvolver com os estudantes dizia respeito à estilística. Nessa parte da disciplina, o docente desejava trabalhar com os estudantes as figuras de sintaxe e os tipos de discurso (direto, indireto e indireto livre). O professor deixou claro para os estudantes que ele considera que nos textos literários há os melhores exemplos da gramática normativa. Analisando o trecho a seguir, também verificamos essa visão do docente:

[...] Então, eu acho que é um pouco isso o lugar da gramática. Ela só se justifica se nós entendemos que esse tipo de conhecimento, dessa linguagem mais literária, se nós entendemos que é relevante levar isso para os alunos. E eu acho que é relevante, eu gostaria muito de ver os professores trabalhando linguisticamente os textos literários. [...] A literatura é o texto da língua portuguesa apresentada nessa abordagem tradicional, é o texto literário. [...] Então eu organizei o curso assim. Ele está voltado, muito voltado para chamar a atenção dos alunos para isso e para mostrar a contribuição que essa gramática pode trazer. Ainda que focada num aspecto muito pequeno, num pedacinho da linguagem, que é a literária, mas que eu vejo como absolutamente relevante [...] (registro da 1ª entrevista com o docente).

Desse modo, notamos que o professor pretendia usar os textos literários para analisar as estruturas linguísticas desses textos, ou seja, o docente planejava analisar gramaticalmente as orações que compunham esses textos. Além disso, durante as aulas, o professor esclareceu que os exemplos dos manuais de gramática são frases retiradas de textos literários, o que para ele justifica usar textos desse campo para as atividades de análise gramatical. Mas cabe salientar que nos pareceu que o docente usava os textos literários apenas como pretexto para abordar as estruturas gramaticas, realizando um trabalho de classificação dos períodos de forma isolada, ou seja, ele não realizava atividades de interpretação que explorassem as características desses textos.

Refletindo sobre o uso dos textos literários para o estudo da gramática normativa, mais especificamente da sintaxe das orações, compreendemos que é uma atividade relevante para os discentes do curso de Letras, que vão se deparar com muitos textos literários ao longo da trajetória acadêmica, entretanto consideramos importante um trabalho que ultrapasse a análise sintática de frases, ou seja, entendemos que é importante um trabalho que abarque a prática de análise linguística com atividades de reflexão sobre os textos e seus mecanismos de construção como é proposto por Geraldi (1984).

Sobre o estudo de estilística, o docente destaca que nas demais vezes que ministrou essa disciplina não conseguiu abordar esse conteúdo devido à limitação de tempo, mas ele tinha a pretensão de desenvolver com essa turma esse tópico. No excerto da entrevista a seguir, conseguimos identificar esse objetivo do professor e como ele considera o trabalho com esse aspecto relevante para os estudos da gramática tradicional:

Nunca consegui, nos períodos anteriores, por conta da redução da quantidade de aulas, mas eu faço questão de chegar, eu quero chegar até a estilística [...]. A gente já começa a trabalhar aquilo que ninguém mais trabalha, que já foi abandonado, que são as figuras, as figuras de sintaxe, aquelas inversões, mas é ali que você percebe realmente onde a gramática

tradicional, de onde a gramática tradicional veio. Essa associação entre linguagem verbal e literatura. Então, eu acho que é revelador, é muito revelador, mostra um pouco o que que é a gramática tradicional [...] (registro da 1ª entrevista com o docente).

Diante disso, verificamos que o docente assume sua intenção de abordar a visão de gramática tradicional das abordagens do paradigma tradicional de gramatização, pois, como aponta Vieira (2016), nessa perspectiva de gramática, “privilegiam a escrita literária pregressa em detrimento de outras” (p. 22). Compreendemos que essa abordagem do docente é relevante para a formação dos discentes do curso de Letras, posto que um dos aspectos que os estudantes em formação precisam saber é a tradição gramatical.

Consultando a bibliografia descrita no plano de curso da disciplina, identificamos que o docente tinha como objetivo usar nas aulas a gramática normativa de Cunha & Cintra (2008), *Nova gramática do português contemporâneo*. O professor justifica que optou por essa gramática devido ao fato de o curso ser destinado para os estudos da gramática tradicional. Na entrevista, o docente também esclarece sobre a escolha dessa gramática para desenvolver o curso, como podemos observar no fragmento a seguir.

[...] Então, eu prefiro, se é para trabalhar gramática tradicional, por isso que eu escolhi aquela gramática de Cunha & Cintra, ela é a mais tradicional, que é mais fiel ao modelo. Você tem os exemplos de literatura, você tem toda aquela descrição no final daquelas obras que foram consultadas. Então, é muito fiel historicamente. Ela serve para fazer a demonstração (registro da 1ª entrevista com o docente).

Nessa direção, percebemos que o docente da disciplina optou por usar uma gramática que tivesse as principais características da gramática tradicional, que, de acordo com Martelotta (2016), estão relacionadas ao aspecto normativo, à visão de formas gramaticais corretas e à relação entre linguagem e lógica.

Ao ser questionado sobre os possíveis desafios que poderia encontrar na disciplina, verificamos que o professor não via problemas em ter que redesenhar o curso de acordo com as especificidades da turma. Essa postura pode ser observada no excerto abaixo:

[...] eu acredito que as próximas aulas, elas vão ser determinantes para eu decidir se eu preciso mudar alguma coisa. Como eu agora vou passar mais exercício para eles, eu acredito que, a minha expectativa é que eles se motivem mais, porque eles gostam dessas coisas por conta desse fetiche desses exercícios [...]. É, então, eu acredito que sim, mas eu também estou me lançando um pouco [...]. Eu estou me permitindo investigar, checar. Claro

que eu estabeleci um caminho, mas eu não tenho receio de ter que mudar não. Eu não estou com nenhum tipo de inquietude em relação a isso e, se tiver que mudar, eu mudo para tentar fazer algum ajuste, mas eu acho que isso também me motiva. Isso é uma coisa que está me divertindo bastante. Estou gostando (registro da 1ª entrevista com o docente).

Dessa maneira, percebemos que o docente organizou a disciplina considerando alguns critérios, porém, observamos que ele compreendia as mudanças que poderiam ocorrer, ou seja, o professor enxergava esse planejamento como algo passível de transformação a partir da necessidade identificada no processo de ensino-aprendizagem, conforme defende Wachowicz (2000). Compreendemos que o fato de o docente reconhecer a necessidade de ajustes no planejamento de aulas contribui para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais eficaz, sendo possível ajustar os objetivos e a abordagem para atender as reais necessidades dos estudantes.

Na seção seguinte, apresentaremos as atividades avaliativas usadas na disciplina.

5.2 ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS

No que se refere às atividades avaliativas que teriam atribuição de notas, o plano de curso da disciplina apresentava a descrição de três provas. O docente explicitou para os alunos tal aspecto durante a primeira aula síncrona e também explicou a forma de atribuição das notas para aprovação: a soma dos valores obtidos em cada umas das provas, frisando para os alunos que eles precisariam alcançar sessenta pontos para serem aprovados.

Consideramos que, nesse primeiro momento de exposição dos métodos avaliativos, o professor mostrou usar a avaliação admitindo um caráter somativo, quando é usada para apontar o desempenho dos estudantes no final de cada atividade e no final do curso, resultando em aprovação ou reprovação. O que pode ser problemático é que o uso da avaliação somente com um caráter administrativo, no qual importa somente a nota final, segundo Depresbiteris (1993), não possibilita que ocorra uma análise dos resultados obtidos para que sejam indicadas recuperações necessárias, melhorias nos procedimentos didáticos e reflexão sobre a própria avaliação.

A primeira prova dessa disciplina, segundo o professor, tinha como objetivo avaliar os conteúdos abarcados na primeira unidade do curso, com valor de 30 pontos. Na entrevista realizada com o docente, ele explicou sobre essa primeira atividade, como podemos observar no excerto a seguir:

[...] essa disciplina, como você viu no início, a gente trabalha um pouco esse substrato histórico da gramática tradicional, e ali tem uns conceitos, como o conceito de norma culta, é um viés mais tradicional, a norma culta num viés mais técnico, da linguagem técnica, então é uma parte que dá para você lançar mão de trabalhos em grupo. Então, às vezes, eu proponho trabalhos em grupo, no máximo 3 pessoas, não mais que isso, mas sempre dando a oportunidade também do aluno que deseja fazer sozinho (registro da 1ª entrevista com o docente).

Vemos que a primeira prova aplicada pelo professor poderia ser realizada em grupos de até três pessoas. Esse instrumento, de acordo com o docente, tinha como finalidade discutir os conceitos da gramática normativa a partir do viés histórico. Assim, os estudantes teriam que responder a um estudo dirigido com base nas leituras teóricas realizadas. As outras duas provas, segundo ele, configuravam-se como atividades de análises sintáticas. A segunda atividade avaliativa, com valor de 35 pontos, tinha como finalidade a análise sintática dos períodos simples, e a terceira prova, no valor de 35 pontos, tinha como objetivo a análise sintática dos períodos compostos. Esses instrumentos avaliativos, de acordo com o docente, deveriam ser realizados individualmente.

No quadro a seguir, apresentamos o resumo da organização das atividades avaliativas de acordo com a exposição realizada pelo docente na 1ª entrevista e com o plano de curso.

Quadro 5 – 1ª organização das atividades avaliativas da disciplina

Atividade avaliativa	Realização	Valor
1ª Prova Prova escrita - estudo dirigido a partir de um texto teórico.	Individual ou em grupos de até 3 pessoas.	30 pontos
2ª Prova Prova escrita - análise sintática de períodos simples.	Individual.	35 pontos
3ª Prova Prova escrita - análise sintática de períodos compostos.	Individual.	35 pontos

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Ao refletirmos sobre o formato das atividades avaliativas que o professor pretendia aplicar, verificamos que, segundo Garcia (2009), tais práticas relevam um aspecto tradicional

da educação superior, em que há uma limitação das práticas de avaliação da aprendizagem, concentrando as atividades avaliativas ao final de determinada unidade de ensino. Desse modo, podemos considerar que a forma avaliativa selecionada pelo docente se configura como uma prática antiga de acordo com Garcia (2009), posto que o método selecionado para avaliar a aprendizagem dos estudantes é a prova escrita. Outro ponto que destacamos é o fato de esses instrumentos terem a função de apenas verificar a aprendizagem final dos alunos, ou seja, essas atividades avaliativas são usadas eminentemente para constatar a aprendizagem de determinados dados ou informações, o que não possibilita, segundo Arredondo e Diago (2009), uma intervenção sobre o diagnóstico observado nos moldes de uma avaliação formativa.

De todo modo, observando a forma como o docente organizou as atividades avaliativas nesse primeiro momento, compreendemos que ele tinha a intenção de desenvolver um processo pedagógico linear, que, de acordo com Freitas *et al* (2014), é composto pelos objetivos de ensino, definições de conteúdos e de métodos, execução do plano traçado e avaliação do estudante, sendo que a última etapa (avaliações) pode fornecer para professor e aluno informações sobre o que foi ensinado e aprendido. Nessa direção, considerando a visão de gramática que o professor desejava abordar na disciplina, julgamos que essa abordagem avaliativa é coerente com os objetivos traçados pelo docente. Em outras palavras, nota-se coerência no fato de os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação estarem intrinsecamente relacionados.

Dando continuidade ao processo de descrição e análise dos dados, na próxima seção, apresentaremos as formas de avaliação adotadas pelo professor.

5.3 AS FORMAS DE AVALIAÇÃO UTILIZADAS PELO DOCENTE

Para discutir sobre as atividades avaliativas usadas pelo docente responsável pela disciplina, trataremos de alguns pontos observados nas aulas, além de aspectos analisados na entrevista.

Na primeira aula ministrada pelo docente, além de apresentar o plano de curso para os estudantes, ele orientou os alunos sobre a leitura de um texto teórico¹⁴ para discutir sobre o

¹⁴ VIEIRA, F. E. Gramatização brasileira contemporânea do Português: novos paradigmas? In: Carlos Alberto Faraco, Francisco Eduardo Vieira (organizadores). *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 19-38.

paradigma tradicional de gramatização e solicitou que os alunos respondessem a um questionário (anexo H) com perguntas referentes a esse texto. Sobre a realização dessa atividade, a turma apresentou uma dúvida que nos parece ser comum nas aulas: como deveria ser a entrega das respostas da atividade? Ou seja, os estudantes compreenderam que esse exercício deveria ser entregue, pois seria avaliado de alguma forma pelo professor. Contudo, o docente explicou para os alunos que o questionário era para ser respondido no caderno e que não precisaria ser entregue, posto que ele gostaria de discutir as questões durante as aulas contando com a participação dos discentes. A partir desse esclarecimento do docente, observamos que, na aula seguinte, poucos alunos haviam feito a atividade solicitada. Isso significa que o fato de o professor não atribuir uma nota a essa atividade levou alguns estudantes a acreditarem que não seria preciso realizar a tarefa.

Conforme aponta Perrenoud (1999), verificamos que as atividades propostas em sala de aula pelo professor podem influenciar as atitudes dos alunos, fazendo com que eles realizem as atividades com maior ou menor afinco a depender da sua finalidade. Tal constatação nos leva a refletir sobre como mostrar para os alunos que as atividades que não têm atribuição de uma nota são importantes para o seu processo de aprendizado. Retomando a atitude do docente da disciplina investigada, entendemos que ele tentou despertar o comprometimento e desempenho dos estudantes reforçando que as respostas das atividades seriam discutidas em sala de aula, mostrando que os alunos deveriam participar desse momento que poderia promover uma melhor compreensão do conteúdo abordado. Diante desse fato, notamos a dificuldade de transformação dessas atividades, posto que os estudantes compreendem que os instrumentos que classificam, aprovam ou reprovam são mais importantes.

Nas aulas seguintes, o docente disponibilizou novas atividades para os alunos, mas esclareceu que não ia adotar a imposição da entrega das atividades, pois ele não considerava a pressão sobre os alunos uma maneira adequada de trabalho, buscando desenvolver práticas em que as atividades fossem encaradas de uma forma “mais leve”. Desse modo, notamos que o docente, de acordo com Moretto (2005), tentou desmistificar a ideia de estudar somente quando há uma prova ou quando a atividade será formalmente avaliada. Além disso, nas aulas de correção das atividades, o professor discutiu as questões e os textos usados como base teórica, estimulando a participação e a interação dos estudantes e motivando-os a compartilharem suas respostas e possíveis dúvidas. Assim, compreendemos que, conforme Arredondo e Diago (2009), as iniciativas adotadas pelo docente são baseadas na comunicação efetiva entre

professor-aluno, o que possibilita o “encontro didático”, no qual, a partir da interação entre docente e discentes, são explicitados os objetivos de ensino e as dificuldades de aprendizagem. O fragmento da entrevista a seguir mostra essa consciência do docente a respeito da comunicação entre professor e aluno nas aulas:

Mas, então, eu acredito que, eu espero conseguir fazer os alunos se exporem, porque a coisa mais difícil é essa! Os alunos, assim, mostrar a dificuldade. Chamar o aluno para se colocar, para verbalizar aquilo que ele não entende, [...] você não constrói conhecimento sem que haja dúvida. A dúvida é o fundamento do aprendizado. [...] Tentar fazer os alunos verbalizarem as dificuldades, o que é muito difícil, porque todo mundo quer uma coisa muito já pronta. E quer os resultados, e como você falou, eu estou tentando construir e, para construir, eu preciso da contribuição dos alunos. Eu preciso que eles interajam, que eles manifestem as suas dificuldades [...] (registro da 1ª entrevista com o docente).

Considerando que a disciplina ocorreu em um período em que as aulas estavam acontecendo de forma remota, o docente da disciplina considerou relevante a aplicação de um exercício (anexo I) para que os alunos entregassem, mas ele deixou claro que essa atividade não teria uma nota atribuída e tinha como finalidade verificar quem estava participando das aulas e se os estudantes estavam compreendendo os conteúdos abordados. Diante disso, constatamos que essa atividade tinha um caráter diagnóstico, tendo como objetivo verificar como estava o aprendizado dos discentes para, se necessário, rever o percurso do processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere a um retorno das atividades avaliativas realizadas pelos estudantes da disciplina, observamos que o docente, além de devolver os exercícios corrigidos para cada estudante, apresentou um panorama geral das questões durante a aula e também discutiu alguns pontos sobre a escrita dos estudantes. Desse modo, verificamos indícios de uma postura favorável do docente no sentido de dar um *feedback* para os alunos. No fragmento a seguir da entrevista, podemos constatar tal concepção do docente:

[...] a correção é isso, a correção é um feedback. Ela tem que, de alguma maneira, sinalizar o que não ficou satisfatoriamente consolidado, compreendido. O aluno tem que receber isso! Receber esse feedback. Então, corrigir é sempre uma grande responsabilidade [...]. Então, consideramos que essa turma tem 58 alunos, mas que é um conhecimento, é uma, um conteúdo mais técnico, eu espero conseguir dar esse feedback, porque eu acho que é essencial. É realmente essencial que, ao final, eu possa avaliar para mim mesmo se eu cheguei a algum lugar, até para reformular. E isso, eu acho que nós professores, nós precisamos estar o tempo inteiro olhando para o

nosso fazer. [...] Sem o feedback, enfim, não sei, o teu trabalho não tem muita razão de ser, o trabalho de professor sem feedback. Então, eu acho, eu estou sempre disposto, mesmo sabendo que nosso tempo é muito reduzido (registro da 1ª entrevista com o docente).

Observamos que o professor pensou as atividades e as provas dessa disciplina a partir de uma perspectiva diagnóstica, utilizando tais práticas para identificar as possíveis dificuldades de aprendizagem dos estudantes e repensar o seu trabalho. Essa forma de trabalho, como aponta Machado (1995), permite ao docente refletir sobre sua prática com base nos resultados que os alunos alcançam, isto porque o professor pode detectar as dificuldades que sua turma apresenta, redirecionando e replanejando sua forma de trabalho. Embora os três instrumentos formais previstos no planejamento do curso, como mostrado em 6.3, sugiram uma predominância da perspectiva somativa, mais tradicional, o professor não deixou de considerar uma visão de avaliação a serviço das aprendizagens. Nesse sentido, consideramos tal aspecto positivo, uma vez que acreditamos que os exercícios e as atividades avaliativas devem ser aplicados com a função de guiar o ensino a partir dos dados que são gerados sobre o aprendizado do estudante e o que ele ainda pode adquirir. Entretanto cabe salientar que, no processo avaliativo como um todo, outros tipos de instrumentos devem ser considerados e aplicados, posto que cada um possui funções específicas e são usados para momentos diferentes no processo de ensino e aprendizado.

Outro aspecto que deve ser salientado é o fato de o professor, para desenvolver a primeira parte do conteúdo, lançar mão de atividades que tinham como base textos literários, como poemas, letras de músicas, crônicas. Essa estratégia de trabalho confirma o posicionamento do docente, manifestado na entrevista, sobre a perspectiva de que a literatura é o melhor exemplo da gramática tradicional. Porém, apesar de o professor deixar claro sua pretensão de trabalhar somente com textos literários, vale ressaltar que sua postura de discutir as questões a partir de textos se configura como uma prática significativa, posto que, como aponta Marcuschi (1999), a língua pressupõe um trabalho que abarque as habilidades de interpretar, produzir e negociar sentidos, ou seja, a operação com textos.

Para dar início à segunda unidade de conteúdo dessa disciplina, o professor discutiu os capítulos 7 e 18 da *Nova gramática do português contemporâneo* (Cunha & Cintra, 2008) conjugados com atividades de manuais didáticos do ensino básico sobre complemento nominal (anexo J). De acordo com o professor, seu objetivo era discutir a eficiência das propostas desses livros, levando os discentes a refletirem sobre a funcionalidade desses exercícios, já que,

segundo o docente, o objetivo desses manuais é fazer com que os alunos da educação básica dominem essas classificações após realizarem essas atividades. Analisando o propósito da reflexão lançada pelo docente, entendemos que o professor faz uso de um exercício muito significativo para a formação dos alunos desse curso, ou seja, propõe uma reflexão sobre a forma de abordar tais aspectos da língua no contexto da sala de aula, considerando que esses graduandos poderão se deparar com essa proposta de ensino no seu fazer docente e precisarão ser capazes de ter uma posição crítica.

Cabe destacar que as atividades dos manuais didáticos tinham sido disponibilizadas em uma aula anterior, e o professor orientou que os alunos tentassem responder esses exercícios, porém, quando o docente questionou se alguém tinha tentado realizar a tarefa, descobriu que nenhum aluno havia feito. Assim, percebemos mais uma vez o desafio da conscientização dos estudantes sobre a importância de realizar tarefas mesmo que não estejam valendo alguma nota ou conceito, como discute Moretto (2005). Essa postura dos alunos, como já foi citado anteriormente neste trabalho, sugere que eles compreendem que o ensino está subordinado à avaliação, acreditando que, como aponta Antunes (2003), os conteúdos são ensinados com a finalidade de serem aferidos em uma prova.

Após utilizar os exercícios de livros didáticos para introduzir a discussão de sintaxe, o professor esclareceu para os estudantes quais eram os objetivos do estudo da sintaxe na disciplina: desenvolvimento da consciência sintática e a conscientização de um conhecimento inconsciente. Assim, o docente defendeu, no curso, um posicionamento semelhante ao de Franchi *et al* (2006): todo indivíduo possui um saber linguístico inato; e o papel do professor de língua portuguesa é desenvolver essa consciência nos alunos. De acordo com essa posição, o docente esperava que os estudantes fossem capazes de identificar os constituintes sintáticos de uma oração, além de reconhecer a ordem e a hierarquia desses constituintes nos enunciados. E, ao trabalhar esses aspectos com os alunos, o professor acreditava que eles alcançariam os níveis mais satisfatórios de leitura e de escrita, bem como de análise das orações.

Tendo em vista a aplicação da primeira prova da disciplina, notamos, a partir da observação das aulas posteriores a atividade avaliativa, uma certa apreensão dos estudantes, que expuseram para o docente a necessidade da construção de gabaritos “oficiais” das atividades, além de solicitarem para o professor atendimentos individuais para tirarem dúvidas. O professor combinou com os estudantes que marcaria encontros fora do horário das aulas para tirar as dúvidas e disponibilizaria os gabaritos das atividades solicitadas, porém, ele reforçou

que os alunos precisavam fazer as atividades e participar das aulas, pois, dessa forma, era possível desenvolver estratégias mais eficazes para os alunos compreenderem os conteúdos.

Analisando tal postura dessa turma, observamos que a realização da primeira atividade avaliativa influenciou o comportamento dos estudantes, ou seja, essa prova causou um impacto nas atitudes dos discentes, como discute Scaramucci (2011). Percebemos que, mesmo o docente sinalizando para a turma que o aproveitamento da atividade tinha sido satisfatório, os estudantes questionaram o docente sobre alguns aspectos que não estavam compreendendo e, por consequência, isso também surtiu efeitos nas práticas do professor, que precisou dar atendimento extra aos estudantes e realizar uma sistematização das respostas dos exercícios propostos.

Nesse sentido, concordamos com Cheng, Watanabe e Curtis (2004) no que tange ao fato de que notas positivas em uma prova não significa necessariamente que os estudantes tenham aprendido os conteúdos abordados, dado que alguns discentes, mesmo tendo alcançado bons resultados no que se refere à nota, julgaram que era preciso explicações sobre aspectos que não tinham compreendido. Analisando o movimento causado pela aplicação dessa atividade avaliativa, compreendemos que esse “incômodo” que foi gerado para alguns discentes pode ser considerado positivo para o processo de ensino-aprendizagem, visto que mostrou tanto para os graduandos quanto para o professor a necessidade de mudança no processo, em que os alunos buscaram alternativas extras para compreender os resultados dessa primeira prova e o professor precisou repensar a forma de revelar esses dados.

Sobre os exercícios usados para colaborar com a aprendizagem dos estudantes, notamos que o docente assumiu que essa prática contribuiu significativamente para o entendimento dos conteúdos. Desse modo, verificamos que o professor sempre tentava articular as teorias com atividades de fixação, julgando estar colaborando com o aprendizado dos discentes. Além disso, observamos que o docente sempre frisava a importância de os estudantes realizarem essas tarefas para que eles pudessem apresentar as dúvidas e verificar se estavam compreendendo. O docente ressaltava que, se os estudantes realizassem essa prática, ele conseguiria ter um retorno do trabalho desenvolvido, tendo a possibilidade de mudar algum aspecto que não estivesse atingindo os objetivos pretendidos. O excerto abaixo ilustra essa visão do docente:

[...] Eu percebo assim os alunos, eles se entusiasmam mais quando eles são convocados a fazer exercícios. Então, nós, professores, temos que desafiar os

alunos também. Então, eu estou tentando fazer isso. Eu sei que no ensino remoto não é muito fácil. Os alunos se escondem, mas tem aqueles que se expõem, que gostam. Então, mesmo que não seja a totalidade, uma parte dos alunos, eu acredito que responda, e para mim já é, se houver alguns, poucos, que já colaborem, já está bom (registro da 1ª entrevista com o docente).

Ao analisarmos essa perspectiva do docente, percebemos que ele deu a oportunidade de os estudantes aprofundarem sua aprendizagem, uma vez que a prática de fazer exercícios, segundo Luckesi (2011a), se eles forem suficientemente significativos, proporciona aos estudantes uma forma mais apropriada de aprender os conteúdos, fixando-os de uma maneira mais adequada na memória.

Com a observação das aulas, foi possível verificar como o docente dessa disciplina procedeu na aplicação das provas. Como as aulas ocorreram de forma remota, o docente adotou a postura de postar os instrumentos avaliativos no “Google Classroom”, estipulando um período para os estudantes devolverem as respostas da prova. Após anexar a primeira atividade avaliativa na sala de aula online, o professor, durante uma aula síncrona, exibiu as questões para os discentes e explicou cada uma, deixando claro o que esperava que os alunos respondessem em cada tarefa. O professor esclareceu para a turma que procederia dessa forma em todas as provas e exercícios aplicados na disciplina, já que ele foi o responsável pela elaboração de tais instrumentos e desejava assegurar que os alunos entendessem o que era esperado em cada atividade. Durante a entrevista, o docente também destacou esse aspecto, que pode ser observado no excerto a seguir:

[...] a própria explicitação do que você quer tem que ser feita com certo cuidado. Porque às vezes não entendem o porquê estão fazendo aquilo (registro da 1ª entrevista com o docente).

Dessa maneira, verificamos que, segundo Moretto (2005), o docente dessa disciplina utilizou conhecimentos necessários para avaliar a aprendizagem, como a elaboração de uma prova de acordo com os objetivos definidos com uma linguagem clara e objetiva e os conhecimentos dos instrumentos que podem ser usados para avaliar, usando-os para proporcionar um momento de estudo e não de repreensão. Esse cuidado do professor com a elaboração da avaliação é um aspecto muito importante para se alcançar os propósitos avaliativos do processo de ensino-aprendizagem, dado que, como destaca Schlatter *et al* (2005), é fundamental usar instrumentos avaliativos adequados e bem formulados. Além disso, como

destaca Böhm (1980), um mal planejamento da avaliação no contexto acadêmico pode enfraquecer as relações entre discentes e docentes, dificultando a aprendizagem.

Com relação à forma de ensino e de avaliação adotada nessa disciplina, verificamos que o docente mostrou seguir um modelo tradicional de aula, trabalhando textos teóricos, realizando exercícios de fixação e aplicando provas formais. Observamos, contudo, que o professor tentou adaptar suas estratégias para atender as necessidades dos alunos, principalmente pelo fato de o ensino no contexto pandêmico ter tido um formato diferente – as aulas remotas. Sendo assim, percebemos que o professor incentivou a participação dos alunos, dando a oportunidade de exporem suas impressões das aulas, suas dificuldades e sugestões sobre os conteúdos abordados. No fragmento a seguir, podemos observar essa postura do docente:

De vez em quando eu tenho a ideia, a proposta de fazer um trabalho, assim, individual pelo conteúdo, pela natureza das questões, mas é de vez em quando. Alguns alunos, eles pedem: Não pode fazer em grupo? Aí começa a negociação, e eu nunca consigo ser intransigente. Se o aluno, ele negocia, ele prefere, eu tendo a deixar. Na verdade, nesse ensino remoto, [...] eu tenho tentado, assim, não criar problemas para os alunos, porque eu acho que os problemas já estão aí e são de grande quantidade, a própria necessidade do ensino remoto, ela já é reveladora de uma dificuldade que a gente está vivenciando. Então, eu tendo, assim, a fazer todo o possível para que o aluno fique à vontade, que o aluno tenha tranquilidade de estar ali. Eu sei que há alguns constrangimentos, alguns alunos ficam constrangidos com essa coisa de câmera, de ter que falar, expor a sua voz. Eu entendo. [...] Então, eu não crio, assim, dificuldade, não. Então, se os alunos negociarem, e eu tenho um bom relacionamento com os alunos, felizmente, assim, eu nunca tive problema com os alunos, eu gosto dos alunos. Eles também, assim, nunca tiveram problemas comigo. Então a gente negocia, a gente conversa. Eu acho que o aprendizado é um pouco, no ensino remoto é mais difícil de controlar, mas tem alunos que são muito batalhadores, eles aprendem, eles correm atrás em qualquer situação. Então, eu acho que o sucesso se deve muito mais a eles quando acontece do que a mim, honestamente (registro da 1ª entrevista com o docente).

De acordo com esse trecho, observamos que o professor se mostrou preocupado com o processo de ensino-aprendizagem, tentando traçar caminhos para que os alunos aprendessem de forma satisfatória.

Diante do cenário descrito, concordamos com Roghmal (2019) no que diz respeito aos impactos que os atos de ensinar, aprender e avaliar exercem, posto que podem transformar o aprendizado e o ensino positivamente ou podem interferir negativamente nos esforços educacionais. Em outras palavras, os objetivos delimitados pelo docente dessa disciplina e a

metodologia de ensino adotada por ele podem impactar no processo de ensino-aprendizagem dos discentes dessa disciplina.

Após discutir sobre as formas de avaliação usadas pelo docente, em sentido amplo, apresentaremos, na seção seguinte, a análise de cada uma das provas que foram aplicadas na disciplina investigada neste trabalho.

5.4 PRIMEIRA ATIVIDADE AVALIATIVA

Como mencionado anteriormente, o docente destinou a primeira prova para avaliar os conteúdos trabalhados na unidade I da disciplina. Os conteúdos abordados nessa unidade dizem respeito ao paradigma tradicional do português, que, segundo Vieira (2016), envolve gramáticas com características semelhantes, como a preocupação com os padrões e normas linguísticas, a convicção de que as variedades linguísticas dominantes são superiores às de menor prestígio, a compreensão da língua como autônoma, homogênea e estática, a valorização da escrita literária, o entendimento da frase como unidade máxima de análise e o uso de classificações e terminologias fixas.

Essa primeira atividade avaliativa foi composta de quatro questões, com valor de 7,5 pontos cada, sendo que a atividade de número dois tinha três enunciados para serem analisados, que seriam avaliados no valor de 2,5 pontos cada. No total, essa prova valia 30 pontos (anexo K). Cabe destacar que o docente explicou essa organização da distribuição dos valores de cada questão para os estudantes, além de explicitar essas informações na prova. Essa atividade avaliativa pôde ser realizada individualmente ou em grupo de até 3 alunos. Vale mencionar ainda que esse primeiro instrumento foi aplicado um mês após o início das aulas, e os estudantes tiveram 10 dias para entregar as respostas para o docente.

Ao analisarmos as questões dessa prova e observando as aulas que o professor destinou para explicação das questões que compuseram essa atividade, verificamos que o docente elaborou uma prova com foco na linguagem literária, ou seja, ele se ateu ao aspecto da gramática tradicional relativo à escrita dos textos literários. Sobre a contextualização das questões, observamos que o docente usou como base um texto teórico que havia sido trabalhado em aulas anteriores e a crônica literária “Viagem de bonde”, de Rachel de Queiroz, escrita em 1953, para dar suporte para as questões (anexo L). Dessa forma, consideramos que o professor compreende a importância do uso de textos em uma atividade avaliativa, já que, como salienta

Castro (2005), avaliar por meio de textos possibilita a reflexão sobre a língua, sendo priorizada a aprendizagem a partir de composições textuais. Nesse sentido, concordamos com Suassuna (2012) sobre a importância de realizar um trabalho que articule leitura, escrita e análise linguística. Além disso, ressaltamos o cuidado do professor em usar um texto teórico trabalhado em sala de aula articulado com um texto literário para que os alunos pudessem fazer as análises. Consideramos que essa atitude contribui para a formação dos estudantes, uma vez que oportuniza um trabalho que relacione textos teóricos com textos literários, que podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista que o professor deixou claro, durante a primeira entrevista e nas aulas observadas, a sua visão sobre a ligação da gramática normativa e da literatura, nessa primeira prova, ele reforçou essa concepção. Para isso, o docente apresentou uma citação de Vieira (2016): “Ao longo do tempo, os instrumentos de gramatização reverberaram o discurso de que a melhor língua é a dos literatos do passado. Essa língua é a que costuma ser prescrita nas gramáticas e desejada pelas pessoas em geral” (p.23) e afirmou que as análises linguísticas empregadas nos textos literários antigos são relevantes para as aulas de Língua Portuguesa destinadas aos estudos do paradigma tradicional da gramatização. Dessa forma, percebemos que, ao priorizar essa abordagem de gramática, o professor demonstra adotar, de acordo com Soares (1998), uma perspectiva de ensino de português que era comum até os anos 60, na qual o ensino era pautado no estudo das normas gramaticais e na leitura e compreensão de textos literários de autores portugueses e brasileiros. De início, essa percepção nos causou estranheza, mas vale ressaltar que compreendemos que o foco da disciplina era esse, ou seja, apresentar para os estudantes a abordagem tradicional da gramática, assumindo-se que esses alunos poderão ser futuros docentes e vão precisar desse conhecimento no seu fazer docente.

Após realizar esse panorama geral da primeira prova, consideramos relevante analisar cada questão que compôs esse instrumento.

O primeiro enunciado da prova apresentava a orientação para que os alunos lessem a crônica da escritora cearense Rachel de Queiroz. A partir da leitura desse texto, os estudantes seguiriam com a resolução das questões. A atividade 1 demandava a identificação de uma figura de sintaxe, “anacoluto¹⁵”, em um trecho destacado da crônica usada como suporte para essa

¹⁵ “Anacoluto é a mudança de construção sintática no meio do enunciado, geralmente depois de uma pausa sensível” (Cunha & Cintra, 2016, p.644).

avaliação. Nessa tarefa, o estudante deveria indicar onde ocorria esse recurso no fragmento selecionado para análise e reescrever esse trecho desfazendo o anacoluto.

Um primeiro ponto que deve ser destacado é o fato de o professor avaliar nessa prova um conteúdo que ainda não tinha sido discutido com os alunos. Assim, o discente precisava pesquisar o que era o recurso anacoluto para depois seguir com a resolução da atividade. Essa atitude parece revelar que o docente não considerou a relação existente entre ensino e avaliação, atitude que, segundo Antunes (2003), não se mostra adequada, visto que não faz sentido avaliar algo que não foi abordado durante o ensino. Por outro lado, Rodrigues Junior (2009) frisa a importância de desenvolver estratégias que levem os universitários a produzir conhecimento novo; e, considerando que os graduandos tinham um tempo maior para realizar a prova, visto que o docente deu o prazo de doze dias para a entrega da atividade, compreendemos que esse momento de pesquisa para buscar informações novas é extremamente relevante para a formação dos discentes. Além disso, cabe destacar que o docente esclareceu para os estudantes a necessidade de realizar buscas em materiais diversos para responder as questões da prova. Nesse sentido, levando em conta que a disciplina foi ministrada no período do ensino remoto emergencial, consideramos a estratégia do professor significativa para o processo de ensino-aprendizagem dos graduandos.

Outro aspecto que nos chamou atenção nessa questão foi a solicitação de reescrita do trecho. Analisando essa tarefa, refletimos sobre o objetivo dessa atividade, se os alunos compreenderam a finalidade de reescrever o trecho e se eles conseguiram refletir sobre o uso desse recurso, já que ele foi usado em um texto literário. Considerando essas questões, notamos que o comando da atividade poderia ter esclarecido alguns aspectos sobre o uso do anacoluto em textos literários, além de deixar claro para os estudantes que seria possível escrever o trecho de outra forma, mas que isso poderia descaracterizar o texto literário que apresentasse esse recurso. Desse modo, questionamo-nos sobre o objetivo dessa atividade e se de fato seria uma tarefa relevante. Ressaltamos, no entanto, que, como as análises foram feitas depois da geração de dados, não foi possível dialogar com o professor sobre sua intenção ao avaliar tal aspecto.

Na questão 2 da prova, o docente destacou três trechos de dois textos diferentes: dois fragmentos foram retirados da crônica “Viagem de bonde”, de Rachel de Queiroz, e o outro trecho era da crônica “Manhã na Casa de João Alípio”, também de autoria de Rachel de Queiroz, porém o texto completo dessa segunda crônica não foi disponibilizado na prova para os alunos. O enunciado dessa atividade apresentava a informação de que as orações destacadas

nos três fragmentos tinham o mesmo sentido, e os alunos precisavam explicar essa afirmação e depois reescrever as orações destacadas mantendo o sentido original. Analisando somente o enunciado, observamos que a forma como foi construído não foi satisfatória para que os estudantes entendessem o que estava sendo proposto, uma vez que, ao afirmar que os três fragmentos tinham o mesmo sentido (“que era um saci”, “que era ver uns demônios”, “que é um arapuá”), o docente deu margem para que os alunos interpretassem essa afirmativa de diferentes maneiras, por exemplo, inferindo que as três construções era sinônimas umas das outras. Durante a aula em que o professor explicou a prova, ele tentou explicitar o que esperava que os alunos respondessem nessa questão. Segundo o docente, nessa atividade, os alunos deveriam realizar uma análise da estrutura formal das sentenças, já que todas apresentavam o termo “que”. Além disso, o sentido “igual” das orações se referia à relação de comparação¹⁶ presente nos três fragmentos. Dessa forma, compreendemos que o docente desejava que os estudantes identificassem a relação de sentido estabelecida pela conjunção “que” para, em seguida, reescrever as sentenças usando outros termos, mas preservando o sentido. Diante disso, percebemos que os discentes podem ter encontrado dificuldades para responder essa atividade, uma vez que a linguagem não estava clara ou precisa (Moretto, 2005).

Ainda discutindo sobre a questão 2, destacamos o fato de o professor ressaltar para os alunos que o contexto dos textos de que foram retiradas as orações poderia contribuir para a construção das respostas, contudo, somente dois fragmentos se encontravam no texto “Viagem de bonde”, dado que o terceiro trecho era de uma crônica que o professor não tinha repassado para os discentes. Assim, notamos que a análise do terceiro fragmento da atividade 2 se configura como uma atividade descontextualizada, o que, segundo Antunes (2003), resulta em objetivos de compreensão da linguagem limitados. Sobre a reescrita dos trechos, observamos mais uma vez que o professor não explicitou a finalidade dessa atividade. Ao analisarmos a questão e considerando as aulas observadas, tendemos a inferir que o docente pretendia mostrar para os estudantes que a linguagem e organização utilizadas nos textos literários poderiam ser escritas de outras maneiras, além da tentativa de apresentar para os alunos os recursos da gramática normativa utilizadas nesses textos.

¹⁶ “Comparativas (iniciam uma oração que encerra o segundo membro de uma comparação, de um confronto): que, do que (depois de mais, menos, maior, menor, melhore pior), qual (depois de tal), quanto (depois de tanto), como, assim como, bem como, como se, que nem” (Cunha & Cintra, 2016, p. 602).

No enunciado da atividade 3, foi solicitado que os discentes explicassem a informação de que a repetição do conectivo “e” é uma característica de textos literários, sendo esse aspecto algo que diferencia textos literários de textos formais ou técnicos. Mais uma vez o professor usou um trecho da crônica “Viagem de bonde” para ser a base da análise do recurso em questão. Vale destacar que, no enunciado selecionado para exploração, o recurso avaliado é o polissíndeto¹⁷. Nessa direção, os estudantes deveriam analisar o recurso utilizado no fragmento para depois explicar o efeito dessa estratégia no texto literário e, por fim, precisavam discutir sobre como a repetição de um termo é vista nos textos técnicos ou formais. Nessa atividade, novamente, observamos que o docente abordou um conteúdo que não havia desenvolvido com os alunos, a figura de sintaxe polissíndeto. Nesse sentido, para conseguir realizar essa tarefa de forma satisfatória, os estudantes deviam fazer uma pesquisa para compreender o recurso que havia sido usado no fragmento destacado na questão. Entretanto, vale ressaltar que, nessa atividade, o professor não apresentou o nome do recurso utilizado (polissíndeto) como fez na questão anterior, o que pode ter dificultado a pesquisa do estudante, interferindo na resposta da atividade.

Com relação à tarefa dos estudantes terem que explicar a diferença da linguagem usada em textos literários e da linguagem empregada em textos técnicos ou formais¹⁸, consideramos que essa atividade colabora positivamente para o processo de ensino-aprendizagem dos graduandos desse curso, porque, nessa questão, o professor apresenta para os alunos a flexibilidade dos usos da língua, levando-os a refletir sobre a concepção da existência de uma forma “correta” de dizer algo, visto que os discentes têm a oportunidade de compreender que a maneira adequada de se expressar depende da situação comunicativa, ou seja, depende do locutor, do interlocutor e da finalidade do que está sendo emitido (Antunes, 2003).

Ao compararmos as questões 1 e 2 com a questão 3, notamos que, na atividade 3, o docente conseguiu explicitar a finalidade da tarefa, mostrando um objetivo significativo para a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, entendemos que as questões 1 e 2 poderiam ter sido enunciados que evidenciassem de uma forma mais completa os objetivos das tarefas, posto que consideramos que tal completude tornaria as questões mais relevantes para o processo avaliativo.

¹⁷ Polissíndeto “é o emprego reiterado de conjunções coordenativas, especialmente das aditivas” (Cunha & Cintra, 2016, p. 643).

¹⁸ Rocha (2002) considera que os textos técnicos e formais caracterizam a língua padrão escrita do português contemporâneo.

Na última questão da prova, o professor propôs uma tarefa na qual os estudantes deveriam identificar, na página 66 do texto “Viagem de bonde”, um trecho que apresentasse o discurso indireto livre¹⁹, explicando o motivo desse recurso ser característico dos textos literários, não sendo utilizado em textos formais ou técnicos. Analisando essa atividade, notamos que, mais uma vez, o docente explorou um conteúdo que não tinha sido tratado durante as aulas. Os discentes precisavam recorrer às pesquisas para compreender os recursos que estavam sendo avaliados na prova. A questão 4, assim como a atividade 3, solicitava que os alunos descrevessem o motivo desse recurso ser usado em textos literários e evitado nos textos formais e técnicos, ou seja, o professor, novamente, explorou a reflexão sobre o uso da língua de acordo com o contexto.

Ao contrapormos os conteúdos abordados nessa prova e as informações dadas pelo docente durante a primeira entrevista, verificamos que o professor elaborou uma avaliação com base em conteúdos de estilística, que, segundo ele, seriam abordados na unidade IV, no final da disciplina. No excerto a seguir, verificamos esse propósito do docente:

[...] Então, eu acho muito importante, tomara que eu consiga terminar, né? É essa parte de sintaxe, do período simples e do período composto, e aí depois eu deixei para tratar disso, assim, no final, mesmo, não vai ser objeto de avaliação. É isso, mas não vai ser obrigatório (registro da 1ª entrevista com o docente).

A partir desse fragmento, observamos que o professor não tinha intenção de avaliar os assuntos do quarto tópico da disciplina, porém, a primeira prova aplicada pelo docente foi composta apenas por questões de estilística. Desse modo, compreendemos que essa primeira atividade avaliativa pode ter impactado os estudantes, posto que esperavam que fossem abarcadas na prova questões referentes à unidade I do curso, que foi destinada à discussão dos aspectos históricos do paradigma tradicional de gramatização.

Durante a entrevista com um dos discentes, observamos que a primeira prova foi uma surpresa para os estudantes. Podemos verificar tal aspecto no trecho a seguir.

Aquela primeira prova, a gente ficou muito perdido. Não era um estudo dirigido? Não era para a gente analisar? Ficou muito confuso. A gente tinha

¹⁹ Discurso indireto livre: “forma de expressão que, em vez de apresentar a personagem em sua voz própria (discurso direto), ou de informar objetivamente o leitor sobre o que ele teria dito (discurso indireto), aproxima narrador e personagem, dando-nos a impressão de que passam a falar em uníssono” (Cunha & Cintra, 2016, p. 656).

acabado de chegar na faculdade, então a gente estava ainda adaptando aquilo, e foi muito interessante porque eu fiquei em um grupo, e uma menina, assim... eram quatro pessoas, três meninas, eu e mais duas estudamos, não, duas, estudamos em escola pública, eu acho, uma estudou no instituto federal e a outra numa escola assim mais particular. Então, eu vi essa menina da escola particular, ela falando que viu, ela já sabendo tudo, ela falando que já viu aquilo na escola, e eu me sentindo totalmente deslocada, porque eu nunca tinha visto aquilo na minha frente. Se eu estudei, foi muito por cima (registro da entrevista com o Discente 1).

Esse excerto aponta bem a articulação intrínseca entre avaliação e ensino. Em se tratando de discentes de primeiro período, havia uma expectativa de que o que havia sido ensinado na Escola Básica daria fundamentos sólidos para a aprendizagem e a avaliação no Ensino Superior. Além disso, concordamos com Struyven, Dochy e Janssens (2005) no que diz respeito às expectativas que os estudantes criam em relação às estratégias avaliativas usadas pelos professores para avaliar, que vão impactar no modo como os alunos se preparam e realizam as atividades avaliativas. Além disso, como salientam os autores, os instrumentos avaliativos aplicados aos discentes também vão influenciar as atitudes futuras desses alunos em relação à aprendizagem.

De forma geral, vale enfatizar que o professor elaborou uma prova com base no que consideramos um dos pontos centrais do processo de ensino-aprendizagem: a análise linguística a partir de textos, já que, como destaca Marcuschi (1999), as práticas avaliativas devem priorizar as habilidades de construção e extração de sentidos dos textos e de uso e compreensão dos recursos textuais. Reconhecemos, também, assim como Marcuschi (1999), que os textos fornecem o contexto situacional para as atividades discursivas de produção de sentidos. Além do mais, como aponta Marcuschi (1999), os usuários da língua lidam com textos e discursos e não apenas com frases isoladas.

No que tange ao desempenho alcançado pelos estudantes nessa atividade, o docente ressaltou que os resultados foram positivos. O professor explicou para os estudantes que chegou a essa conclusão a partir das respostas que os alunos entregaram e das notas obtidas. Dessa maneira, observamos que o professor observou os dados quantitativos e qualitativos do instrumento aplicado, obtendo um parecer sobre a atividade realizada (Haydt, 2003). Todavia, consideramos, como ressalta Luckesi (2011a), que a avaliação, além de resultar em uma atribuição de nota e um julgamento, tem função constitutiva de diagnóstico, criando base para intervenções necessárias e melhora dos resultados. Tendo em vista tal aspecto, julgamos que nessa primeira atividade avaliativa o professor não ultrapassou os limites de verificação de uma

avaliação, visto que não utilizou os resultados para desenvolver objetivos que podem não ter sido alcançados.

Na seção seguinte, analisaremos a segunda prova aplicada na disciplina.

5.5 SEGUNDA ATIVIDADE AVALIATIVA

A segunda prova aplicada pelo docente avaliou a unidade II da disciplina: construção do período simples. Os conteúdos abordados nessa unidade correspondiam aos níveis de análise propostos pela tradição gramatical, aos termos intraoracionais (termos essenciais, integrantes e acessórios) e à proposta de construção da oração de Duarte (2007).

Essa atividade foi composta de três questões, sendo que a primeira questão tinha o valor de 16 pontos, a segunda questão foi avaliada no valor de 4 pontos, e a terceira questão valia 10 pontos, somando 30 pontos no total (anexo M). O professor expôs essa organização da distribuição dos valores de cada questão para os estudantes e explicou que essa prova poderia ser realizada individualmente ou em grupo de até 3 alunos. O prazo para realização dessa atividade avaliativa foi de cinco dias. Essa prova foi aplicada 3 meses após o início do semestre, e, ao comparar com a data da primeira prova, foi dada depois de 2 meses decorridos da primeira atividade avaliativa.

Um primeiro ponto que pode ser destacado nessa atividade é que, no plano de curso da disciplina, estava descrito que a segunda prova valeria 35 pontos, mas verificamos que o docente atribuiu a esse instrumento o valor de 30 pontos. Outro aspecto observado é o fato de o professor ter relatado na entrevista que a segunda e terceira prova seriam individuais, pois seriam compostas por questões de análise sintática, como podemos observar no excerto a seguir:

[...] as outras atividades, como vão ser exercícios de sintaxe, sintaxe do período simples e do período composto, aí eu acho que, pelo menos em princípio, eu acho que é mais adequado cada um fazer o seu [...] (registro da 1ª entrevista com o docente).

Observamos que o docente mudou alguns aspectos do seu planejamento inicial, o que pode ter ocorrido devido às necessidades que foi observando no decorrer das aulas. Na primeira entrevista realizada com o docente, ele explicitou que tinha pensando em uma organização para a disciplina, mas que não teria problemas em ajustar esse plano à realidade dos estudantes. Dessa forma, a partir desse replanejamento do docente, notamos que o docente teve uma atitude

muito relevante para o processo de ensino-aprendizagem: repensar as práticas avaliativas que seriam usadas na disciplina (Garcia, 2009).

Após descrever a organização da segunda prova aplicada nessa disciplina, apresentaremos uma análise de cada questão desse instrumento.

Na questão 1, o professor selecionou o fragmento de um texto jornalístico e solicitou que os estudantes identificassem os constituintes sintáticos principais de cada período desse texto, classificando-os de acordo com a tradição gramatical.

Um primeiro ponto que deve ser destacado nessa atividade é a utilização de um texto real, genuíno, para ser base dessa tarefa. Outro aspecto que deve ser mencionado é o tipo de texto que foi usado para que os estudantes realizassem as análises sintáticas. O professor, durante as aulas, realizou exercícios semelhantes aos avaliados nessa questão. Usou nas aulas, no entanto, exemplos de textos literários, que, segundo ele, apresentavam construções semelhantes às dos manuais de gramática. Nessa atividade, o docente usou um texto com linguagem técnica para avaliar os constituintes sintáticos de uma oração. Cabe destacar que o professor fez algumas modificações no texto, como a transformação dos períodos compostos em períodos simples, para que os alunos não se deparassem com situações que ainda não tinham sido discutidas nas aulas. Analisando as adaptações que o docente fez no texto, julgamos que foi relevante para o objetivo dessa prova, posto que essa atividade foi destinada para aferir a capacidade de os estudantes analisarem sintaticamente períodos simples, e, como o professor havia discutido nas aulas somente orações simples e os alunos deviam classificar todas os constituintes das orações que compunham esse texto, acreditamos que essas modificações contribuíram para que os estudantes resolvessem essa atividade avaliativa. Além disso, os ajustes realizados pelo docente não prejudicaram a compreensão do texto e nem modificou a informação apresentada na matéria jornalística.

Nessa questão, os estudantes deveriam segmentar as oito orações destacadas nessa matéria jornalística para depois classificar os termos de cada um desses períodos. A classificação dos constituintes sintáticos principais dessas orações solicitada pelo professor correspondia à identificação do sujeito, do verbo, do objeto e dos adjuntos adverbiais, ou seja, o discente precisava identificar cada um desses elementos na oração e fazer a classificação desse constituinte de acordo com a gramática normativa.

Analisando essa primeira questão, constatamos que, apesar de o professor usar como suporte para a questão um texto diferente dos trabalhados nas aulas, ele avaliou um aspecto que

tinha sido discutido com os alunos durante as aulas. Isso significa que o docente foi coerente com a forma como abordou a análise sintática dos períodos simples e a forma como avaliou esse conteúdo, já que, nas aulas, abordou a visão de gramática tradicional a partir da resolução de exercícios de classificação sintática, e, na prova, também avaliou esse aspecto, a classificação a partir das regras da gramática normativa. Por outro lado, essa postura do docente sugere uma visão tradicional de avaliação, na qual o estudante devolve para o professor o conteúdo conforme recebeu durante as aulas (Moretto, 2005).

No tocante ao tipo de tarefa solicitado nessa primeira questão, observamos que se trata de uma atividade limitada, posto que só foi avaliada a capacidade de o estudante classificar orações a partir das nomenclaturas gramaticais (Suassuna, 2012). Além disso, segundo Marcuschi (1999), essa atividade avaliativa se enquadra na corrente tradicional de ensino, visto que é uma questão focada na identificação das estruturas linguísticas. Ao constatar esses aspectos, acreditamos que o docente não ultrapassou os limites de ensino de língua pautado em uma gramática como um conjunto de palavras que são classificadas e usadas para formar frases em volta de um sujeito e de um predicado (Antunes, 2007). Contudo, devemos destacar que, como essa disciplina é ofertada para futuros docentes, concordamos com Franchi *et al* (2006) sobre o fato de o professor ter conhecimento de que existe diferença entre o que ele precisa saber e o que ele deve ensinar para os alunos, ou seja, um professor de português em formação deve conhecer os constituintes de uma oração e saber classificá-los. Além disso, como já foi mencionado, essa disciplina era voltada para os estudos da gramática tradicional, conforme a ementa que consta do Projeto Político-Pedagógico do curso.

A questão 2 se configura como uma extensão da primeira atividade. Nessa tarefa, os estudantes deveriam classificar os predicados das orações da primeira questão, o que significa que eles deveriam identificar o sujeito de cada período e reconhecer que o restante da oração correspondia ao predicado, classificando-o de acordo com a tradição gramatical: predicado verbal, predicado nominal e predicado verbo-nominal. Além de identificar e classificar os predicados de cada período, o docente solicitou que os estudantes justificassem as classificações, ou seja, os estudantes precisavam explicar cada um dos predicados encontrados, em uma atividade mais reflexiva.

Ao analisarmos essa questão, acreditamos que ela se mostra mais significativa que a primeira questão, pois proporciona uma análise das regras gramaticais, uma vez que os alunos tinham que analisar cada uma das orações para justificar por que usaram determinada

classificação, apoiando-se nas descrições dos manuais de gramática. Dessa forma, essa questão ultrapassou os limites das aulas de gramática tradicional, pois admitiu que os estudantes tentassem compreender uma regra imposta pela gramática normativa a partir da análise de um texto real, isto é, um texto que não foi produzido apenas para fins didáticos (Perini, 2014).

Na última questão dessa prova, o professor solicitou que os estudantes fizessem uma comparação entre as orações do texto usado na questão 1 e dois períodos que foram retirados da gramática de Cunha & Cintra (2011). Nessa atividade, os discentes deveriam dissertar sobre a importância da seleção dos textos (literários ou formais/técnicos) que são usados como base para o ensino da sintaxe.

Analisando essa questão, observamos que o docente proporcionou, por meio dessa atividade, a possibilidade de os discentes refletirem sobre o ensino de gramática a partir de textos, integrando análise linguística e compreensão leitora. De acordo com o que professor discutiu durante as aulas, na sala de aula, o docente pode optar por textos de diferentes universos para trabalhar a sintaxe. Desse modo, nessa tarefa, os alunos deveriam apontar as diferenças entre os textos formais e os textos literários, dissertando sobre a importância de se abordar no contexto escolar os diferentes tipos de texto.

Acreditamos que, ao apresentar para os estudantes a importância da seleção de textos para o ensino de sintaxe, o docente demonstra compreender a relevância da exposição dos alunos a diversas espécies de texto no ensino de língua portuguesa (Geraldi, 1984). Além disso, julgamos necessário e relevante demonstrar aos alunos em formação a importância do ensino de língua portuguesa pautado em textos, já que eles criam possibilidades de reflexão sobre a língua, privilegiando-se o aprendizado por meio dos diversos gêneros textuais (Castro, 2005), mesmo que o objetivo seja ensinar gramática normativa, acrescentaríamos.

Sobre os resultados obtidos pelos alunos nessa prova, o professor explicitou para os discentes que ficou muito satisfeito com o desempenho da turma. O docente ainda apresentou uma comparação entre a média das notas obtidas na primeira e na segunda atividade avaliativa, que, segundo ele, foi de 24, 25 pontos na primeira prova para 26,86 pontos na segunda atividade, ou seja, as notas alcançadas na segunda prova foram superiores às da primeira. De acordo com o docente, os resultados positivos alcançados pelos estudantes servem de parâmetro para os alunos avaliarem seu aprendizado e para ele próprio avaliar como estão suas aulas. O professor também apontou na entrevista a importância das notas obtidas pelos estudantes, como pode ser observado no excerto a seguir:

Eu pessoalmente acho que a nota significa, mas o aluno... ele pensa na nota só para ele, eu penso na nota também como uma informação para mim [...] (registro da 1ª entrevista com o docente).

Essa postura do docente sugere que ele realiza uma análise dos rendimentos dos estudantes para verificar as dificuldades dos alunos ou para encontrar falhas no seu trabalho (Villas Boas, 2000). Nesse sentido, após analisar os resultados dos alunos, o professor mostrou que se preocupou com as lacunas encontradas, e, para tentar auxiliar na resolução dos problemas constatados, o professor, além de conversar com a turma sobre os resultados do instrumento avaliativo, realizou a correção da prova durante uma aula síncrona. Segundo o professor, essa conversa sobre as questões da atividade poderia orientar os estudantes sobre alguns pontos que eles poderiam não ter compreendido.

Analisando essa postura do docente, verificamos que esse instrumento ultrapassou o nível de verificação dos conteúdos trabalhados, na qual o docente pôde observar o desempenho dos estudantes, obtendo um diagnóstico e tomando uma decisão para intervir no processo de ensino-aprendizagem (Arredondo; Diago, 2009). Notamos também que essa prova influenciou principalmente o trabalho do professor dessa disciplina, ou seja, essa atividade avaliativa auxiliou o docente no rumo do processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina (Gatti, 2014). Dessa forma, concordamos com Roghmal (2019) no que concerne ao poder transformativo que a avaliação exerce na forma como os professores ensinam e no aprendizado dos estudantes.

Na seção seguinte, apresentaremos a análise da terceira atividade avaliativa aplicada na disciplina investigada.

5.6 TERCEIRA ATIVIDADE AVALIATIVA

A terceira e última atividade avaliativa aplicada pelo docente da disciplina voltada para os estudos da gramática normativa não foi uma prova sobre a construção do período composto, conforme tinha planejado o docente. Essa última prova foi composta por apenas uma questão no valor de 40 pontos (anexo N). O prazo para realização dessa atividade avaliativa foi de quatro dias, e os discentes puderam fazer a atividade individual, em dupla ou em trio. Essa prova foi aplicada no final do semestre letivo, mais especificamente na última semana de aula.

Nessa terceira prova, o professor solicitou aos discentes que assistissem a um vídeo – “Elementos de análise sintática ‘crítica’ para a educação básica”²⁰. Nessa direção, os alunos deveriam assistir ao vídeo para produzir um texto contendo uma avaliação sobre a proposta de ensino apresentada. O professor deixou explícito na atividade avaliativa o que o texto deveria conter: a explicação da proposta da “Análise Sintática Crítica” e uma avaliação dessa ideia (se eles consideravam a proposta eficaz e o porquê). Cabe salientar que o professor explicou durante a última aula síncrona do semestre o que gostaria que fosse feito nessa atividade.

Ao analisarmos essa atividade avaliativa, notamos que o docente mais uma vez surpreendeu os alunos com o instrumento avaliativo aplicado, posto que o professor havia combinado com os estudantes que na última prova seria avaliado a análise sintática do período composto. Observamos também que o docente, ao aplicar essa atividade, tinha como intenção realizar uma tarefa que levasse os discentes a refletirem sobre a análise sintática no ensino básico. Apesar de considerarmos tal proposta relevante para a formação docente, em princípio, entendemos que uma atividade sobre a construção do período composto seria importante para o encerramento do conteúdo, mas reconhecemos que devido à falta de tempo não foi possível aplicar duas atividades finais, a prova sobre análise sintática do período composto e a análise do vídeo.

Mesmo reconhecendo as potencialidades da proposta, ficamos com alguns questionamentos sobre como essa prova se concretizou como uma tarefa significativa para a formação docente dos discentes, já que foi uma atividade passada no último dia de aula do semestre, e não foi possível ter aulas posteriores para discutir o vídeo com a turma e com o docente. Consideramos que a proposta tinha um potencial de grande relevância para esses estudantes que poderão ser futuros docentes, porém entendemos que o momento em que foi aplicada esse instrumento, final do período, não foi adequado para que a atividade fosse consolidada. Temos como hipótese que, por ser a última prova e sem um *feedback* que permitisse um diálogo entre alunos e professor, a atividade foi encarada pelos estudantes como apenas uma tarefa para atribuição de nota para gerar aprovação ou reprovação ou simplesmente completar o somatório das notas obtidas até aquele momento do curso.

A partir da nossa observação e entrevistas com os discentes que fizeram a disciplina, notamos que os estudantes esperavam uma prova que avaliasse o conteúdo que foi estudado nos dois últimos meses de aula do semestre, ou seja, os alunos acreditavam que a última

²⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zFqYBWmfyYg>>. Acesso em: 19 mar. 2023.

atividade seria uma prova para análise do período composto. Entretanto, houve estudantes que destacaram que esse último instrumento foi relevante para o seu processo de ensino e aprendizado. A seguir, podemos observar tal aspecto no fragmento de uma das entrevistas que foram realizadas com alguns discentes.

Eu acredito que sim, até acho que a última questão da última prova que a gente fez que fez a gente refletir sobre o ensino da gramática tradicional. Nossa, agora esqueci o nome do outro. O vídeo, essa reflexão, eu acho que foi bem importante (registro da entrevista com o discente 3).

Na segunda entrevista que fizemos com o docente, notamos que ele também percebeu que essa prova não teve o resultado satisfatório, mas ele reforçou que foi uma medida que precisou ser tomada devido a organização do tempo do semestre. O excerto a seguir mostra esse aspecto.

[...] o terceiro eu ainda tenho um pouco de dúvida, porque eu não sei se eles teriam a maturidade suficiente para identificar ali as convergências [...]. A única avaliação que eu talvez mudaria seria essa, mas ela foi dada também em função da premência, porque ficou muito apertado. A gente teve um tempo relativo para tratar da primeira parte do curso, daquela parte mais histórica, a segunda a gente ficou um tempo além do que eu havia planejado e quando chegou a hora de fechar não daria para eu pedir que eles fizessem uma atividade parecida com a da segunda, que seria uma análise dos procedimentos de articulação entre sentenças, período composto. Então, eu preferi, por conta disso, fazer aquela troca, uma mudança, que, enfim, foi uma necessidade, porque eu precisava que eles fizessem uma coisa que fosse coerente com o conteúdo apresentado, com a abordagem, mas eles tinham que fazer algo em pouco tempo. Então, foi por conta disso que eu acabei fazendo aquela modificação. Ali foi realmente uma mudança de rumos. Mas claro que o ideal é não ter que fazer isso, é muito bom quando você apresenta um curso, e foram três partes, você segue estritamente a primeira, a segunda e a terceira, como você planejou. A terceira já não houve a possibilidade, então, eu fiz essa mudança, mas o que eu gostaria mesmo de fazer é ter dedicado àquele terceiro módulo a mesma atenção que eu dediquei ao segundo, e a gente fazer muitos exercícios. Mas isso é algo que a gente sempre fica devendo [...] (registro da 2ª entrevista com o docente).

Analisando o trecho acima mais detalhadamente, notamos que o fragmento também apresenta a própria análise que o docente fez da sua organização do conteúdo e da sua última atividade avaliativa. Dessa maneira, observamos que, por meio da última prova, ou melhor, ao verificar o desempenho dos estudantes no terceiro instrumento avaliativo aplicado, o professor fez uma avaliação do seu trabalho e dos pontos que funcionaram ou que precisariam ser revistos. Além disso, constatamos que o fator tempo foi um aspecto que fez com que ele mudasse o seu

planejamento e repensas as alternativas para concluir o conteúdo. Destacamos também que, ao repensar o que seria possível fazer para o encerramento da disciplina e considerando o que estava coerente com o trabalho que havia sido realizado, o docente foi muito cuidadoso e responsável, uma vez que replanejou a disciplina considerando o que havia ministrado e pensando nas necessidades dos seus alunos.

Após as discussões dos instrumentos avaliativos usados, apresentaremos, na próxima seção, as análises das entrevistas realizadas com alguns discentes que cursaram a disciplina.

5.7 ENTREVISTAS COM OS DISCENTES

Conforme foi mencionado anteriormente, para selecionar os estudantes para participarem da entrevista semiestruturada, aplicamos um questionário, e a última pergunta desse instrumento era para saber quais alunos aceitariam participar dessa entrevista no final da disciplina. Dos 55 alunos da turma, 13 responderam ao questionário, 9 disseram que aceitariam colaborar com a nossa pesquisa, mas conseguimos contato apenas com 6 discentes para agendar as entrevistas. Consideramos que o fato de a geração de dados ter sido realizada em um momento de ensino remoto emergencial interferiu no número de participantes da pesquisa. É necessário salientar que dos 6 estudantes que foram entrevistados, 4 estavam cursando a sua primeira graduação e estavam no primeiro período do Curso de Letras, e 2 estudantes estavam cursando sua segunda graduação (sendo também alunos do primeiro período).

Cabe destacar que, para nortear as entrevistas semiestruturadas, elaboramos um roteiro com algumas perguntas (anexo 5). A partir desse direcionamento, realizamos as entrevistas individualmente com cada um dos discentes.

Como as entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada, para organizar nossas análises, primeiramente, discutiremos as respostas dos discentes a partir do roteiro feito previamente, contudo vale ressaltar que outras questões serão discutidas e analisadas, uma vez que a entrevista semiestruturada possibilita discussões de outros aspectos que não foram delimitados no roteiro.

Iniciamos a conversa com cada um dos discentes perguntando sobre a importância dos estudos da gramática para a sua formação. De forma geral, obtivemos como resposta de todos os participantes o reconhecimento da importância dos estudos da gramática tradicional, ainda que alguns alunos tenham citado questões que não estão diretamente ligadas ao fazer docente,

como a importância da gramática para escrever melhor e para a comunicação “correta”. A seguir apresentamos alguns trechos para exemplificar esses pontos de vista.

Então, eu entendo até que, para o meu cotidiano, para eu escrever melhor, para eu me comunicar melhor, eu acho que é importante, sim. [...] É mais porque eu vou trabalhar com isso, então eu achei muito importante essa parte [...] (registro da entrevista com o discente 1).

Eu acredito que a gramática tem uma função primordial na comunicação. Porque se você não consegue exercer as funções gramaticais de forma correta, você se comunica de forma defasada. [...] eu acredito que aí o professor tem que levar em conta que ele, além de estar ensinando a língua, está ensinando uma forma de comunicar. Então, no meu ponto de vista, a gramática é primordial no ensino da comunicação, da comunicação correta [...] (registro da entrevista com o discente 5).

[...] Esse estudo de gramática é importante para eu poder escrever bem e ter um controle maior sobre minha produção escrita, independente da profissão que eu vá seguir. E por outro lado eu quero ser professor, eu vou para a licenciatura, então, é muito importante essas discussões sobre gramática que tinha na aula, além de saber gramática, estudar aquelas regras em si, porque aí pode ter uma compreensão maior para poder lidar com os problemas que vão poder aparecer futuramente na hora de ensinar outras pessoas (registro da entrevista com o discente 6).

Ao analisarmos os excertos acima, observamos que os três discentes apontaram a importância da gramática para melhorar a escrita e a comunicação. Considerando essa ponderação dos estudantes, entendemos que, para eles, a gramática normativa está diretamente ligada às normas usadas para escrever e falar corretamente, que Franchi *et al* (2006) denominam como “a modalidade culta e bela” (p. 15). Mas vale destacar que entendemos que conhecer as regras formais que organizam a língua portuguesa e ter essa consciência sobre os seus usos, de acordo com diferentes situações de interação, é extremamente importante, principalmente para o professor de Português. Além disso, os alunos mostraram estar preocupados com a aprendizagem da gramática normativa no que tange ao fazer docente, uma vez que destacaram a importância desses estudos para as práticas como professor.

Ao examinarmos as respostas de outros dois discentes, constatamos que o estudo da gramática tradicional na disciplina foi importante para a desconstrução de alguns paradigmas do estudo de gramática no ensino básico. Os fragmentos a seguir mostram esse aspecto.

Com certeza. Eu acho muito importante e achei muito interessante, assim, que o professor desconstruiu muitas coisas. Porque a gente vem da escola achando que é daquele jeito, porque tem que ser daquele jeito, sempre foi daquele jeito, e aí eu achei muito legal ele questionar isso, mas ainda assim

apresentar a gramática tradicional, porque ainda é muito utilizada (registro da entrevista com o discente 2).

Eu acho que essa disciplina foi muito importante para minha formação, porque eu pude ter uma perspectiva diferente da que eu tive enquanto estudante, digamos assim, estudante de Ensino Médio, estudante no fundamental, a gente como aluno tem uma perspectiva diferente. E na graduação a gente tem um olhar, assim, até o mesmo olhar como professor também, já que alguns alunos vão ser futuros professores. Eu acho que foi muito importante e até por uma questão de didática mesmo. Acho que foi bem diferente (registro da entrevista com o discente 3).

Levando em conta as falas nos excertos acima, compreendemos que o docente desenvolveu um trabalho com a gramática que permitiu que os estudantes refletissem sobre o ensino de gramática normativa que conheciam, ou seja, a que foram expostos durante a Educação Básica. E, a partir dessa reflexão, esses alunos começaram a compreender a importância dos estudos da gramática tradicional para o graduando do curso de Letras, que futuramente poderá ser um professor que irá trabalhar com esses conceitos. Nessa direção, entendemos que o professor realizou um trabalho satisfatório, posto que abordou com os discentes aspectos importantes como o objeto de ensino da gramática e as formas como são ensinadas as regularidades da língua, que, segundo Antunes (2003), são aspectos essenciais para o estudo da gramática.

Ainda analisando a importância do estudo da gramática para os estudantes do curso de Letras, destacamos a perspectiva de um dos estudantes entrevistados que apontou a importância da gramática tradicional para a formação do professor de linguagem no que se refere à compreensão da abordagem normativa da língua. O fragmento abaixo ilustra essa visão do discente.

Eu penso que, sim, para a formação do professor de linguagem, de língua portuguesa no caso, a gramática tradicional do português é uma perspectiva, é um viés de se entender a língua. Então, eu acho que a gente precisa se apropriar disso, sim (registro da entrevista com o discente 4).

Com base no aspecto salientado pelo discente, entendemos que ele compreende a importância de o futuro professor de Português ter conhecimento sobre teorias da gramática tradicional. Nessa direção, compreendemos que a visão do estudante dialoga com a perspectiva de Mollica (2009) sobre a necessidade de os docentes terem uma formação atual e adequada no que tange às percepções linguísticas, à aquisição da linguagem e ao processo de aprendizagem

da leitura e da escrita. Parece consensual que a gramática tradicional, ancorada em fundamentos teóricos, é um dos aspectos que o futuro professor de língua portuguesa precisa dominar.

Considerando que o foco desta pesquisa é o processo avaliativo e seus impactos, o segundo tópico que abordamos com os estudantes foi a relevância das atividades avaliativas aplicadas no processo de aprendizagem. Ao abordarmos esse tópico com os participantes, observamos perspectivas diferentes dos estudantes quanto à dificuldade das atividades avaliativas e à forma como puderam realizar as provas. A seguir, apresentaremos os pontos de vista dos discentes que foram entrevistados.

Nos excertos a seguir, observamos que três discentes mencionaram a possibilidade de realizar as atividades avaliativas em grupo. Analisando os apontamentos feitos por esses estudantes, entendemos que os discentes aprovaram essa prática e se apoiaram nessa possibilidade para discutir as dúvidas e conseguir realizar as provas. Esse aspecto também é relevante devido ao fato de essa disciplina ter sido ministrada durante o ensino remoto emergencial, que era algo novo e um desafio para professores e alunos.

[...] Eu, fazendo aquilo ali sozinha, ia ficar muito perdida, mas como as outras meninas tinham uma base melhor que a minha, foi muito engraçado, porque elas foram me ensinando, eu fui aprendendo com elas. Elas fazendo, eu fui aprendendo. [...] Às vezes eu sabia uma coisa que a outra pessoa não sabia, e a gente ia debatendo ideias e encontrando. [...] Então, assim, eu acho que ajudou, sim, mas pela questão de ter sido em grupo, e a gente ter debatido as ideias (registro da entrevista com o discente 1).

Sim, achei que foram provas que deram bastante diálogo. A oportunidade de fazer em grupo foi muito boa também. Eu achei que funcionou muito bem para esse modelo remoto, teve como trocar bastante ideias com os colegas. Tem muita contribuição e... discordar completamente de algumas coisas, achar consensos, então, achei muito bom (registro da entrevista com o discente 2).

Eu acho que foram bem interessantes as avaliações, igual às provas em grupos, poder compartilhar as experiências, as dúvidas... e eu tive dificuldade também. Acho que foi... não me lembro se foi na primeira ou se foi na segunda prova que isso foi até muito importante, porque tinha alguns conceitos da gramática que não estavam muito claros para mim e poder ter feito ela em dupla... isso me ajudou bastante porque minha colega já tinha um conhecimento, assim, mais claro, e a gente conseguiu construir isso melhor juntas (registro da entrevista com o discente 3).

Como se pode notar, a estratégia de o estudante poder optar por realizar a atividade avaliativa em grupo foi um instrumento avaliativo adequado para o momento em que aconteceu a disciplina. Tal abordagem, como salientam Schlatter *et al* (2005), auxilia no alcance dos

objetivos da avaliação. Independentemente de a situação de ensino ter sido peculiar, percebe-se que a avaliação se aproximou muito do processo de ensino-aprendizagem ao oportunizar a discussão de ideias, a construção conjunta de conhecimento, o que é evidenciado por alguns itens lexicais utilizados, como: “debatendo ideias”, “bastante diálogo”, “compartilhar experiências”, “compartilhar as dúvidas”.

Consideramos também que o docente usou a condição de praticidade na aplicação dos instrumentos avaliativos que, segundo Böhm (1980), refere-se aos ajustes das atividades avaliativas às condições possíveis para sua realização. Além disso, por meio da oportunidade de os discentes escolherem uma prova individual ou em grupo, notamos que o professor usou o critério da flexibilidade, que corresponde, de acordo com Rodrigues Junior (2009), ao uso de procedimentos adequados às diferentes formas de aprendizagem dos discentes. Deste modo, a atividade proposta pelo professor foi norteada mais pela ideia de avaliação formativa do que pela simples necessidade de aferir uma nota.

Ao analisarmos o fragmento a seguir da entrevista realizada com o discente 4, observamos que ele fez uma análise bem abrangente dos instrumentos avaliativos usados pelo docente que ministrou a disciplina.

Eu penso o seguinte, que ele usou três instrumentos distintos, e isso eu vejo como positivo, porque auxiliou no desenvolvimento ali. A princípio, no primeiro momento, de uma reflexão, depois um conhecimento mais duro, por assim dizer. E depois ele permitiu que gente desenvolvesse ali textualmente, que é uma coisa importante também. [...] Eu vou dizer que o segundo módulo do curso, que foi o módulo de sintaxe do período simples, foi bastante esclarecedor no que diz respeito a noções e a rótulos da gramática tradicional. Eu acho que o primeiro módulo foi introdutório, eu acho que é um módulo importante, e o terceiro módulo... ele foi, digamos, assim, foi crítico nesse sentido de como entendemos. Então, eu vejo, assim, que foram três avaliações complementares e interessantes (registro da entrevista com o discente 4).

Observamos que o discente 4 trouxe uma análise de cada um dos instrumentos avaliativos aplicados pelo professor. Esse discente salientou a relevância das provas realizadas para o aprendizado e destacou como ele percebeu cada uma das atividades avaliativas, destacando que compreendeu essas atividades como “complementares” e “interessantes”. Nessa direção, entendemos que, para esse discente, as atividades avaliativas tiveram um impacto positivo, pois foram instrumentos que contribuíram para a aprendizagem e foram coerentes com os conteúdos abordados na disciplina, o que vem ao encontro da nossa própria

análise. Mais uma vez notamos o cuidado do docente com a aplicação de instrumentos avaliativos adequados e bem elaborados, que Schlatter *et al* (2005) julgam como fundamental para alcançar os objetivos desejados no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto que cabe destacar são os processos intelectuais que o professor usou em cada momento da disciplina. Analisando os três momentos avaliativos que o estudante destacou, observamos que o docente extrapolou o nível de memorização de conteúdos, desenvolvendo estratégias que, de acordo com Rodrigues Junior (2009), são relevantes para a formação dos alunos, tais como o raciocínio crítico, a solução de problemas e a produção de conhecimento novo.

No fragmento abaixo, notamos que o discente 5 se surpreendeu positivamente com a organização da disciplina, afirmando que as atividades avaliativas contribuíram para o seu processo de ensino-aprendizagem.

Sim. Eu acho que contribuiu, sim. Bom, como eu falei, me surpreendeu o modo que a disciplina foi conduzida. Então, eu acredito que, de acordo com o programa e como ela foi trabalhada, o objetivo principal da disciplina não era o entendimento total da gramática e, sim, a reflexão sobre a gramática tradicional [...]. Então, eu acredito que o objetivo principal da disciplina do professor foi estimular reflexão sobre a gramática para analisá-la de uma forma mais crítica para, aí, sim, promover um entendimento mais facilitado da disciplina que leve também a uma facilitação do ensino da gramática por nossa parte como futuros professores (registro da entrevista com o discente 5).

Analisando a resposta desse discente, observamos mais uma vez que o docente conseguiu realizar discussões que fizessem com que os estudantes refletissem de forma crítica sobre o ensino da gramática tradicional, apresentando aos graduandos que, conforme salienta Franchi *et al* (2006), existe diferença entre o que ele deve saber para desenvolver o trabalho com a gramática tradicional e o que ele deve ensinar para os estudantes.

Os excertos a seguir apresentam as falas de dois estudantes que destacaram as dificuldades que encontraram quando foram realizar as atividades avaliativas.

Naquela primeira prova a gente ficou muito perdido. [...] Eu acho que, assim, foi um desafio, porque a gente tinha que focar muito ali para perceber coisas, a gente tinha que ter uma atenção muito... foi muito difícil, pegar aquilo ali, fazer isso [...]. É uma prova muito difícil, que tira da zona de conforto, mas que você consegue aprender (registro da entrevista com o discente 1).

No fragmento da entrevista com o discente 1, observamos que esse estudante teve dificuldades para compreender e realizar a primeira prova aplicada pelo docente. Refletindo sobre esse apontamento do discente, entendemos que tanto o professor quanto o estudante devem usar as dificuldades encontradas para investigar e resolver os problemas de aprendizagem, conforme aponta Villas Boas (2000). Ainda segundo a autora, esse movimento pode auxiliar na permanência e interesse do estudante na disciplina, já que o graduando, ao passar por uma avaliação, pode ser mantido ou ser eliminado das disciplinas e até do curso.

[...] a cada prova ficava escancarado que a gente não sabia ainda, não que o professor não tenha explicado e a gente não tenha entendido, mas gramática é uma coisa complicada. [...] Então, assim, tem muita coisa que a gente não sabe, se a gente pegasse uma coisa agora para fazer, com certeza iria ter várias dúvidas, mas é claro que com as aulas e com as provas que a gente fez, muita coisa já ficou mais resolvida. [...] Não é durante a avaliação que eu vou aprender uma coisa nova, vai ser na aula; na prova, eu vou estar comprovando se peguei ou não. A prova batia com a aula, não tinha nenhuma surpresa, era o que eu esperava. E é na aula que eu ia de fato compreender a coisa. Eu não ia chegar na prova e eu ia começar a entender. Mas acontecia muito, mas acho que é normal, da gente chegar na prova e dar a nossa resposta, e a gente se questionar se era aquilo mesmo (registro da entrevista com o discente 6).

No excerto acima, o discente 6 relatou que, durante a prova, verificava que ainda tinha aspectos que ainda não tinha aprendido ou não tinham ficado esclarecidos totalmente. Ele também destacou que durante a prova surgiam várias dúvidas, mas ele considera isso um processo normal nas atividades avaliativas. Segundo esse estudante, a prova serve para verificar se ele aprendeu ou não determinado conteúdo e quando estava fazendo a prova vinham as dúvidas sobre se as respostas estavam corretas. Em outros termos, percebe-se que a ideia de avaliação como forma apenas de “comprovar” o que foi aprendido está muito arraigada na cultura escolar.

De qualquer forma, verificamos que, como aponta Gatti (2014), as atividades avaliativas aplicadas pelo docente possibilitaram aos estudantes reconhecer suas dificuldades, o que pode estimular a busca por estratégias para aprender/compreender o que ainda não foi consolidado. Consideramos que o diálogo entre professor e aluno pode ser uma boa alternativa para verificar os aspectos que causaram dúvidas durante o processo avaliativo. Tal abordagem é denominada por Arredondo e Diago (2009) como encontro didático real, no qual o docente se preocupa com os objetivos de ensino, e o discente se interessa pela aprendizagem e, por meio da interação, é possível realizar o processo de ensino-aprendizagem.

Para seguir com a discussão sobre o processo avaliativo, questionamos aos alunos sobre como eles se preparavam para as atividades avaliativas da disciplina voltada para os estudos da gramática tradicional. A seguir apresentaremos a descrição e a análise detalhada das respostas dos discentes sobre esse tópico.

Nos fragmentos a seguir, observamos que, de modo geral, os alunos se preparavam para as provas lendo os textos indicados pelo professor, fazendo as atividades, tirando dúvidas durante as aulas e revisitando as aulas gravadas que eram disponibilizadas pelo docente no “Google Classroom”.

Eu fazia as leituras. Ele passava, assim, os capítulos e eu ia tentando conciliar isso com as atividades (registro da entrevista com o discente 2).

Então, eu fazia as atividades propostas pelo professor. Eu fazia também anotações durante as aulas. [...] Mas, assim, para prova eu revisava também algumas coisas, alguns conceitos das anotações também. E tirei dúvidas também durante as aulas, eu acho que isso ajuda bastante (registro da entrevista com o discente 3).

Eu lia o material que ele deixava disponível, os PDFs e os textos. E muitas vezes eu revia um pouco das aulas, não sempre, mas revi algum pedaço que eu queria entender melhor, mas basicamente é isso. E acompanhava as aulas com frequência (registro da entrevista com o discente 3).

Considerando que o docente estimulava o aprendizado por meio de exercícios, e os estudantes realizavam as tarefas, entendemos que essa prática, como aponta Luckesi (2011 a), se configura como uma relevante oportunidade de aprendizagem, uma vez que, como ressaltam Arredondo e Diago (2009), essas atividades podem informar e instruir os discentes sobre os objetivos de aprendizagem traçados pelo docente. Além disso, a partir dos relatos dos estudantes, essa prática funcionou para estudar para a prova e também aprender o conteúdo, ou seja, não se tratava de fazer exercícios como mero treinamento para a prova.

No excerto a seguir, o que chama a atenção é o fato de o discente 1 não se manifestar nas aulas sobre suas atividades, pois ele percebia que as resoluções dos exercícios estavam diferentes das respostas que o professor apresentava durante a aula. Assim, ele acreditava que era melhor aguardar as respostas do docente para conseguir interpretar e aprender o conteúdo.

[...] Eu fiz aquela do livro, aí até que eu fiquei meio perdida no livro. E aí eu fiz, e foi muito engraçado, que a gente ia corrigindo as atividades, eu ficava quieta porque o meu estava tudo errado. [...] Ele falava, e eu via que não era nada do que eu fiz. [...] Pensava: como eu estou perdida nisso aqui! Eu ficava

quieta. E ele até falava, assim: ninguém fez a atividade? Às vezes, eu tinha feito, só que eu ficava quieta. [...] Aí deixava ele fazer do zero, que aí eu vou entender como era para eu ter interpretado aquilo ali, ter feito aquilo ali. Mas depois, quando as outras matérias começaram a apertar, aí eu fiz poucos, mas a maioria, de vez em quando, eu dava uma olhada, eu fiz muito de ler os capítulos que ele deixou, eu li muito. [...] Então eu li um pouco o que ele deixou. Às vezes, quando ele deixava uma atividade, eu tentava olhar por cima, fazer. Foi assim que eu fui me preparando (registro da entrevista com o discente 1).

Ao analisar os aspectos apontados na fala desse discente, notamos que ele parece compreender que nos exercícios e nas atividades avaliativas era preciso devolver como resposta para o docente o conteúdo exatamente como foi transmitido, o que pode se configurar, segundo Moretto (2005), como modelo tradicional de avaliação, no qual os estudantes recebem verdades que devem devolver no momento das atividades aplicadas. Esse comportamento do estudante também pode ser relacionado com a perspectiva normativa-descritiva discutida por Cunha (1998), na qual o aluno é um receptor dos conteúdos ensinados, sendo um participante passivo no processo de ensino-aprendizagem. Temos como hipótese para a concepção desse discente que ele pode ter sido submetido a esse modelo durante a Educação Básica, acreditando que também seja a forma de organização do Ensino Superior.

Ainda sobre a forma como os estudantes se preparavam para as provas, destacamos o fato de alguns estudantes não conseguirem assistir as aulas síncronas no momento em que elas aconteciam, mas esses discentes podiam assistir essas aulas em outro momento, posto que toda aula síncrona era gravada e postada do “Google Classroom”. Tal aspecto foi mencionado pelo discente 4, e o excerto abaixo apresenta essa situação.

[...] eu não participei de nenhuma aula do professor. Como é que eu vou dizer? Assim, online, síncrona, porque eu trabalho no horário que ele dava aula. Mas eu assisti todas as gravações. Eu adoraria ter participado sincronamente das aulas [...] (registro da entrevista com o discente 4).

Compreendemos que a possibilidade de assistir e revisitar as aulas gravadas contribui para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, posto que eles podem buscar nessas aulas aspectos que não ficaram claros e questionar o professor em momentos posteriores sobre questões que deixaram dúvidas.

Por fim, sobre a preparação para as atividades avaliativas, apresentamos o fragmento da resposta do discente 6, que destaca que a prática de exercícios é fundamental para o aprendizado de gramática.

Para as provas, eu acho que eram fundamentais as aulas, porque gramática, aqueles exercícios das aulas, você ia fazendo durante as semanas e ia pegando e internalizando. Eu acho que não funciona para gramática você pegar um dia na semana e fazer um 'intensivão' de gramática, estudar tudo e muito para a prova. Você pode decorar ou fazer um 'intensivão' sobre como foi tal guerra, não sei em que lugar, mas gramática você vai pegando no uso, você vai fazendo aqueles exercícios durante as aulas, durante o andamento do período, aí você vai pegando (registro da entrevista com o discente 6).

Mais uma vez notamos que as atividades propostas pelo docente foram relevantes para o processo de aprendizagem de alguns alunos dessa turma, que usavam esses momentos para consolidar os conteúdos estudados. Vale destacar também que o aluno 6 evidencia compreender que não se trata de memorizar regras, mas de se estar atento aos usos da língua.

Outro aspecto discutido com os alunos entrevistados foi a coerência das avaliações com os objetivos propostos e conteúdos trabalhados. Dos seis estudantes entrevistados, apenas um disse que achou um pouco incoerente a proposta da disciplina e a forma de avaliar do docente. Podemos observar essa visão na fala da discente 1 a seguir.

Eu acho [...] que foi meio a meio. [...] Digamos, assim, o conteúdo foi aquela gramática normativa, e a forma de olhar e avaliar foi, assim, aquela gramática normativa. Mas a forma de aplicar, eu acho que foi diferente, porque colocou a gente em grupo, aí colocou um texto que fez a gente tirar de dentro do texto, ele fez a gente ver se aquilo era ou não. Digamos que ele foi bem normativo, mas mudou uns pontos. Então foi coerente com o que ele quis mudar, porque foi um jeito novo de estudar, só que a forma de avaliar ainda parece que foi bem tradicional, porque vê se você colocou o constituinte, achou o constituinte certo ou não, vê se você conseguiu fazer isso ou não. [...] Então, acho que, assim... a forma de avaliar ainda foi normativa, mas o jeito que fez a gente desenvolver foi um pouco diferente. Eu acho, assim, que ele ajudou a gente no conhecimento, mas em questão de nota, na questão de corrigir ali, de ver se aquilo estava certo ou não, foi aquela norma ali (registro da entrevista com o discente 1).

Analisando o excerto acima, observamos que esse estudante julgou que o docente modificou um pouco o modo de ensinar a gramática normativa, mas as formas avaliativas usadas eram tradicionais, que pareciam focar nos erros e acertos. Um aspecto relevante salientado por esse discente foi o estudo da gramática a partir de textos, nos quais os alunos identificavam as estruturas. Consideramos esse aspecto positivo, pois mostra a importância do estudo da gramática normativa de modo contextualizado, conforme defende Antunes (2003), e não a partir de frases soltas.

Sobre o entendimento do aluno no que diz respeito às atividades avaliativas usadas pelo professor, entendemos que esse estudante fez a associação das atividades aplicadas com métodos tradicionais de avaliação que têm como objetivo verificar o que os alunos aprenderam. Tal apontamento indica uma forma de avaliação reduzida, que, de acordo com Depresbiteris (1993), consiste em uma atividade que tem como finalidade obter resultados concretos para classificar os alunos. Cabe ressaltar que consideramos essa forma de avaliação insuficiente, uma vez que, segundo Antunes (2003), o estudante não é estimulado a refletir sobre suas escolhas inadequadas, recebendo uma interferência de forma passiva, sem a possibilidade de diálogo entre professor e aluno.

Analisando as demais respostas dos alunos entrevistados, verificamos que os outros cinco discentes apontaram a coerência entre os objetivos, os conteúdos da disciplina e a forma como foram avaliados. Mas um estudante ressaltou surpresa com relação ao conteúdo abordado na disciplina, visto que julgava que seria uma disciplina extremamente tradicional e conteudista. No excerto a seguir, é possível observar tal visão.

[...] eu não esperava essa abordagem, achei que seria algo muito metódico, voltado para decoreba, memorização e acabou me surpreendendo, e eu acabei gostando. Tanto é que meu rendimento foi muito bom. Eu achei que a metodologia dele foi uma metodologia guiada não para a repetição de conteúdo, mas sim para o questionamento e a crítica do conteúdo [...]. Então, isso me surpreendeu (registro da entrevista com o discente 5).

Esse excerto mostra uma concepção bastante disseminada no estudo e ensino de gramática, que até mesmo o docente ressaltou na primeira entrevista, em que os alunos que cursam essa disciplina acreditam que irão aprender todas as regras da gramática normativa. Entendemos que o método usado pelo professor pode ter gerado resultados positivos, já que ele buscou realizar um trabalho em que os discentes conhecessem a gramática tradicional, mas também refletissem sobre os usos dessa abordagem.

O último aspecto que discutimos com os discentes estava relacionado ao *feedback* realizado pelo docente sobre os instrumentos avaliativos aplicados durante o semestre. Todos os seis discentes entrevistados destacaram que o professor dava uma devolutiva das avaliações, o que, segundo eles, contribuía para a compreensão dos erros que tiveram. A seguir, apresentamos alguns excertos que mostram esse ponto de vista.

Ele deixava bem aberto para a gente comentar as dúvidas. Discutir alguma questão. Então, acho que já chegou a ter aula que a gente só discutiu prova.

Então acho que teve bastante espaço para isso (registro da entrevista com o discente 2).

No que diz respeito ao feedback dele, eu, particularmente, sim, [...] porque eu entendo que ele fez o melhor, não o melhor, mas uma coisa boa que o professor pode fazer, que é o quê? Dar avaliação, explicar avaliação. Ele foi cuidadoso (registro da entrevista com o discente 4).

Ele fazia correção com a gente. Foi positivo, porque não era só um julgamento que ele fazia sobre a nossa prova, sobre as coisas que a gente colocou nela. Ele depois lidava com aquela prova junto com a gente. Isso era importante (registro da entrevista com o discente 6).

Levando em consideração os aspectos apontados pelos discentes, entendemos que, como destaca Moretto (2005), o docente tentou usar as provas com o objetivo de propiciar para os estudantes mais um momento privilegiado de estudo, não transformando as atividades avaliativas em um acerto de contas. Além disso, compreendemos que o professor conseguiu fazer dos momentos avaliativos práticas significativas, que, segundo Villas Boas (2000), podem mostrar as dificuldades dos alunos ou as falhas do professor, conduzindo a uma investigação e resolução dos problemas. Por fim, concordamos com Silva, Martins e Soares (2009) sobre a importância de o professor dividir com os alunos as impressões e expectativas sobre as atividades realizadas, o que pode contribuir para o acompanhamento do progresso dos estudantes, possibilitando intervenções quando for necessário. Nesse sentido, consideramos que o docente da disciplina investigada desenvolveu um processo de ensino-aprendizagem pautado nas trocas entre professor e aluno, o que pode impactar nas futuras práticas docentes dos estudantes.

Outro aspecto que entendemos que era relevante destacar nesta pesquisa é o ponto de vista de um dos estudantes sobre usar como referência a forma como o docente organizou o processo de ensino-aprendizagem na sua própria atuação como professor. O excerto a seguir mostra essa visão do aluno.

Eu compartilho do viés dele. Em biologia, que é a minha primeira formação, eu gosto muito de trabalhar essa parte mais crítica, porque o conhecimento puro você tem em qualquer lugar, ainda mais hoje com a internet. Simplesmente por várias vezes igual na minha experiência como aluno tive muitos professores que simplesmente seguiam o livro e acabou. Mas pensar sobre aquilo, como aquilo ocorre é mais importante, porque a partir desse pensamento, dessa habilidade que a gente pratica e estimula, você é capaz de entender futuramente, compreender e prospectar outros conhecimentos, sem a necessidade de você ficar preso a um livro ou a alguém para te ensinar.

Então, acho que isso trabalha a independência do aluno como um futuro profissional (registro da entrevista com o discente 5).

Analisando a fala do discente, entendemos que o modo como o professor organizou e ministrou a disciplina suscitou reflexões nesse estudante, fazendo que ele analisasse sua forma de ensinar atual (já que tem uma primeira formação: Biologia) e suas futuras práticas docentes. Desse modo, compartilhamos da perspectiva de Everton (2013), em que o docente deve despertar nos alunos sua capacidade de reflexão para analisar os contextos educacionais com que vão se deparar em seu fazer docente. Ademais, compreendemos que, como destaca Silva, Martins e Soares (2009), o professor formador deve atuar como um problematizador, contribuindo para a formação de alunos críticos e investigadores.

Após as análises das entrevistas com os discentes, discutiremos, na próxima seção, os dados gerados por meio da segunda entrevista realizada com o docente que ministrou a disciplina.

5.8 SEGUNDA ENTREVISTA REALIZADA COM O DOCENTE

Como foi explicitado na metodologia do trabalho, realizamos duas entrevistas com o docente da disciplina investigada. Antes de iniciar a análise dos dados gerados, ressaltamos que optamos por fazer uma seção separada, apenas, para o segundo momento de conversa que tivemos com o professor, posto que os dados gerados na primeira entrevista já foram discutidos em outras seções do capítulo de descrição e análise dos dados.

A segunda entrevista feita com o docente foi realizada dois meses após o término da disciplina voltada para os estudos da gramática tradicional. Nesse segundo momento, discutimos com o professor alguns questionamentos que surgiram após a banca de qualificação da tese de doutorado e buscamos conversar sobre o desenvolvimento da disciplina. Cabe salientar que, assim como nas outras entrevistas, foi elaborado um roteiro prévio com algumas perguntas para nortear a conversa com o docente (anexo F).

O primeiro aspecto que discutimos com o docente foi sobre o alcance dos objetivos pré-estabelecidos para a disciplina. Os fragmentos a seguir mostram como o docente avalia a contemplação das metas que ele traçou para o curso.

Essa pergunta deve ser respondida levando-se em consideração que a gente está em um momento de exceção. [...] Era uma turma muito grande, em um

período de exceção, que estamos vivendo nesse período de ensino remoto. E ali algumas coisas que realmente me chamaram atenção (registro da 2ª entrevista com o docente).

Antes de julgar os objetivos da disciplina, o professor destaca o período em que foi ministrado o curso: ensino remoto emergencial. Para o docente, esse aspecto precisa ser considerado quando se avalia os propósitos de um curso. Nessa direção, entendemos que foi preciso ter mudanças nos processos de ensino durante esse período, e, como ressaltam Netto *et al* (2020), os professores tiveram que pensar novas ações e os discentes precisaram assumir um papel de maior autonomia sobre sua aprendizagem. Dessa forma, concordamos com a ponderação do professor, posto que o ensino remoto trouxe vários desafios para o processo de ensino-aprendizagem.

Após fazer sua observação sobre o momento em que ocorreu a disciplina, o professor apresentou sua perspectiva sobre como considerou se os objetivos pré-estabelecidos foram alcançados. Os trechos a seguir apresentam esse aspecto.

Eu acho que a proposta foi levada a termo. Em relação aos objetivos, eu só posso falar com base na avaliação final. E a avaliação final, eles fizeram em duplas, eles fizeram em conjunto, e aí isso também deve ser considerado. [...] Então, considerando o trabalho final, que foi uma interpretação de um vídeo, [...] eu sou levado a acreditar que os resultados foram satisfatórios. Logicamente, se a gente for fazer isso assim de modo criterioso, a gente pode perceber uma divergência entre um aluno e outro, em outros um aproveitamento maior, mas, no geral, eu fiquei satisfeito [...] (registro da 2ª entrevista com o docente).

Considerando o excerto acima, notamos que o docente julgou que a proposta que ele preparou para o curso foi contemplada, e ele verificou se foi alcançada a partir de alguns aspectos. O primeiro ponto que o professor citou foi a atividade avaliativa aplicada no final do semestre. Como mencionado na seção 6.7, a última atividade avaliativa da disciplina consistia na produção de um texto contendo uma avaliação sobre um vídeo. O professor não mencionou na entrevista que elementos desse trabalho final foram considerados para que ele chegasse à conclusão de que os resultados da disciplina foram satisfatórios. Mas consideramos, como hipótese, que, ao corrigir as atividades avaliativas dos estudantes, o docente se deparou com análises pertinentes e significativas sobre as discussões que foram levantadas durante as aulas do curso.

Nessa direção, entendemos que essa atividade propiciou para o professor uma autocompreensão, que, segundo Luckesi (2011a), é um processo no qual docente e discente

conseguem construir resultados satisfatórios de aprendizagem. Além disso, considerando os relatos de alguns dos discentes entrevistados no que tange à forma como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem na disciplina, concordamos com Arredondo e Diago (2009) que as provas aplicadas pelo professor conseguiram informar e evidenciar dados reais desse processo, o que possibilitou ao docente verificar as potencialidades dos estudantes.

Outra estratégia utilizada pelo docente para verificar se os objetivos da disciplina foram atingidos foi o acompanhamento da evolução do desempenho dos alunos durante o curso. A seguir, apresentamos o fragmento que exemplifica essa prática do professor.

Mas, se eu for pegar por aluno, tinha um aluno que me chamava muita atenção, [...] ele seria um bom termômetro para a gente avaliar, porque dava para perceber que ele tinha uma dificuldade maior. Isso ficou evidenciado na primeira avaliação, ele não conseguiu nem compreender o que se desejava ali. A partir daquele momento que eu passei a dedicar as aulas às análises dentro daquela abordagem de trabalhar a linguagem mais técnica, saindo daquela perspectiva de atrelamento ao texto literário, fui fazendo as análises em aulas síncronas, eu fui percebendo pela participação dele que ele foi realmente avançando um pouco, ele começou a acompanhar e depois ele até verbalizou isso. Ele disse que ele estava entendendo. Então, eu acredito, a partir dele, que essa proposta foi entendida, o que estava se fazendo ali, que era tentar realmente dotar os alunos de uma competência maior acerca dos procedimentos de estruturação da frase oracional, observar que existem procedimentos que são recorrentes, que são as regras [...]. O meu grande objetivo é que o aluno do curso de Letras, ele seja um expert nessa arte de montar e desmontar enunciados sintáticos, que ele consiga tanto criar, que ele saiba o que ele está fazendo, ao olhar um enunciado ele saiba que ali tem determinados constituintes que foram utilizados, os constituintes oracionais, para montar aquele enunciado e que ele saiba desmontar também, que ele saiba transformar um enunciado maior em um menor, tirando o que é dispensável e preservando o que é indispensável (registro da 2ª entrevista com o docente).

Nesse trecho da entrevista, observamos que o docente usou como exemplo para avaliar se sua proposta foi satisfatória a evolução de um dos estudantes que apresentou dificuldades na primeira prova aplicada. Entendemos que o professor tentou interpretar o resultado “negativo” da primeira atividade avaliativa desse aluno para traçar a continuidade da disciplina. Nessa direção, consideramos que ele usou esse instrumento avaliativo de forma diagnóstica, que, de acordo com Luckesi (2011a), possibilita a tomada de decisões para encaminhar os atos subsequentes para chegar a resultados satisfatórios. Ademais, concordamos com Arredondo e Diago (2009) no que se refere ao uso da avaliação de forma contextualizada para que não sejam um processo pontual e isolado, e, analisando a iniciativa do docente da disciplina investigada,

consideramos que ele realizou um processo avaliativo que buscou obter informações sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, possibilitando uma análise e tomada de decisão para alcançar as metas traçadas.

Outro aspecto que consideramos relevante salientar nessa fala do docente é o objetivo da disciplina: ele esperava que os estudantes entendessem e tivessem maior domínio das regras de estruturação das frases oracionais. Compreendemos que tal abordagem vai ao encontro da perspectiva de Antunes (2003), que salienta que as regras da gramática estão relacionadas com o uso e são destinadas para esse fim, instruindo a forma de como dizer um enunciado de modo que ele seja compreensível. Também entendemos que o professor organizou o estudo da gramática normativa de forma significativa, já que, como destaca Antunes (2003), é necessário, além de especificar o objeto de estudo da gramática, definir a concepção que será abordada, os objetivos que se deseja alcançar e os métodos que serão usados para atingir as competências e habilidades traçadas.

Na primeira entrevista que realizamos com o docente, questionamos se ele teria algum problema em modificar a disciplina caso compreendesse que havia necessidade, e o professor deixou claro que não teria problemas em mudar a proposta se fosse preciso. No segundo momento em que conversamos com ele, perguntamos se ele precisou fazer algum ajuste no desenvolvimento da disciplina conforme as aulas foram sendo ministradas. O excerto a seguir apresenta as modificações que o docente julgou necessário fazer no decorrer da disciplina.

Essa questão de mudar, de reformular, se eu cheguei realmente a fazer isso, eu acredito que eu tenha dado mais espaço para aquelas análises propriamente ditas, de pegar os enunciados, de trabalhar com eles, eu acho até que foi pouco com relação ao que deveria ter sido feito. [...] Porque a parte inicial do curso ela é mais teórica, que eu acho também importante você situar a gramática tradicional, a abordagem tradicional ou tradição gramatical dentro da história do pensamento linguístico. Eu acho que isso é algo relevante. Mas, quando se começa a fazer as análises, as coisas ficam mais claras [...]. Eu acho que talvez nós precisássemos até exercitar mais. Então, se eu fiz alguma modificação, foi nesse sentido de me deter mais naquilo e até digamos assim não avançar [...]. O curso tinha dois grandes momentos, um que era período simples, e o outro que era o período composto. E as aulas ficaram mais em torno do período simples, análise sintática dos termos da oração. [...] Então, se eu mudei alguma coisa, certamente foi no sentido de enfatizar mais essa parte do período simples, e de não avançar tanto, de não correr enquanto eu não achei, não avaliei que estava em condição de fazer isso, que os alunos já estavam mais experimentados naquelas análises (registro da 2ª entrevista com o docente).

Analisando os apontamentos do docente nesse excerto, notamos que ele foi cuidadoso acerca da aprendizagem dos estudantes, uma vez que ele destacou que só avançou com o conteúdo quando julgou que a turma tinha condições para seguir para outros tipos de análises. Entendemos que o professor estava preocupado com o aprendizado dos discentes e não apenas em cumprir o cronograma da disciplina. Nesse sentido, consideramos que o professor, de acordo com Demo (2004), se ateu a um processo de ensino-aprendizagem relevante, que tem como principal objetivo levar os estudantes a entenderem e interpretar os conteúdos, ultrapassando o nível de memorização de informações. Ainda cabe salientar que parece que o docente usou os processos avaliativos para orientar o percurso da disciplina. Dessa forma, como apontam Alderson & Wall (1993) em duas de suas hipóteses, as atividades avaliativas podem ter influenciado no conteúdo abordado pelo docente e na metodologia utilizada por ele.

Considerando que a avaliação pode impactar de forma positiva ou negativa no percurso dos estudantes, perguntamos para o docente sobre a evasão dos alunos após a realização das atividades avaliativas e a ansiedade e preocupação dos discentes nos períodos pré-avaliações. No fragmento a seguir, podemos observar a visão do professor sobre esses aspectos.

Na verdade, não houve evasão, porque eu acho que essa turma tinha 57 alunos no início, se saíram foram 1 ou 2. Não houve realmente evasão. Em relação às avaliações, acho que elas não chegaram a assustar, porque me pareceu que a primeira e a segunda foram bastante claras nos seus objetivos. E como eu nesse ensino remoto tenho tentado sempre que possível permitir que os alunos façam as avaliações pelo menos em dupla, isso dá uma certa tranquilidade aos alunos, eu percebo isso. O aluno está sempre muito preocupado com o resultado final, e o professor está preocupado com o percurso, como chegar até lá. Então, uma forma de tirar um pouco a ansiedade dos alunos acaba sendo você permitir que as avaliações sejam feitas a quatro mãos, pelo menos, dependendo até do tipo de trabalho [...]. Então não houve evasão, e eles não ficaram assustados, não (registro da 2ª entrevista com o docente).

O primeiro aspecto que vale destacar na fala do docente é o fato de os alunos não terem desistido do curso. Entendemos que tal constatação é positiva, uma vez que, conforme salienta Villas Boas (2000), as atividades avaliativas podem manter ou eliminar os estudantes da disciplina ou até mesmo da graduação. Desse modo, compreendemos que os instrumentos avaliativos não foram amedrontadores, posto que ainda existe a cultura de associar o processo de ensino-aprendizagem ao alcance de boas notas e aprovação para cursar as próximas etapas dos cursos, o que pode causar frustração e desinteresse segundo Haydt (2003). O docente também esclareceu que, de acordo com sua percepção, as provas não causaram medo e nem

pânico nos discentes, já que, segundo ele, as atividades foram claras e objetivas. Além disso, o professor usou o critério flexibilidade (Rodrigues Junior, 2009) na aplicação das atividades avaliativas, permitindo que os alunos realizassem as provas em grupo. A validade desse recurso ficou comprovada pelas falas de alguns discentes que destacaram que a possibilidade de realizar as provas em grupo contribuiu muito para a compreensão do conteúdo e desempenho satisfatório nas atividades avaliativas.

Ainda considerando os efeitos retroativos das provas aplicadas, questionamos o docente se houve um *feedback* e correção das atividades avaliativas. No trecho a seguir o professor explica como se deu esse processo.

Na primeira e na segunda avaliação, eu tive a oportunidade de fazer a correção com eles, principalmente da segunda avaliação que era mais técnica, bem objetiva. Eu achava que isso era necessário. E de qualquer maneira eu acho importante fazer aquele tipo de avaliação para que eles comecem a perceber as recorrências, as regras que são utilizadas para formar aquelas estruturas, ou seja, perceber que as regras são finitas, elas não são regras infinitas, tem uma quantidade de regras, mas ainda acho que tem que exercitar mais, tem que fazer mais exercício (registro da 2ª entrevista com o docente).

Em sua fala o docente deixou claro que discutiu as duas primeiras provas com os estudantes. Como eu assisti às aulas, também pude acompanhar esse processo. Conforme já foi mencionado em outra seção, o docente organizou a aplicação de cada uma das atividades avaliativas em duas etapas: em um primeiro momento, ele leu e explicou a prova para os alunos, explicitando o que esperava como resolução para as questões e, após aplicação desses instrumentos, o professor realizou uma correção das questões durante uma aula síncrona, oportunizando um espaço de diálogo sobre as dúvidas dos alunos. Essa organização foi realizada na primeira e segunda prova. Com relação à terceira atividade avaliativa, não foi possível uma discussão com a turma, posto que a prova foi aplicada na última semana de aula. O docente não explicitou na nossa conversa como fez a devolutiva do terceiro instrumento avaliativo, mas alguns discentes durante as entrevistas apontaram que ele devolveu o trabalho final com comentários que possibilitaram a compreensão do seu desempenho nessa atividade final.

Dessa maneira, compreendemos que o *feedback* é uma ação extremamente importante nas práticas avaliativas, já que pode possibilitar que o aluno reflita sobre suas respostas e busque formas para compreender o que não ficou claro. Essa troca entre professor e aluno, como

salienta Arredondo e Diago (2009), possibilita que os objetivos do docente sejam alcançados e o discente se preocupe com sua aprendizagem, e não apenas com a atribuição de uma nota, reconhecendo suas dificuldades por meio das atividades avaliativas.

O último tópico de discussão da entrevista com o docente foi a concepção de avaliação que ele usa em seu fazer docente. Como o professor respondeu essa pergunta fazendo uma divisão entre o que ele considera no processo avaliativo de forma mais específica e de forma geral, apresentaremos a seguir o fragmento sobre alguns princípios específicos que ele adota nas suas atividades avaliativas.

Então, primeira coisa, não pedir aquilo que eu não ensino, porque essa é uma característica muitas vezes da escola. [...] Uma outra coisa que eu procuro observar é se o tipo de exercício que eu proponho na avaliação está de acordo com exercícios dados anteriormente em sala de aula, ou seja, não pegar o aluno de surpresa. E uma terceira coisa que eu tenho como preocupação nas minhas avaliações é observar se eles conseguem entender o que eu estou pedindo a eles, porque às vezes o aluno pode até saber a matéria, mas se o seu enunciado não for claro para o aluno, se ele não compreender por algum motivo, seja porque o enunciado não está claro o bastante, seja porque o aluno não é tão proficiente nessa leitura, isso também pode comprometer. Outra coisa que eu procuro fazer, principalmente levando-se em consideração que nós estamos nesse ensino remoto, é nunca colocar o exercício e deixar lá, tipo vão lá, procurem e façam. Eu sempre apresento o exercício numa aula síncrona que nós estamos conversando em tempo real, aí eu vou interagindo com eles, vendo se eles entenderam efetivamente aquilo o que foi proposto (registro da 2ª entrevista com o docente).

Ao analisarmos esse excerto, notamos que o professor tem a preocupação em elaborar instrumentos avaliativos válidos para avaliar o desempenho dos estudantes. O primeiro aspecto que ele destaca é a avaliação de conteúdos que foram abordados no curso, o que mostra que ele compreende, de acordo com Antunes (2003), que o ensino e avaliação são dependentes, não sendo coerente avaliar o que não foi objeto de ensino.

Outro elemento importante mencionado pelo docente é a validade da atividade avaliativa aplicada (Rodrigues Junior, 2009), isto é, o uso de uma prática avaliativa adequada e bem elaborada para atingir os objetivos propostos. Desse modo, entendemos que o professor teve cuidado com o planejamento e implementação dos instrumentos avaliativos usados na disciplina. Tal cuidado é importante, pois, conforme destaca Böhm (1980), uma atividade avaliativa mal elaborada pode prejudicar a relação entre professor e aluno, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, o docente expõe a necessidade de conversar com os estudantes sobre os objetivos das atividades avaliativas, o que revela, segundo Arredondo e

Diago (2009), um encontro didático efetivo, em que o professor informa e instrui os estudantes, que, conseqüentemente, tem maiores chances de alcançar os objetivos propostos.

No que se refere à concepção de avaliação que o docente nomeou como “geral”, notamos que ele parece seguir uma perspectiva mais próxima da avaliação formativa. A seguir, apresentamos o fragmento que mostra essa visão do professor.

Eu penso assim da avaliação como, falando agora em termos mais gerais, construção conjunta, que exige um tempo, ou seja, às vezes você dá a primeira avaliação, foi o caso daquele aluno emblemático, ele precisa ter tempo de se recuperar, então, você precisa construir condições junto com o aluno para que ele possa se recuperar. Então, essa ideia de uma avaliação que vai sendo construída, você vai dando condições aos alunos de ter uma possibilidade de um crescimento ainda que num prazo tão curto, de 4 meses, realmente é um prazo muito pequeno. Mas eu penso muito nessa ideia dessa construção conjunta como talvez uma concepção mais abrangente de avaliação, nunca deixar o aluno sozinho na hora da avaliação, acho que é a coisa mais importante (registro da 2ª entrevista com o docente).

Considerando a fala do docente, observamos que o docente apresenta um cuidado com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, mostrando estar preocupado com a evolução dos alunos. Dessa forma, nos parece que o professor desenvolveu na disciplina atividades avaliativas formativas, que, de acordo com Perrenoud (1999), é um processo que requer o acompanhamento dos discentes durante o processo de ensino. Nessa direção, entendemos que a abordagem formativa é uma forma de avaliação adequada para o processo de ensino-aprendizagem, já que possibilita a identificação de problemas, a interpretação das estratégias utilizadas pelos estudantes e a intervenção pedagógica; em outras palavras, a avaliação formativa orienta as ações dos profissionais e permite adequações nos objetivos e metodologias pré-definidos.

Após a descrição e análise dos dados gerados, apresentaremos na seção seguinte um resumo dos resultados encontrados fazendo uma articulação entre os instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho.

5.9 RESULTADOS: UMA SÍNTESE

A partir das descrições e análises feitas anteriormente, apresentaremos nesta seção uma síntese das principais considerações dos resultados encontrados. Para isso, revisitaremos os objetivos específicos desta pesquisa.

- Ao investigar como a gramática normativa foi abordada na disciplina, verificamos que o foco foi a tradição gramatical, conforme está explícito no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). O curso era de gramática tradicional, portanto, esse foi o conteúdo trabalhado nas aulas. Em linhas gerais, constatamos que os estudantes esperavam estudar as regras da gramática e suas funções para melhorar a escrita e compreensão dos enunciados e para suas práticas docentes, visando à sua formação. Pudemos observar que a disciplina veio ao encontro dessas expectativas, mesmo considerando-se possíveis limitações impostas pelo contexto específico de ensino remoto emergencial. Além do conhecimento das regras da tradição gramatical, o docente realizou um trabalho que oportunizou a reflexão sobre normas de uso da língua portuguesa, ressaltando que seu objetivo era esgotar determinado conteúdo ao máximo de modo que os alunos realmente o compreendessem.

- Ao analisarmos como foi o processo avaliativo na disciplina, destacamos como aspecto positivo a noção do docente sobre a importância da perspectiva formativa de avaliação. De modo geral, observamos que as atividades avaliativas foram coerentes com os conteúdos abordados e as correções dialogadas durante as aulas síncronas foram importantes para que os discentes compreendessem as suas dificuldades na aprendizagem do conteúdo. Constatamos que o docente buscou dar um *feedback* para os alunos tanto oral, durante as aulas, quanto escrito, por meio de comentários nas respostas dos estudantes. Além disso, os momentos de correção da prova nas aulas mostraram que o professor não estava preocupado em fazer um julgamento a partir das notas que os alunos alcançaram.

- Ainda no que diz respeito aos instrumentos avaliativos utilizados pelo docente, constatamos que foram atividades tradicionais de avaliação, isto é, provas escritas, o que não é, em si mesmo, nem bom nem ruim, dependendo do uso que se faz do instrumento. Como já mencionado, levando em conta o momento em que aconteceu a disciplina, pandemia da Covid-19, o professor tentou traçar estratégias para ajudar os discentes nesse período, que foi um momento em que tanto professores quanto alunos estavam tentando se adaptar ao ensino remoto emergencial, que contou principalmente com o auxílio da tecnologia. Salientamos que a adaptação feita pelo docente nas atividades avaliativas, a possibilidade de os alunos realizarem as três provas em grupo, possibilitou um diálogo entre os alunos, um momento importante de construção coletiva de conhecimento, fazendo com que eles se ajudassem nas dúvidas que iam surgindo no momento da resolução das atividades.

- Ademais, percebemos, por meio da observação das aulas e das entrevistas com os discentes, que as aulas síncronas destinadas pelo professor para explicar o instrumento avaliativo contribuiu para que os estudantes realizassem as provas sem maiores dificuldades. Outro ponto que ressaltamos é o fato de o docente explicitar que usa alguns princípios para a elaboração de uma atividade avaliativa, quais sejam: avaliar somente o conteúdo que foi estudado; elaborar uma prova com questões que foram resolvidas em sala de aula, isto é, usar modelos de exercícios com que os alunos tiveram contato; utilizar enunciados objetivos e claros que não gerem dúvidas nos estudantes e que possibilitem que eles compreendam o que realmente esteja sendo solicitado; e ter o momento de conversa com os discentes antes da resolução da prova. Tal aspecto evidenciou que saber avaliar não equivale a seguir determinadas técnicas ou modelos. Há princípios gerais que devem ser observados para a construção de um bom instrumento avaliativo.

- Especificamente quanto aos impactos do processo avaliativo, levando em consideração, mais uma vez, que o curso foi ministrado no período do ensino remoto emergencial, compreendemos que, a partir dos dados analisados, a disciplina adotou métodos avaliativos significativos, os quais foram voltados para a consolidação e aprendizagem dos conteúdos. Além disso, entendemos que as atividades avaliativas influenciaram o processo de ensino-aprendizagem da disciplina, e que, de maneira geral, o impacto das práticas avaliativas foi positivo, uma vez que contribuíram tanto para que o docente repensasse suas metodologias e objetivos quanto para que os estudantes pudessem compreender as lacunas em sua aprendizagem.

No próximo, e último, capítulo, apresentaremos as considerações finais do nosso trabalho, discutindo o tema central desta pesquisa, a avaliação da aprendizagem e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem, e outros aspectos que se mostraram relevantes no estudo a partir da análise dos dados. Também discorreremos sobre as limitações e potencial para futuras pesquisas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso desta pesquisa, o que nos impulsionou a investigar a temática de avaliação foi a nossa preocupação sobre o uso da avaliação para o benefício do processo de ensino-aprendizagem. Nessa direção, tendo em vista que o objetivo geral desta pesquisa foi investigar a concepção de avaliação assumida em uma disciplina voltada a estudos da gramática normativa do Português no Curso de Letras de uma universidade pública, bem como a compreensão dos discentes que cursam essa disciplina sobre a função das atividades avaliativas, verificamos que o professor da disciplina compreende a importância da avaliação formativa, ou seja, observamos que ele se preocupou com o aprendizado dos estudantes e tentou usar as provas para verificar se os alunos compreenderam os conteúdos e se sua forma de trabalho estava adequada para atingir os objetivos propostos. Compreendemos que as práticas avaliativas foram importantes para o aprendizado dos discentes, já que as atividades avaliativas parecem ter possibilitado a troca de conhecimento entre os estudantes no momento de realização das atividades.

Dessa forma, refletindo sobre nossa inquietação inicial, o uso efetivo da avaliação para contribuir no processo de ensino-aprendizagem, compreendemos que nessa disciplina os instrumentos avaliativos foram válidos e significativos, pois contribuíram para o trabalho do docente, que buscou analisar os resultados das atividades avaliativas, refletir sobre os aspectos que precisavam ser modificados e aplicar novas estratégias para alcançar seus objetivos, e para os discentes, que mostraram estar preocupados com seu aprendizado, buscando formas para entender os conteúdos, principalmente por meio do diálogo entre os colegas de turma.

Sobre os aspectos que o docente precisou modificar na disciplina, observamos uma mudança relevante durante o andamento das aulas: o acréscimo de textos de outros gêneros para realizar as análises linguísticas. Inicialmente, o docente planejou usar apenas textos literários para desenvolver os estudos da gramática normativa, mas, após a primeira prova, mudou sua estratégia e passou a desenvolver as atividades de análises linguísticas do período simples a partir de outros tipos de texto. Na segunda atividade avaliativa, o docente utilizou como suporte um texto jornalístico para o desenvolvimento das questões da prova, e essa modificação contribuiu para que os alunos que estavam com dificuldades pudessem compreender o conteúdo e ter um melhor desempenho na atividade. Dessa forma, consideramos que, para o ensino de gramática normativa, o trabalho com textos adequados pode interferir no aprendizado dos

discentes, posto que, se o estudante consegue compreender o texto, isto é, produz sentido para o que lê, o exercício de análise linguística pode se tornar uma tarefa com significado, possibilitando que o aluno analise os períodos que constituem o texto. Portanto, entendemos que, ao ampliar os estudos da gramática tradicional para além dos textos literários, o professor fez um ajuste relevante na disciplina, que impactou na aprendizagem dos estudantes, e cabe ressaltar que o que possibilitou que ele enxergasse essa necessidade foram os resultados da primeira prova realizada pelos discentes. Nesse sentido, constatamos mais uma vez a importância da avaliação para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ela gera resultados/dados que, se interpretados adequadamente, possibilitam a mudança de métodos e estratégias para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Considerando que a disciplina investigada nessa pesquisa era voltada para os estudos da gramática tradicional, observamos e analisamos como o aspecto normativo foi abordado durante as aulas. O primeiro ponto que podemos mencionar é a coerência entre o conteúdo que fazia parte da disciplina e a forma como foi desenvolvido. O docente foi cuidadoso e abordou os aspectos da gramática normativa considerando o que estava previsto na grade da disciplina e selecionou um campo da gramática normativa que julgou relevante para ser abordado com alunos do curso de Letras: a sintaxe. Ademais, observamos a preocupação do docente com um ensino de gramática normativa direcionado para estudantes em formação que futuramente poderiam ter que ensinar esse conteúdo. Diante disso, entendemos que o professor compreendia a necessidade de os discentes conhecerem e saberem as regras da gramática para seu fazer docente.

Cabe destacar outro ponto observado no modo como foi desenvolvido o conteúdo na disciplina. Além do ensino de regras e classificações gramaticais, o professor levou os alunos a refletirem sobre os usos dessas regras. Dessa maneira, consideramos que o docente tentou desenvolver a disciplina de modo a formar os discentes tanto teoricamente quanto reflexivamente sobre a tradição gramatical.

Neste trabalho não objetivamos analisar se as atividades avaliativas usadas foram inovadoras no que se refere ao tipo de instrumento, mas sim se houve coerência entre o que foi ensinado e o que foi avaliado e se os resultados gerados pelo instrumento foram úteis para direcionar o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que as atividades avaliativas ultrapassaram a finalidade de atribuição de notas e aprovação/reprovação dos discentes. As atividades avaliativas aplicadas produziram resultados que puderam orientar tanto

o docente quanto os discentes. Em outras palavras, entendemos que as provas foram usadas para gerar mudanças no processo, considerando a melhoria do ensino e do aprendizado.

Ao analisarmos as atividades avaliativas aplicadas pelo docente, compreendemos que elas trouxeram informações diferentes para o docente e para os discentes. Desse modo, vamos passar rapidamente por cada uma das atividades para pontuar nossas considerações.

Um aspecto que cabe ser destacado no primeiro instrumento de avaliação aplicado foi o fato de o docente ter avaliado conteúdos referentes à estilística, que, de acordo com professor, não seria objeto de avaliação. Dessa maneira, notamos que o professor avaliou conteúdos que ainda não tinham sido abordados com os discentes. Mas salientamos que o docente explicitou que gostaria que os discentes fizessem um trabalho de pesquisa de alguns conceitos para conseguir responder às questões. Nesse sentido, entendemos que a primeira prova impactou o planejamento do docente, que pôde interpretar os resultados gerados para organizar as próximas etapas, por exemplo, a seleção dos textos usados para realizar as atividades de análises linguísticas. Com relação aos discentes, consideramos que essa primeira atividade foi importante para que eles conhecessem o modo de avaliar do professor, entendendo como poderia ser essa prática nos próximos instrumentos avaliativos.

Na segunda atividade avaliativa, observamos uma mudança no planejamento inicial do docente, que, em um primeiro momento, planejou trabalhar a gramática tradicional com foco em textos literários. Mas, nessa prova, para servir de base para os exercícios de análise linguística, o docente usou uma matéria jornalística. Outro aspecto que destacamos nessa atividade é o fato de o professor avaliar um conteúdo que tinha sido discutido em sala de aula conforme estava previsto e descrito no plano de curso, o que não ocorreu na primeira prova. Desse modo, consideramos que, nesse segundo instrumento de avaliação, o docente teve um maior cuidado no que se refere aos princípios de construção de um bom instrumento avaliativo, que, nesse caso específico, foi avaliar algo que foi trabalhado durante as aulas. Com relação aos resultados alcançados pelos estudantes, verificamos que essa prova propiciou um diálogo mais profundo sobre o desempenho alcançado, que, segundo o professor, foi positivo.

No que se refere à última atividade avaliativa aplicada pelo docente, observamos que foi uma prova adaptada devido ao período de término da disciplina. Assim como o primeiro instrumento de avaliação, foi uma prova que surpreendeu os alunos, posto que os estudantes esperavam uma atividade que avaliasse a construção dos períodos compostos; mas esse último instrumento avaliativo não foi destinado para a avaliação de tal aspecto. De modo geral,

compreendemos que esse instrumento pode não ter sido uma atividade que impactou de forma considerável o processo de ensino-aprendizagem, porque não houve oportunidade para uma discussão entre professor e alunos sobre as impressões da tarefa realizada.

Quanto às percepções dos estudantes que cursaram essa disciplina sobre a importância e os objetivos das práticas avaliativas, observamos que os estudantes não enxergaram as provas como um momento de tensão e terror, como pode acontecer em situações associadas à ideia de avaliação. De maneira geral, os discentes parecem ter usado as atividades avaliativas para verificarem o seu aprendizado e para alcançar o que ainda não tinha sido compreendido. Isso fez com que os alunos acionassem o professor em diversos momentos para entender alguns aspectos que não compreenderam. Sendo assim, entendemos que esses momentos são válidos e produtivos para o ensino e a aprendizagem e mostram que a avaliação é indispensável para o fortalecimento desse processo.

Outro aspecto que cabe ressaltar é fato de os dados terem sido gerados em uma disciplina que foi ministrada durante o período de ensino remoto emergencial. Entendemos que se a disciplina tivesse ocorrido de forma presencial poderíamos ter observado e explorado outros aspectos. Observamos que muitos alunos não conseguiam assistir às aulas síncronas no dia e horário marcado, assistindo à gravação em outro momento. Mesmo os alunos que conseguiam estar presentes nas aulas síncronas pareciam não se sentir à vontade para participar de forma mais ativa nas aulas, pois permaneciam com as câmaras e microfones desligados e pouco interagiam com o docente. Entendemos que, se as aulas tivessem sido presenciais, os alunos poderiam ter sido mais atuantes durante as discussões dos conteúdos. Entretanto, salientamos que os estudantes começaram a interagir um pouco mais com o docente quando receberam o resultado da primeira prova. Nesse sentido, compreendemos que os discentes entenderam a necessidade de um diálogo entre eles e o docente na construção do conhecimento, contribuindo para o aprendizado do conteúdo.

O fato de a disciplina ter sido ministrada de forma remota também impôs limitações, de certo modo, à nossa própria pesquisa, na medida em que, se o curso tivesse sido dado presencialmente, é possível que tivéssemos gerado mais dados para confirmar o impacto positivo da avaliação sobre o ensino-aprendizagem.

No geral, compreendemos que as atividades avaliativas aplicadas na disciplina investigada ultrapassaram o limite de atribuição de nota e aprovação, proporcionando momentos

de trocas de conhecimentos importantes, nos quais professor e alunos conseguem identificar suas falhas, pensando em estratégias para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, consideramos que nosso entendimento sobre a relação intrínseca entre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem é um tema de grande relevância para a área da educação. No caso em estudo, focalizamos especificamente o ensino da gramática normativa em aulas de língua portuguesa, mas acreditamos que os resultados encontrados podem ser estendidos para outras áreas disciplinares. Ademais, compreendemos que o processo avaliativo em outras instâncias de ensino precisa ser estudado para que seja expandida a perspectiva de avaliação de aprendizagem para além dos conceitos de atribuição de nota, classificação, aprovação, verificação, ou seja, é preciso ampliar as pesquisas que revelam a importância das práticas avaliativas no ensino-aprendizagem, posto que as atividades avaliativas impactam diretamente esse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.26, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2010.
- ALDERSON, C. J.; WALL, D. Does washback exist? In: **Applied linguistics**, v. 14, n. 2. Oxford University Press, 1993. p. 115-129.
- ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S.G. Pedagogia universitária – valorizando o ensino e a docência na universidade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 2014, 27(2), p. 7-31.
- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. In: **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.8, n..3, p. 348 - 365, 2020.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, M. O.; RODRIGUES JUNIOR, J.F. Características de “boas” e “más” avaliações de desempenho acadêmico. **Revista de Tecnologia Educativa**, v.11, n.3, p.215-224, 1990.
- ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibpex, São Paulo: Unesp, 2009.
- Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (Brasil). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, 18 mar. 2020, seção 1, p. 39.
- BAGNO, M. **Português ou brasileiro: um convite à pesquisa**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2001.
- BAGNO, M. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo.:Avercamp, 2006.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BLOOM, B. et al. **Taxonomia dos objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1983.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BÖHM, G. M. **Avaliação do rendimento educacional**: sugestões para exames na área de ensino biomédico. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1980.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B; LISBÔA, E. S.; COUTINHO, C. P. Google Educacional: Utilizando Ferramentas Web 2.0 em Sala de Aula. In: **Revista Educa online**, v. 5, n. 1, Jan/abr. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Clarice/Downloads/Google_educacional_utilizando_ferramentas_web_20_e.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

CARVALHO, R. S. **Ensinar a ler, aprender a avaliar**: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2018.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1. ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.

CASTRO, G. de. **A avaliação em língua portuguesa nas séries iniciais**. Universidade Federal do Paraná, pró-reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Editora da UFPR, 2005.

CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. **Washback in language testing** – Research contexts and methods. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

CROOKS, T. J. The impact of classroom evaluation practices on students. In: **Review of Educational Research**, v. 58, n. 4, p. 438-481, 1988.

CUNHA, M. C. A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: **Moara** - Revista dos cursos de pós-graduação em Letras UFPA. Belém: EDUFPA, n. 9, p. 105 -133, 1998.

CUNHA, Celso & CINTRA, Luís Filipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2016.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DENZIN, N. K & LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K & LINCOLN, Y. S. (org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem - Revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. de (org.). **Avaliação do Rendimento escolar**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 6. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

EVERTON, E. G. O. **A formação do professor de Língua Portuguesa**. Dissertação - (mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, 126 p. 2013.

FERRAREZI JR, C.; CARVALHO, R. S. de. **De alunos a leitores: o ensino de leitura na educação básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERREIRA, L. M. S. **Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FRANCHI, C.; NEGRÃO, E.; MÜLLER, A. L. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.

FREITAS, L. C; SORDI, M. R. L; MALAVASI, M. M. S; et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GARCIA, J. **Avaliação e aprendizagem na educação superior: Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio /ago. 2009.

GATTI, A. B. Avaliação: contexto, história e perspectivas. In: **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 8-26, maio. 2014.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERARD, F. M. **L'Indispensable subjectivité de l'évaluation**. **Antipodes**, n. 156, p. 26-34, Avr. 2002.

GHEDIN, E. **Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v.26, n.2, 1995.

GREEN, A. Washback in language assessment. In: **Journal of English Studies, IJES**, v. 13, n. 2, p. 39-51, 2013. Disponível em: <<https://revistas.um.es/ijes/article/view/ijes.13.2.185891/153741>>. Acesso em: 9 mar. 2020.

GRILLO, M. I. H.; AHLERT, E. M. Utilização dos recursos do programa Google for Education nas práticas docentes dos professores do centro de educação profissional da Univates. In: **Revista Destaques Acadêmicos**, Lajeado, v. 10, n. 4, 2018.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, 2020. Disponível em: <<https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>>. Acesso em: 30 ago. 2021.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. 30. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça (SC), v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011b.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximação universidade e escola de educação básica pela pesquisa. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.

MACHADO, M. A. C. A. **Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas**. AMAE Educando, n. 255, 1995.

MARCUSCHI, B.; VIANA, M. Dimensão social da língua portuguesa e avaliação de rede. In: MARCUSCHI, E.; SOARES, E. (orgs). **Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade**. Recife: Editora da UFPE, 1997, pp. 25-68.

MARCUSCHI, B. **Formação do educador, avaliação e currículo**. Recife: Editora da UFPE, 1999.

MARQUES, R. **Dicionário Breve de Pedagogia**. Editorial Presença. 2. ed., 2000.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2. ed., 4ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2016.

MARTINS, M. A. Em defesa do ensino de gramática na escola. In: **Revista do GELNE**, v.19, n.1, 2017.

MEANS, B.; BAKIA, M.; MURPHY, R. **Learning Online: What Research Tells Us about If, When and How**, Nova York: Routledge, 2014.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MELO, K. C. M. **Modalidades de avaliação da aprendizagem e suas relações com o ensino/aprendizagem de português língua materna**. Dissertação - (mestrado) - Universidade Federal do Par, Instituto de Letras e Comunicação, 132 p. 2009.

MOLLICA, M. C. A formação em linguagem. MOLLICA, M. C. (org.). **Linguagem para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia**. São Paulo: Contexto, 2009.

MORETTO, V. P. **Prova um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOTIN, M. F.; MORAES, G. C.; BASTOS, I. P.; et al. O ensino remoto de disciplinas do eixo da matemática em tempos de pandemia. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Orgs.). In: **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p.247-260.

NETTO, C. M. ALMEIDA, K. N. de. SOUZA, M. C. R. F. et al. Docência e uso de tecnologias digitais em ensino remoto emergencial. In: **Congresso internacional de educação e tecnologias**. Encontro de pesquisadores de educação a distância. 2020.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p. Colaboração de Yara Alvim.

OLIVEIRA, M. B. F. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. In: **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: parábola, 2019.

PASINI, D.; CARVALHO, E. de; ALMEIDA, H. C. **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**. 2020. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>>. Acesso 22 jul. 2021.

PERINI, M. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar respostas às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? In: NEVES, M. H. de M.; CASSEB-GALVÃO, V. C.; LEITE, M. Q. et al. **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra os autores**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo:

Cortez, 2011.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

RAMSDEN, P. The Context of learning in academic departments. In: MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. (Ed.). **The Experience of learning: implications for teaching and studying in higher education**. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997. p. 198–217.

ROCHA, L. C. de A. Pelo letramento ameaçado. In: **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.7-61, jul./dez. 2002.

RODRIGUES JUNIOR, J. F. **Avaliação do estudante universitário**. Brasília: SENAC, 2009.

ROGHMAL, S. The Washback and Impact of Test on Language Teaching and Learning. In: **International Journal of Science and Research (IJSR)**, Raipur, v. 8, n. 9, p. 1447-1451, set. 2019. Disponível em: <<https://www.ijsr.net/archive/v8i9/21091903.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola, e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, M. A. dos; ARAÚJO, J. F. S. de. Uso das ferramentas pedagógicas e tecnológicas no contexto das aulas remotas. In: **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 17, maio, 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/17/uso-das-ferramentas-pedagogicas-e-tecnologicas-no-contexto-das-aulas-remotas>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SARMENTO, D. C. **O discurso e a prática da avaliação na escola**. Campinas, Pontes; Juiz de Fora, EDUFJF, 1997.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo**. São Paulo: Cortez, 2001.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira**. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. (org.). **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SCARAMUCCI, M.V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Linguarum Arena**, v. 2, p. 103-120. 2011.

SCHIEHL, E. P.; GASPARINI, I. Contribuições do Google Classroom para o Ensino Híbrido. In: **CINTED-UFRGS**. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 14, n. 2, dezembro, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/70684/40120>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SCHNEIDERS, L. A.; CYRNE, C. C. da S. Tecnologia educacional e rentabilidade: O impacto do programa Google Apps for Education na Univates. In: **XVII Colóquio internacional de gestão universitária**. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181203/104_00250.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SCHLATTER, Margarete; ALMEIDA, Alexandre Nascimento; FORTES, Melissa Santos; SCHOFFEN, Juliana Roquele. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: FLORES, Valdir N. **A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SILVA, I. M. da; MARTINS, M.; SOARES, V. dos R. Tendências pedagógicas tradicionais. In: MOLLICA, M. C. (org.). **Linguagem para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia**. São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino**. São Paulo: EDCU, 1998.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed., 4ª reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOUSA, C. T. de; LUCENA, J. M. de; SEGABINAZ, D. Estágio supervisionado e ensino de Língua Portuguesa: reflexões no curso de Letras/Português da UFPB. **Raído**, Dourados, MS, v.8, n.15, p.205-226, jan./jun. 2014

STRUYVEN, K.; DOCHY, F.; JANSSENS, S. **Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review**. Assessment and Evaluation in Higher Education, v. 30, n. 4, p. 325-341, Aug. 2005.

SUASSUNA, L. Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 30, n. 3, 1125-1151, set./dez. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed., Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VIEIRA, F. E. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas. In: FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. (orgs). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 19-38.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO, S; CASTANHO, M. E. I. M. (org.) **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000.

WACHOWICZ, L. A. A dialética da aprendizagem na pedagogia diferenciada. In: CASTANHO, S; CASTANHO, M. E. I. M. (org.) **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000.

WALL, D. **The impact of high-stakes testing on teaching and learning:** can this be predicted or controlled? *System* 28, 4, 499–509, 2000.

YAN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

ZANCHETTA JUNIOR, J. Apontamentos sobre a escola e o ensino do Português no Brasil. In: **Educação & Comunicação**, n. 6, p. 21-44. 2001.

ANEXO A - Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da UFJF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A NOÇÃO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DE DOCENTE E ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA

Pesquisador: CLARICE DE MATOS OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43136721.8.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.620.465

Apresentação do Projeto:

Após as correções, a apresentação do projeto está clara, detalhada de forma objetiva, descreve as bases científicas que justificam o estudo, estando de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 de 2012, item III

Objetivo da Pesquisa:

Os Objetivos da pesquisa agora estão claros bem delineados, apresenta clareza e compatibilidade com a proposta, tendo adequação da metodologia aos objetivos pretendido, de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013, item 3.4.1 - 4.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios descritos em conformidade com a natureza e propósitos da pesquisa. O risco que o projeto apresenta é caracterizado como risco mínimo e benefícios esperados estão adequadamente descritos. A avaliação dos Riscos e Benefícios está de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 de 2012, itens III; III.2 e V.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A partir das correções efetuadas, o projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA
 Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br



Continuação do Parecer: 4.620.465

consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada, tendo sido corrigida a FOLHA DE ROSTO devidamente preenchida, com o título em português, identifica o patrocinador pela pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra a; e 3.4.1 item 16.

Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para compreensão dos participantes, apresenta justificativa e objetivo, campo para identificação do participante, descreve de forma suficiente os procedimentos, informa que uma das vias do TCLE será entregue aos participantes, assegura a liberdade do participante recusar ou retirar o consentimento sem penalidades, garante sigilo e anonimato, explicita riscos e desconfortos esperados, indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, contato do pesquisador e do CEP e informa que os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador pelo período de cinco anos, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466 de 2012, itens: IV letra b; IV.3 letras a, b, d, e, f, g e h; IV. 5 letra d e XI.2 letra f.

Apresenta o INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS de forma pertinente aos objetivos delineados e preserva os participantes da pesquisa. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas no Manual Operacional para CEPs. Apresenta DECLARAÇÃO de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra h.

Recomendações:

Reforçar as medidas de segurança pessoal, higiene e controle sanitário da equipe de pesquisa, durante os deslocamentos para qualquer atividade do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após as correções, diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: 31/03/2023.

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N		CEP: 36.036-900
Bairro: SAO PEDRO		
UF: MG	Município: JUIZ DE FORA	
Telefone: (32)2102-3788	Fax: (32)1102-3788	E-mail: cep.propesq@uff.edu.br

Página 02 de 04



Continuação do Parecer: 4.620.465

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional N°001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1696734.pdf	09/03/2021 15:53:49		Aceito
Outros	roteiro_de_entrevistas.docx	09/03/2021 15:51:07	CLARICE DE MATOS OLIVEIRA	Aceito
Outros	questionario_para_discentes.docx	09/03/2021 15:50:39	CLARICE DE MATOS OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	09/03/2021 15:49:58	CLARICE DE MATOS OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.docx	09/03/2021 15:49:41	CLARICE DE MATOS OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	09/03/2021 15:49:19	CLARICE DE MATOS OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_instituicao_e_infraestrutura.pdf	08/02/2021 13:30:24	CLARICE DE MATOS OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA
 Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

ANEXO B – Plano de curso

Plano de Curso
2021/1 (Ensino Remoto Emergencial)

EMENTA: Paradigma Tradicional de Gramatização (PTG); Construção sintática da frase oracional (Análise Sintática); Estilística.

PROGRAMA:

UNIDADE I – O PARADIGMA TRADICIONAL DE GRAMATIZAÇÃO (CARACTERÍSTICAS)

- 1.1. Gramática como referência para usos da linguagem verbal
- 1.2. A literatura como modelo para o uso da língua
- 1.3. Critérios de classificação das categorias da língua
- 1.4. Norma culta

UNIDADE II – CONSTRUÇÃO DO PERÍODO SIMPLES (ORAÇÃO)

- 2.1. Níveis de análise propostos pela tradição gramatical
- 2.2. Os termos intraoracionais (termos essenciais, integrantes e acessórios)
- 2.3. A proposta de construção da oração de Duarte (2007)

UNIDADE III – CONSTRUÇÃO DO PERÍODO COMPOSTO

- 3.1. Relações sintáticas interoracionais (coordenação e subordinação)

UNIDADE IV – ESTILÍSTICA

- 4.1. Figuras de sintaxe
- 4.2. Discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre

GRAMÁTICA TRADICIONAL/NORMATIVA PARA USO NAS AULAS:

CUNHA, Celso & CINTRA, Luís Filipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.

ARTIGOS:

DUARTE, Maria Eugênia. “Termos da oração”. In: Silvia Rodrigues Vieira, Silvia Figueiredo Brandão (organizadoras). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 185-203.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Norma culta escrita: tentativa de caracterização**. 1999. (mimeo)

VIEIRA, Francisco Eduardo. “Gramatização brasileira contemporânea do Português: novos paradigmas?” In: Carlos Alberto Faraco, Francisco Eduardo Vieira (organizadores).

Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 19-38.

LEITURA COMPLEMENTAR:

HENRIQUES, Cláudio Cezar. **Nomenclatura gramatical brasileira:** 50 anos depois. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AVALIAÇÕES:

1ª) Conteúdo: UNIDADE I
Valor: 30 pontos
Data: a decidir

2ª) Conteúdo: UNIDADE II
Valor: 35 pontos
Data: a decidir

3ª) Conteúdo: UNIDADE III
Valor: 35 pontos
Data: a decidir

ANEXO C – Roteiro da primeira entrevista com o docente

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Docente

1ª Entrevista - início do semestre

- 1) Como você pensou a organização/estruturação da disciplina "Gramática do Português: estudos tradicionais e normativos"?
- 2) Você costuma fazer algum levantamento acerca da trajetória dos discentes, das suas vivências para direcionar o andamento das aulas?
- 3) Você já ministrou essa disciplina outras vezes? Que avaliação você faz sobre sua experiência com essa disciplina? O que você mudaria se fosse possível?
- 4) Qual é a visão de gramática que você pretende adotar nessa disciplina? Vai abordar uma vertente de gramática específica?
- 5) Qual é a importância dos estudos da gramática do Português para a formação dos estudantes de Letras?
- 6) Como você pretende avaliar a aprendizagem dos alunos?
- 7) Considerando a complexidade dos estudos da gramática e o momento de ensino remoto, como você pretende selecionar os métodos avaliativos dessa disciplina?
- 8) Neste momento de ensino remoto, na sua visão, qual é a importância das avaliações formais/tradicionais para o processo de ensino-aprendizagem?
- 9) Você acredita que as notas de provas e trabalhos medem se os objetivos da disciplina foram atingidos?
- 10) Você costuma dar um *feedback* das avaliações para os estudantes?

ANEXO D – Questionário aplicado aos discentes

Questionário - Pesquisa de Doutorado

Caro participante,

Este questionário tem por objetivo conhecer um pouco sobre você e sua trajetória no Curso de Letras. Se alguma questão não ficou clara, não hesite em nos perguntar.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa de doutorado, desenvolvida pela pesquisadora Clarice de Matos Oliveira, orientada pela Professora Dra. Marta Cristina da Silva do Departamento de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e caso haja dúvidas, favor esclarecê-las antes da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Os objetivos do estudo são estritamente acadêmicos e, em linhas gerais, pretende-se investigar a noção de avaliação do docente responsável pelo conteúdo voltado aos estudos da gramática normativa do Português no Curso de Letras de uma universidade pública e dos discentes que cursam essa disciplina, assumindo-se que os processos de avaliação e de ensino-aprendizagem estão intimamente relacionados. Compreendemos que estudos nessa área são importantes, pois contribuem para a compreensão dos fenômenos relacionados ao ato de avaliar nos diversos campos do conhecimento. Além disso, acreditamos que as avaliações podem exercer impacto significativo no processo de ensino, da escola básica ao ensino superior, o que mostra a importância de se discutir o efeito retroativo das práticas avaliativas na formação de professores, que vão atuar diretamente com as atividades avaliativas em seu fazer docente. Atrelado à importância dos processos avaliativos, nesta pesquisa, selecionamos uma disciplina que tem por objetivo discutir estudos de gramática por reconhecer sua relevância na formação acadêmica dos estudantes de Letras, que, em sua futura prática docente, terão que saber como ensinar esse aspecto da língua. Trata-se de um conteúdo que pode ser explorado sob diferentes perspectivas teóricas e, admitindo-se a articulação entre ensino e avaliação, a expectativa é que o conteúdo da disciplina seja avaliado de forma coerente com a concepção de gramática que se assume. Em outras palavras, entendemos que as vertentes de gramática abordadas no curso de Letras podem influenciar na aprendizagem dos graduandos, além de poder impactar no trabalho que vão desenvolver como futuros professores. Caso você concorde em participar, sua participação consiste em preencher esse questionário online.

Os riscos envolvidos com esta pesquisa são mínimos, estando relacionados à exposição do professor e dos estudantes envolvidos na pesquisa. Contudo, isso será atenuado a partir do momento em que a pesquisadora se compromete a não fazer uso dos verdadeiros nomes dos indivíduos em sua tese e a possibilitar aos participantes a revogação acerca do uso de seus dados em qualquer momento do estudo. Os benefícios para os participantes serão indiretos, visto que este estudo poderá contribuir para a compreensão dos fenômenos relacionados ao ato de avaliar nos diversos campos do conhecimento, mas, de forma mais específica, no ensino de língua no contexto da Educação Superior, uma área que ainda carece de estudos mais aprofundados. Além disso, as avaliações exercem impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem da escola básica ao ensino superior, o que mostra a importância de se discutir as práticas avaliativas na formação de professores, que vão atuar diretamente no ensino-aprendizagem lançando mão das atividades avaliativas.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Você pode entrar em contato com o pesquisador responsável a qualquer tempo para informação adicional no endereço Universidade Federal de Juiz de Fora – Faculdade de Letras/Programa de Pós-Graduação em Linguística – CEP: 36036 -900, pelo telefone (32) 98812-5495 ou pelo e-mail claricematos2324@gmail.com.

1. Declaro que li este termo e concordo em participar da pesquisa.

Sim.

Não.

2. Nome: _____

3. E-mail: _____

4. Idade:

17 a 20 anos.

21 a 30 anos.

31 a 40 anos.

41 a 50 anos.

acima de 50 anos.

5. Em qual Curso de Letras da UFJF você está matriculado?

Licenciatura em Letras Integral.

Licenciatura em Letras Noturno.

Bacharelado em Tradução.

6. Em qual habilitação você pretende se formar?

Inglês e Respectivas Literaturas.

Português-Francês e Respectivas Literaturas.

Português-Italiano e Respectivas Literaturas.

Português-Línguas Clássicas (Grego e Latim) e Respectivas Literaturas.

Português e Respectivas Literaturas.

Espanhol e Respectivas Literaturas.

Licenciatura em Letras-Libras.

Bacharelado em Letras – Tradução: Inglês

Bacharelado em Letras – Tradução: Francês

Bacharelado em Letras – Tradução: Latim

7. Em qual período do curso você está? (Se não estiver regularmente periodizado(a), gentileza explicar).

8. É a primeira vez que você cursa uma disciplina voltada especificamente para estudos de gramática do Português? (Se não for a primeira vez, mencionar em qual outra ocasião isso se deu)

9. Analisando a sua trajetória, você acredita que ao longo do Ensino Fundamental e Médio o uso da gramática normativa do Português foi adequadamente explorado? Justifique sua resposta.

10. Você acredita que uma disciplina que focaliza estudos normativos da gramática do Português no Curso de Letras será importante para a sua formação? Justifique sua resposta.

11. Você já leu a ementa, programa e bibliografia da disciplina em questão? Em caso positivo, você acredita que a disciplina atenderá às suas expectativas?

12. Você aceitaria participar de uma entrevista no final do período para falar das suas impressões sobre a disciplina?

() Sim.

() Não.

Obrigada pela participação!

ANEXO E – Roteiro da entrevista com os discentes

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Discentes

- 1) Após cursar essa disciplina, você considera importante os estudos da gramática do Português para sua formação?
- 2) Na sua percepção, as avaliações aplicadas nessa disciplina contribuíram para seu processo de aprendizagem?
- 3) Como você se preparava para as atividades avaliativas dessa disciplina?
- 4) Para você, as avaliações que foram propostas pelo professor dessa disciplina foram coerentes com os objetivos propostos e com os conteúdos trabalhados?
- 5) Você considera importante o feedback das avaliações e teve isso durante o semestre?

ANEXO F – Roteiro da segunda entrevista com o docente

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Docente

Parte 2 - Após o encerramento da disciplina

- 1) Professor, a forma como você organizou o curso fez com que os objetivos da disciplina fossem atingidos?
- 2) Com o decorrer das aulas, foi preciso fazer alguma adaptação no conteúdo e nas atividades avaliativas?
- 3) Você acredita que a visão de gramática adotada na disciplina contribuiu para a formação dos discentes?
- 4) Você considera que selecionou os métodos avaliativos adequados para avaliar os discentes da disciplina?
- 5) Após aplicar atividades avaliativas, você conseguiu perceber algum impacto no comportamento dos estudantes seja na forma de estudo ou na forma de participação das aulas?
- 6) Você acredita que algum estudante possa ter ficado desmotivado após receber uma nota ou conceito baixo?

ANEXO G – “TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “A NOÇÃO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DE DOCENTE E ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA”, desenvolvida pela pesquisadora Clarice de Matos Oliveira, orientada pela Professora Dra. Marta Cristina da Silva do Departamento de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e caso haja dúvidas, favor esclarecê-las antes da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Os objetivos do estudo são estritamente acadêmicos e, em linhas gerais, pretende-se investigar a noção de avaliação do docente responsável pelo conteúdo voltado aos estudos da gramática normativa do Português no Curso de Letras de uma universidade pública e dos discentes que cursam essa disciplina, assumindo-se que os processos de avaliação e de ensino-aprendizagem estão intimamente relacionados. Compreendemos que estudos nessa área são importantes, pois contribuem para a compreensão dos fenômenos relacionados ao ato de avaliar nos diversos campos do conhecimento. Além disso, acreditamos que as avaliações podem exercer impacto significativo no processo de ensino, da escola básica ao ensino superior, o que mostra a importância de se discutir o efeito retroativo das práticas avaliativas na formação de professores, que vão atuar diretamente com as atividades avaliativas em seu fazer docente. Atrelado à importância dos processos avaliativos, nesta pesquisa, selecionamos uma disciplina que tem por objetivo discutir estudos de gramática por reconhecer sua relevância na formação acadêmica dos estudantes de Letras, que, em sua futura prática docente, terão que saber como ensinar esse aspecto da língua. Trata-se de um conteúdo que pode ser explorado sob diferentes perspectivas teóricas e, admitindo-se a articulação entre ensino e avaliação, a expectativa é que o conteúdo da disciplina seja avaliado de forma coerente com a concepção de gramática que se assume. Em outras palavras, entendemos que as vertentes de gramática abordadas no curso de Letras podem influenciar na aprendizagem dos graduandos, além de poder impactar no trabalho que vão desenvolver como futuros professores.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: uma entrevista semiestruturada de forma remota/online devido ao contexto da pandemia da Covid- 19, em que você poderá decidir se será gravada ou não. Caso não seja autorizada a gravação, as informações serão anotadas pelo pesquisador e lidas para que constate a veracidade das anotações e, no caso do professor entrevistado que ministra as aulas, a autorização para análise dos instrumentos que utiliza na disciplina. Cabe ressaltar que, durante o processo de geração de dados, iremos respeitar as orientações para prevenção da Covid-19.

Os riscos envolvidos com esta pesquisa são mínimos, estando relacionados à exposição do professor e dos estudantes envolvidos na pesquisa, dado que haverá a captura de voz dos envolvidos por meio da gravação das entrevistas que serão analisadas pela pesquisadora. Contudo, isso será atenuado a partir do momento em que a pesquisadora se compromete a não fazer uso dos verdadeiros nomes dos indivíduos em sua tese e a possibilitar aos participantes a revogação acerca do uso de seus dados em qualquer momento do estudo. É cabível ressaltar que haverá gravação das entrevistas se houver o consentimento dos participantes da pesquisa. Os benefícios para os participantes serão indiretos, visto que este estudo poderá contribuir para a compreensão dos fenômenos relacionados ao ato de avaliar nos diversos campos do conhecimento, mas, de forma mais específica, no ensino de língua no contexto da Educação Superior, uma área que ainda carece de estudos mais aprofundados. Além disso, as avaliações exercem impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem da escola básica ao ensino superior, o que mostra a importância de se discutir as práticas avaliativas na formação de professores, que vão atuar diretamente no ensino-aprendizagem lançando mão das atividades avaliativas.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 21.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

ANEXO H – Questionário com base no texto “Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas?”

PRIMEIRA LEITURA:

VIEIRA, Francisco Eduardo. “Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas?” In: Carlos Alberto Faraco, Francisco Eduardo Vieira (org.) *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 19-69. [Para o estudo dirigido, foram disponibilizadas apenas as páginas 19-38]

QUESTIONÁRIO:

1) Desenvolva a seguinte afirmação de Vieira (2016:21): “... as GBCP promovem movimentos de ruptura com o que denominei, em Vieira (2015), de ‘paradigma tradicional de gramatização’ (PTG).”

2) Em Vieira (2016:22), são apresentadas seis características das “gramáticas sob o crivo do PTG”. Explique, com suas palavras, as duas características transcritas a seguir:

confundem gramática, norma e língua, entendendo-as como objetos autônomos, homogêneos e estáticos, independentes de seus usuários e a serviço da expressão do pensamento;

tomam a frase como unidade máxima de análise e consideram imanente o seu sentido.

3) Desenvolva, com suas palavras, a seguinte afirmativa: o conteúdo de Vieira (2016:23-24) traz importantes informações para o(a) professor(a) de Língua Portuguesa.

4) “Foi com os alexandrinos que se instituiu o campo doutrinário nas reflexões sobre a linguagem no Ocidente...” (Vieira:2016, 23) Redija a sua compreensão sobre o conceito sublinhado.

5) A comparação entre as “partes do discurso” (Dionísio – século I a. C.) e as “classes de palavras” (Cunha & Cintra – século XX), realizada por Vieira (2016:25-26), é mais relevante para o(a) aluno(a) ou para o(a) professor(a) de língua portuguesa? Justifique sua resposta.

6) O quadro 1.2 de Vieira (2016:25-26) classifica os critérios da categorização das classes de palavras presente na gramática de Cunha & Cintra (século XX). Leia a classificação de Cunha & Cintra para cada classe de palavra e defina:

6.a) critério semântico;

6.b) critério morfológico;

6.c) critério sintático;

6.d) critério textual.

7) Segundo Vieira (2016:30), “o PTG continua em voga no Brasil nos dias de hoje”.

7.a) A que se deve essa continuidade?

7.b) Qual a sua avaliação (positiva ou negativa) para essa continuidade? Justifique sua resposta.

8) Desenvolva, com suas palavras, a seguinte observação de Vieira (2016:31), ilustrando-a (se possível) com exemplos da língua portuguesa: “... há tempos, a gramática da língua materna e de cultura dos brasileiros vem sendo subjugada a uma norma-padrão bem distante de nossos usos linguísticos efetivos, inclusive em contextos mais monitorados de escrita.”

9) Descreva, com apoio em Vieira (2016), cada um dos tipos de gramáticas abaixo, indicando suas principais características:

9.a) gramáticas normativas de referência;

9.b) gramáticas escolares (didáticas ou pedagógicas);

9.c) gramáticas brasileiras contemporâneas do Português (GBCP).

ANEXO I – Exercícios aplicados pelo docente

Responda às questões com base nos seguintes textos:

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Norma culta escrita: tentativa de caracterização*. Mimeo, 1999.

VIEIRA, Francisco Eduardo. “Gramatização brasileira contemporânea do Português: novos paradigmas?” In: Carlos Alberto Franco e Francisco Eduardo Vieira (org.). *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 19-38

(1) Qual(is) a(s) diferença(s) entre a concepção de norma culta das gramáticas tradicionais, mencionada por Vieira (2016: 31), e a concepção de Rocha (1999)?

(2) Para Rocha (1999) existe uma língua padrão escrita? Justifique.

(3) Segundo Sena (1975) apud Rocha (1999: 4), “a norma linguística é uma realidade que se constata através de pesquisas, e estas hoje se baseiam, como já vimos, no critério de frequência. O que é frequente no uso de uma variedade da língua é que constitui a norma”. Com base nas observações de Sena (1975), responda: Que etapas você deve seguir para constatar a norma linguística no tocante ao emprego do verbo **lembrar**, em Português?

(4) Formule, com suas palavras, uma definição para o conceito de **norma culta escrita**, de acordo com Rocha (1999).

ANEXO J – Atividades de manuais didáticos do ensino básico sobre complemento nominal

CAPÍTULO 28

O COMPLEMENTO NOMINAL

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira:



(Folha de S. Paulo, 21/9/2011.)

1. A personagem da tira fala com seu analista.
 - a) No 1º quadrinho, o sentimento que ela revela ter parece estar relacionado com outra pessoa ou com ela mesma? Justifique sua resposta.
 - b) No 3º quadrinho, a leitura feita do quadrinho inicial se mantém?
 - c) Você acha que o problema da personagem tem solução, ou seja, ela pode superar aquilo que inveja? Justifique sua resposta com base no tempo verbal **poderia ter sido** empregado na fala do último quadrinho.
2. Na oração "Sinto inveja de alguém!", o verbo sentir é transitivo.
 - a) Qual é o objeto desse verbo? Classifique-o.
 - b) Esse objeto completa a forma verbal sinto. E o termo **de alguém** completa o sentido de que palavra?
3. Reescreva a frase "Sinto inveja de alguém", substituindo a expressão sinto inveja por uma forma do verbo invejar que seja adequada ao contexto. Na nova frase, que termo fica sendo objeto do verbo invejar?

CONCEITUANDO

Ao responder às questões anteriores, você pôde constatar que há palavras que completam o sentido de verbos e outras que completam o sentido de nomes. Compare:

verbo

Invejo | alguém!
VTD OD

substantivo

Sinto | inveja | de alguém!
VTD OD complemento
 nominal



Adão Hirszgrain

Na primeira oração, o termo **alguém** complementa o verbo **invejar**, sendo seu objeto direto. Note que, nesse caso, o sentido da oração está completo, não falta nenhuma informação. Na segunda oração, a palavra **inveja** complementa o sentido do verbo **sentir**; como esse verbo é transitivo direto, **inveja** é objeto direto. Contudo, nesse contexto, se a frase terminasse aí ("Sinto inveja"), faltaria uma informação importante, fundamental para a construção de sentido da tira: do que o locutor tem inveja. Nesse caso, a expressão **de alguém** complementa o sentido do substantivo **inveja**. Como o substantivo é um nome, dizemos que o termo **de alguém** é um **complemento nominal**.

Complemento nominal é o termo sintático que complementa nomes, isto é, substantivos, adjetivos e advérbios.

Veja outros exemplos:

substantivo preposição
 Sempre sinto saudade dos amigos.
 OD compl. nominal

adjetivo preposição
 Esta sala é agradável para leitura.
 pred. do suj. compl. nominal

MORFOSSINTAXE DO COMPLEMENTO NOMINAL

O complemento nominal pode ter como núcleo:

- um substantivo:

substantivo
 Sinto saudade da família.
 compl. nominal

- um pronome:

pronome
 O animal tinha medo de nós.
 compl. nominal

- um numeral:

numeral
 Este emprego será bom para os três.
 compl. nominal

- uma expressão ou oração:

Tenho a impressão de que tudo vai dar certo.
 oração compl. nominal

advérbio preposição
 Ele estuda perto de sua casa.
 adj. adv. compl. nominal

Normalmente o complemento nominal é precedido de preposição e quase sempre é o alvo para o qual tende um movimento, um sentimento ou uma disposição.

Veja:

substantivo
 Este garoto tem garra para o basquete.
 VTD OD alvo/compl. nominal

substantivo
 A professora sempre tem cuidado com as provas.
 VTD OD alvo/compl. nominal

Observe que, na primeira frase, o **basquete** é o alvo para o qual se direciona a garra do garoto; na segunda frase, **as provas** são o alvo para o qual se direciona o cuidado da professora.

EXERCÍCIOS

Leia a seguinte letra de canção e responda às questões 1 e 2.

Nenhum motivo explica a guerra

Nenhum motivo explica a guerra
 Nem a grana
 Nem a ganância
 Nem a vingança, nem avanço industrial
 Nem esperança, nem o ideal
 Nem em nome do bem, contra o mal

Nenhum motivo explica a guerra
 Nem a sede de poder
 Nem o medo de perder

Nem a ira
 Nem a mentira
 Nem a conquista territorial

Ninguém tem que fazer o que não quer
 Nenhum motivo explica a guerra
 Ninguém precisa ser o que não é
 Nada justifica não

Nenhum motivo explica a guerra
 Nem cobiça, nem controle populacional
 Nem vergonha, nem orgulho nacional

Nem a crença, nem a defesa
 Nem a raça, nem a fé

Ninguém tem que seguir o que não crê
 Nenhum motivo explica a guerra

Ninguém tem que fazer o que não quer...

Grana, ganância
 Sede de poder

Ira, mentira
 Medo de perder

Defesa, vingança

Raça, fé

Esperança

(Arnaldo Antunes, Chico Neves, Altair, Ando, Negro Cosme, Jairo Cliff, Joel Dias. © by Universal Music Publishing Ltda./Rosa Celeste Empreendimentos Artísticos Ltda. © by Gege Edições Musicais Ltda. (Brasil e América do Sul), Preta Music (resto do mundo). Todos os direitos reservados.)

1. O título da canção é "Nenhum motivo explica a guerra".
 - a) A letra da canção faz uma enumeração. O que ela enumera?
 - b) Qual é a posição do eu lírico a respeito da guerra?
2. Acrescente complementos nominais aos seguintes versos da canção. Veja o exemplo:

Nem a vingança

Nem a vingança contra populações inimigas

- | | |
|--|--|
| a) Nem a ganância <input type="checkbox"/> | c) Nem vergonha <input type="checkbox"/> |
| b) Nem cobiça <input type="checkbox"/> | d) Nem a crença <input type="checkbox"/> |



O COMPLEMENTO NOMINAL

363

3. Reescreva as frases a seguir, transformando o verbo destacado em substantivo. Faça as adaptações que forem necessárias. Depois identifique na nova frase o objeto (direto ou indireto) e o complemento nominal. Veja o exemplo:

Não quero me **vingar** de ninguém.

Não quero a **vingança** de ninguém. / OD: vingança; CN: de ninguém

- Todos **esperam** um mundo melhor.
- Os navegantes **conquistaram** novos territórios.
- Muitos **cobiçam** as riquezas dos países vizinhos.
- Muitos de nós já não **creem** na humanidade.
- É preciso **defender** a moralidade pública.

O COMPLEMENTO NOMINAL NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este anúncio:

**ÁGUA TRATADA COMO LIXO
VIRA LUXO.**



70% da superfície da Terra é recoberta de água. Mas ainda assim o mundo está muito perto de uma crise de abastecimento. E não poderia ser diferente. Apenas 3% de toda a água do planeta é doce e somente 0,6% está na superfície. Por que, então, desperdiçamos, poluímos, desrespeitamos e interrompemos o ciclo natural das águas, se já em 1995 especialistas anunciavam que as guerras do próximo século seriam motivadas pela disputa de água, diferentemente dos conflitos do século XX, marcados por questões políticas ou pela disputa do petróleo? A verdade é que, enquanto o homem não manipular a água com racionalidade e grande preocupação com as gerações futuras, estaremos literalmente jogando água pelo ralo.

Água. A saúde do planeta está em suas mãos.

Unimed 
Manaus
O melhor para você.

(<http://roupanovaral.wordpress.com/2008/06/09/semana-do-meio-ambiente-unimed-manaus/>)

1. Qual é a ideia veiculada pelo anúncio?
2. A Unimed, a empresa anunciante, é uma cooperativa que trabalha com planos de saúde. Levando em conta essa informação, identifique no anúncio a frase que estabelece uma relação direta entre a área de atuação da empresa e a ideia veiculada pelo anúncio.
3. Observe a imagem apresentada no anúncio.
 - a) O que é essa imagem?
 - b) Que outra imagem ela lembra, relacionada com o assunto principal do texto?
4. Na frase "Água tratada como lixo vira luxo", em destaque no anúncio, há um jogo verbal construído com as palavras **lixo** e **luxo**.
 - a) Observe o sentido dessas palavras no contexto e relacione as duas colunas abaixo.

I) Tratada como lixo	▪ As pessoas não dão à água o devido valor.
II) Vira luxo	▪ A água vai se tornar um bem para poucos.
 - b) Conclua: Qual é o efeito de sentido criado pela contraposição entre **lixo** e **luxo** no texto?
5. Leia o seguinte trecho do texto verbal do anúncio, observando que os termos destacados são complementos de outro termo.

"70% da superfície da Terra é recoberta de água. Mas ainda assim o mundo está muito perto **de uma crise** de abastecimento. [...] já em 1995 especialistas anunciavam que as guerras do próximo século seriam motivadas pela disputa **de água**, diferentemente dos conflitos do século XX, marcados por questões políticas ou pela disputa **do petróleo** [...] enquanto o homem não manipular a água com racionalidade e grande preocupação **com as gerações futuras**, estaremos literalmente jogando água pelo ralo."



Qual é o termo, no trecho, que é completado por:

- | | |
|------------------|-----------------------------|
| a) de uma crise? | c) do petróleo? |
| b) de água? | d) com as gerações futuras? |
6. Observe as palavras que você deu como resposta na questão anterior. Como você pode notar, há substantivos abstratos e advérbio.
 - a) Classifique essas palavras em substantivo abstrato ou advérbio.
 - b) As palavras que são substantivos abstratos derivam de verbos. Quais são os verbos que deram origem a elas?
 - c) Essas palavras que são substantivos abstratos nomeiam seres (coisas, pessoas) ou ações?
 - d) Entre os termos destacados no trecho lido e os substantivos e o advérbio que eles complementam, há certo tipo de relação. De que tipo é essa relação?

▪ posse	▪ alvo de uma ação	▪ indicação de tipo
---------	--------------------	---------------------
 - e) Considerando o tipo de relação existente entre os termos destacados no trecho lido e os nomes que eles complementam, responda: Qual é a função sintática dos termos destacados?

7. Observe esta frase do anúncio:

“Por que, então, desperdiçamos, poluímos, desrespeitamos e interrompemos o ciclo natural das águas [...]?”

- Qual é o termo que completa as formas verbais poluímos, desrespeitamos e interrompemos? Qual é a função sintática desse termo?
 - Com base na frase lida e empregando substantivos abstratos no lugar dos verbos, complete: Por que, então, ainda há ?
 - Na frase formada no item anterior, qual é o termo correspondente ao alvo sobre o qual recaem as ações nomeadas pelos substantivos abstratos? Qual é, portanto, a função sintática desse termo?
8. Considerando que o anúncio tem em vista sensibilizar a sociedade para a importância do uso racional da água, levante hipóteses: Por que, na frase reproduzida na questão 7, o anunciante optou por empregar verbos na 1ª pessoa do plural, em vez de substantivos abstratos correspondentes a eles?

SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia este anúncio:



**CAMPANHA
CONTRA A
EXPLORAÇÃO
SEXUAL DE
CRIANÇAS E
ADOLESCENTES**

Enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes. Mais uma grande obra realizada pelas empresas brasileiras.

O Brasil alcançou importantes conquistas sociais e econômicas nos últimos anos. Muitos desses avanços se devem às nossas empresas, que investem no desenvolvimento do país. Agora, várias empresas estão participando de uma grande campanha de enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes. A garantia dos direitos humanos de nossas crianças e adolescentes é fundamental para o desenvolvimento do Brasil. Participe também desta campanha.

Exploração sexual de crianças e adolescentes é crime. Denuncie. Ligue 100.
Para mais informações, acesse www.empresascontraexploracao.com.br

TAGA TENDU
H&M
Tudo em
Parceiros
Município de São Paulo

(www.empresascontraexploracao.com.br)

1. Na parte superior do anúncio, vemos, pendurado por um guindaste, o *slogan* "Campanha contra a exploração sexual de crianças e adolescentes".
 - a) O que sugere a figura do guindaste puxando o *slogan* para cima?
 - b) A quem você acha que se destina esse anúncio?
2. Examine sintaticamente os termos do *slogan*:
 - a) Qual é o complemento do nome *campanha*?
 - b) Qual é o complemento da expressão *exploração sexual*?
3. Na parte de baixo do anúncio, em letras menores, lê-se:

"Agora, várias empresas estão participando de uma grande campanha de enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes. A garantia dos direitos humanos de nossas crianças e adolescentes é fundamental para o desenvolvimento do Brasil. Participe também desta campanha."

Indique a função sintática dos termos:

- | | |
|-------------------------------|--------------------------------------|
| a) de uma grande campanha | f) de nossas crianças e adolescentes |
| b) de enfrentamento | g) para o desenvolvimento |
| c) à exploração sexual | h) do Brasil |
| d) de crianças e adolescentes | i) desta campanha |
| e) dos direitos humanos | |



4. Observe as funções sintáticas que você identificou na questão anterior.
 - a) Qual delas predomina no texto?
 - b) Levante hipóteses: A que você atribui a predominância desse termo sintático no texto?

DIVIRTA-SE



A linguagem do texto

- 1 Na primeira questão do estudo do texto, você já analisou o sentido da conjunção **a** no título do poema "Ao *shopping center*". Agora, compare esse emprego a outros dois empregos nestes versos:

"De elevador **ao** céu / pela escada **ao** inferno"

O sentido da preposição **a** nessas situações é o mesmo que tem a preposição **a** no título? Justifique sua resposta.

- 2 A expressão **shopping center** é um empréstimo da língua inglesa.
- Qual é a tradução dessa expressão em português?
 - A tradução corresponde bem ao sentido da expressão **shopping center**? Se sim, levante hipóteses: Por que não a usamos?

De olho na oralidade

Leitura expressiva do texto

Junte-se a um colega e, em dupla, ensaiem a leitura integral do poema. Leiam as estrofes alternadamente e revezem a ordem da leitura. Busquem uma entonação diferente, que pode ser misteriosa, apocalíptica, explorando as imagens relacionadas ao "castigo eterno", ou irônica, ressaltando a ideia de escravidão consumista do homem moderno.

Quando acharem que a leitura está interessante, apresentem-na à classe.

A língua em foco

O complemento nominal

Construindo o conceito

Vamos conhecer, neste capítulo, uma nova categoria sintática: o complemento nominal.

Observe e compare os dois enunciados a seguir. O 2º enunciado é o título de uma reportagem que você vai ler na seção de produção de texto deste capítulo. Em seguida, responda às questões propostas.

- A **propaganda influencia** jovens e adolescentes.
- "A **influência da propaganda** em jovens e adolescentes"

- 1 A respeito do 1º enunciado, responda:
- Qual é o sujeito da oração?
 - Qual é a predicação do verbo **influenciar**? Qual é o seu complemento?



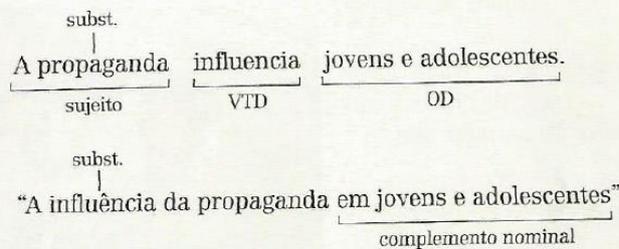
Foto: Images/Corbis/CGI/Getty Images

- 2 Observe agora o 2º enunciado e compare-o ao 1º enunciado. Na passagem de um enunciado para o outro:
- Em que se transforma o verbo **influenciar**, do ponto de vista morfológico?
 - E o substantivo **propaganda**?
 - Que outras diferenças você nota entre os dois enunciados?
- 3 O 2º enunciado pode ser organizado em duas partes.
- Qual é a primeira parte?
 - Na primeira parte, há um nome, ou substantivo, que desempenha o papel de núcleo. Qual é esse nome?
 - Que palavra ou expressão acompanha esse núcleo, caracterizando-o e indicando-lhe o possuidor? Qual é a sua função sintática.
- 4 Agora observe a segunda parte do 2º enunciado. Nela, há um termo que está ligado à primeira parte.
- Qual é o termo?
 - Qual palavra da primeira parte é complementada por esse termo? Qual é a classe gramatical dessa palavra?
 - Qual é a preposição que introduz esse termo? Que outra preposição teria o mesmo sentido, no contexto?

Conceituando

Ao resolver os exercícios propostos, você pôde observar que, da mesma forma que há termos que complementam verbos, há termos que complementam nomes (substantivo, adjetivo e advérbio). Na frase “A influência da propaganda em jovens e adolescentes”, o termo **em jovens e adolescentes** complementa o sentido da palavra **influência**. Logo, como **influência** é um nome (substantivo), dizemos que o termo desempenha a função de **complemento nominal**.

Observe e compare:



Complemento nominal é o termo sintático que complementa nomes, isto é, substantivos, adjetivos e advérbios.

Veja outros exemplos:

Esse filme é muito interessante **para as crianças.**
 (pred. do suj. / compl. nominal)

Aquelas crianças sentiam falta **de carinho.**
 (subst. prep. / OD / compl. nominal)

Ele sempre fica longe **de todos.**
 (adv. prep. / adj. adv. compl. nominal)

Normalmente o complemento nominal é precedido de preposição e quase sempre representa o alvo para o qual tende um movimento, um sentimento ou uma disposição.

Veja:

Nicolau tem muito interesse **por leitura.**
 (VTD / subst./OD / alvo/compl. nominal)

Daniel é muito atencioso **com os idosos.**
 (VL / adj./pred. do suj. / alvo/compl. nominal)

Observe que, na primeira frase, **leitura** é o alvo sobre o qual recai o interesse de Nicolau; na segunda frase, **os idosos** são o alvo sobre o qual recai a atenção de Daniel.

Morfossintaxe do complemento nominal

O complemento nominal pode ter como núcleo:

- um substantivo:
Ele é apaixonado **pelos filhos.**
compl. nominal
- um pronome:
Sempre moramos perto **deles.**
compl. nominal
- um numeral:
Esta refeição é suficiente **para dois.**
compl. nominal
- uma palavra ou oração substantivada:
O asilo tem necessidade **de que todos colaborem na campanha do agasalho.**
compl. nominal

Exercícios

Leia esta tira, de Adão Iturrusgarai:



(Disponível em: <https://iturrusgarai.wordpress.com/page/4/>. Acesso em: 22/4/2018.)

- 1 A tira é construída com base numa figura de linguagem chamada **gradação**.
 - a) Explique como ela ocorre na tira.
 - b) Que efeito tem a gradação na tira?
- 2 Observe o 1º quadrinho da tira.
 - a) Qual é a predicação da forma verbal **tenho**? Como se classifica seu complemento?
 - b) A que palavra se liga o termo **de avião**: à forma verbal **tenho** ou ao substantivo **medo**? Logo, qual é a sua função sintática?
- 3 Observe agora o enunciado do 2º quadrinho.
 - a) Sintaticamente, qual é a diferença entre esse enunciado e o enunciado do 1º quadrinho?
 - b) Discuta com a classe e com o professor: O termo **de vampiro** é adjunto adnominal ou complemento nominal de **filme**? Por quê?
- 4 Agora observe o enunciado do último quadrinho e compare-o ao do 2º quadrinho.
 - a) Qual é a predicação do verbo **morrer**?
 - b) Qual dos termos preposicionados desse quadrinho está ligado ao verbo? Classifique-o.
 - c) Qual deles indica uma circunstância de lugar para toda a oração?
 - d) Qual complementa o nome e é, portanto, complemento nominal?

Leia a tira a seguir e responda às questões 5 a 8.



(Disponível em: <http://pasteldesorvete.blogspot.com.br/2009/04/uma-tirinha.html>. Acesso em: 23/4/2018.)

- 5 No 1º quadrinho da tira, um pinguim fala para os outros pinguins da carta que recebeu.
 - a) Quem escreveu a carta?
 - b) Segundo o pinguim, onde se encontra o autor da carta e como está sua vida?
- 6 No 2º quadrinho, o que o pinguim diz aparece como legenda. Ele conta que o filho trabalha na "supervisão do setor de abastecimento".
 - a) Para o pinguim, o filho realiza um bom trabalho? Justifique sua resposta.
 - b) De acordo com o que a imagem do quadrinho mostra, o que o filho faz?
 - c) Ele realiza um trabalho importante? Justifique sua resposta.

7 Compare estes dois enunciados:

- “Ele trabalha na supervisão do setor de abastecimento.”
- Ele supervisiona o setor de abastecimento.

- a) Levante hipóteses: Que efeito de sentido é produzido pela nominalização, ou seja, pelo uso de substantivos em lugar de verbos?
- b) Por que esse sentido atende aos interesses do autor da carta?
- c) Indique a função sintática dos termos **do setor de abastecimento**, do 1º enunciado, e **o setor de abastecimento**, do 2º enunciado.
- 8 Seguindo o exemplo da nominalização estudada na questão anterior, transforme em substantivo o verbo transitivo destacado. Depois identifique, em cada frase formada, o complemento nominal.
- a) **Dedicar-se** à música é uma missão para ele.
- b) O governo, autoritário, não queria **libertar** os prisioneiros.
- c) O jogador **agrediu** a torcida adversária.
- d) Nunca **me referi** ao assunto.
- e) É necessário **consumir** alimentos saudáveis.
- 9 Leia este trecho de uma reportagem sobre consumo:

A propaganda e a obesidade

O segmento de produtos alimentícios é um dos que mais investe em propagandas comerciais. Como o objetivo da (publicidade) de alimentos é mesmo convencer o público a comprar, muitos preceitos de saúde são ignorados, atendo-se ao propósito de (venda) do produto. Assim, há uma (abundância) de propagandas comerciais estimulando a (venda) de produtos ricos em gordura hidrogenada, em açúcar, em sódio, entre outros elementos que, em grande quantidade, podem ser (prejudiciais) à saúde.

(“A influência da propaganda em jovens e adolescentes”. Disponível em: www.oseudinheirovalem.com.br/a-influencia-da-propaganda-em-jovens-e-adolescentes/. Acesso em: 20/4/2018.)

- a) Identifique os complementos nominais existentes no texto e, entre parênteses, o nome que ele complementa.
- b) Desses complementos nominais, quais complementam adjetivos?
- c) A que outra classe gramatical os demais complementos nominais se ligam?

O complemento nominal na construção do texto

Leia esta tira, de Jean Galvão:



- 1 Observe o primeiro quadrinho.
 - a) Qual é a predicação do verbo **ter**?
 - b) Qual é o complemento desse verbo? Que função sintática ele desempenha?
- 2 A palavra **medo** é um substantivo cujo sentido se completa com outras palavras.
 - a) Nas sugestões feitas pela professora, que expressões complementam o sentido do substantivo **medo**?
 - b) Logo, qual é a função sintática dessas expressões?
- 3 No último quadrinho, a professora lê o que o aluno escreveu:

“Tenho medo **de complementos nominais.**”

Qual é a função sintática do termo destacado?

- 4 A resposta do aluno, responsável pelo humor da tira, permite-nos fazer algumas inferências sobre a situação.
 - a) De que tipo de aula ele participava?
 - b) Qual seria a intenção da professora ao pedir aos alunos que escrevessem termos com a função de complemento nominal?
 - c) Por que a resposta do aluno cria humor?

Para que serve o complemento nominal?

O complemento nominal tem um papel semelhante ao dos objetos, com a diferença de que estes completam verbos e o complemento nominal completa nomes. Normalmente empregamos o complemento nominal quando lidamos com ideias e conceitos abstratos. O complemento nominal costuma corresponder ao alvo de nossos sentimentos, desejos e necessidades: “ter a intenção **de fazer alguma coisa**”, “sentir necessidade **de algo**”, “ter o desejo **de algo**”, “sentir confiança **em alguém**”.

Semântica e discurso

Leia o texto abaixo e responda às questões 1 a 3.



- 1 Observe o crédito na lateral do texto e releia a parte verbal.
 - a) Quem é o locutor do texto? *Secretaria de Direitos*
 - b) Levante hipóteses: A quem ele se dirige? *Em geral, as crianças, adolescentes.*
 - c) Qual é a finalidade principal do texto? *Alertar que esta violência é crime.*
 - d) A que gênero textual ele pertence? Como foi veiculado?
 - e) Levante hipóteses: Por que, na parte inferior do texto, há indicações de locais: "escolas, hotéis, pousadas, restaurantes, comércio, unidades de saúde, comunidade"?
- 2 Que relação existe entre a parte verbal do texto e os recursos visuais?
- 3 Em duas frases do texto, há termos anteceditos de preposição. Veja:

"Violência e exploração sexual **contra criança e adolescente** é crime"
 "Todos nós participamos **desta luta**"

- a) A que expressão se liga o termo **contra criança e adolescente**?
- b) A que expressão se liga o termo **desta luta**?
- c) Qual dos termos antecedidos de preposição se liga a um nome? Qual se liga a um verbo?
- d) Conclua: Qual é a função sintática do termo **contra criança e adolescente**? E do termo **desta luta**?



- 4 Observe estas duas frases:

- Houve na manifestação uma dupla falta da polícia.
- Ninguém sentiu falta da polícia na manifestação.

- a) Em qual frase a polícia é o agente, isto é, aquele que comete a falta?
- b) Em qual frase a polícia é paciente, isto é, o alvo da falta que as pessoas não sentem?

- 5 O contexto é essencial para sabermos se um termo é agente ou paciente em uma oração. Nos casos lidos, quando o termo é agente, como na primeira frase, ele desempenha a função de **adjunto adnominal**; quando o termo é paciente, como na segunda frase, ele desempenha a função sintática de **complemento nominal**. Leia a frase:

A falta da polícia foi extremamente prejudicial.

- a) Imagine uma situação em que o termo **da polícia** seja adjunto adnominal, isto é, em que a polícia seja agente da falta.
- b) Imagine uma situação em que o termo **da polícia** seja complemento nominal, isto é, em que a polícia seja paciente, alvo da falta.

Produção de texto

A reportagem e a fotorreportagem

No final desta unidade, no capítulo **Intervalo**, você e seus colegas vão organizar uma feira sobre consumo consciente. Para se informar melhor sobre o tema e levar essas informações ao público da feira, vocês vão produzir, neste capítulo, reportagens e fotorreportagens.

A REPORTAGEM

Você já conheceu e produziu alguns gêneros jornalísticos como a notícia, a entrevista, o artigo de opinião, a resenha crítica e a carta de leitor. Neste capítulo, você vai conhecer a **reportagem**.

Leia a reportagem a seguir.

ANEXO K – Primeira atividade avaliativa

1ª AVALIAÇÃO (30 pontos)

IMPORTANTE: Individual ou em grupo com até três componentes

“Ao longo do tempo, os instrumentos de gramatização reverberaram o discurso de que a melhor língua é a dos literatos do passado. Essa língua é a que costuma ser prescrita nas gramáticas e desejada pelas pessoas em geral.” (Vieira, 2016: 23)

A afirmação acima ressalta a indissociabilidade entre a gramática tradicional e a literatura. A análise da língua empregada nas “literaturas do passado” é, portanto, uma prática relevante, que deve ser exercitada nas aulas de Língua Portuguesa dedicadas ao PTG. Leia a crônica “Viagem de bonde”, escrita pela escritora cearense Rachel de Queiroz em 1953, e faça as atividades propostas:

(1) Identifique o **anacoluto** presente no fragmento abaixo da crônica de Rachel de Queiroz. Depois reescreva a frase sublinhada, desfazendo o anacoluto:

“Era o bonde Engenho de Dentro, ali na praça Quinze. Vinha cheio, mas como diz, empurrando sempre encaixa. O que provou ser otimismo, porque talvez encaixasse metade ou um quarto de pessoa magra, e a alentada senhora que se guindou ao alto estribo e enfrentou a plataforma traseira junto com um bombeiro e outros amáveis soldados, dela talvez coubesse um oitavo.” [7,5]

(2) As orações grifadas a seguir apresentam o mesmo sentido. Explique a afirmação sublinhada, substituindo a oração destacada por outra, que lhe acentue o sentido: [7,5]

2.1) *“E esqueci de dizer que junto com ela ainda vinha uma cunhãzinha esperta **que era um saci**, que se insinuou pelas pernas do pessoal e acabou cavando um lugarzinho sentada, na beirinha do banco, ao lado de uma moça carregada de embrulhos e que assim mesmo teve o coração de arrumar a garota.” (p. 63-64)*

2.2) *“(…) parecia o dia do juízo: o bonde parado, os automóveis buzinando, o guarda apitando e sacudindo os braços, o pessoal do bonde rindo **que era ver uns demônios.**” (p. 66)*

2.3) *“Neném sai do quarto com o cabelo levantado **que é um arapuá**, dá um croque no menino, toma a bênção ao pai, bota no fogo a lata com a água do café, e sai para o quintal.” (Crônica “Manhã na casa de João Alípio”)*

(3) Desenvolva a afirmação a seguir: no fragmento da crônica “Viagem de bonde”, a seguir, a repetição do conectivo **e**, em negrito, é um traço tipicamente literário de linguagem, que diferencia o texto literário dos textos formais ou técnicos.

*“O povo é **que é sempre o sacrificado.** E o condutor se enraiveceu também, e começou a convidar o homem para a beira da calçada, e o senhor disse que não ia porque não se*

metia com estrangeiros, e um engraçadinho deu sinal de partida e o motorneiro (que já estava por demais chateado) partiu mesmo, deixando o condutor em terra, vociferando (...).” [7,5]

(4) Identifique, no conto de Rachel de Queiroz (p. 64), o(s) ponto(s) em que o narrador utiliza o **discurso indireto livre**, explicando por que esse recurso, caracteristicamente literário, não é empregado nos textos formais ou técnicos. [7,5]

ANEXO L – Crônica literária “Viagem de bonde”**Viagem de bonde**

Era o bonde Engenho de Dentro, ali na praça Quinze. Vinha cheio, mas como diz, empurrando sempre encaixa. O que provou ser otimismo, porque talvez encaixasse metade ou um quarto de pessoa magra, e a alentada senhora que se guindou ao alto estribo e enfrentou a plataforma traseira junto com um bombeiro e outros amáveis soldados, dela talvez coubesse um oitavo. Assim mesmo, e isso prova bem a favor da elasticidade dos corpos gordos, ela conseguiu se insinuar, ou antes, encaixar. E tratava de acomodar-se gíngando os ombros e os quadris à direita e à esquerda, quando o bonde parou em outro poste, o soldado repetiu o tal *slogan* do encaixe, e foi subindo — logo quem! — uma baiana dos seus noventa quilos, e mais uma bolsa que continha o fogareiro, a lata dos doces, o banquinho e o tabuleiro. E aquela baiana pesava os seus noventa quilos mas era nua, com licença da palavra, pois com tanta saia engomada e mais os balangandãs, chegava mesmo era aos cem. E esqueci de dizer que junto com ela ainda vinha uma cunhãzinha esperta que era um saci, que se insinuou pelas pernas do pessoal e acabou cavando um lugarzinho sentada,

na beirinha do banco, ao lado de uma moça carregada de embrulhos e que assim mesmo teve o coração de arrumar a garota. Também o diabo da pequena conquistava qualquer um, com aquele olho preto enviesado, o riso largo de dente na muda.

Esqueci de falar que tudo isso se passava no carro-motor. No reboque, atrás, a confusão parecia maior. Muita gente pendurada entre um carro e outro, e havia um crioulo de bigode à Stalin, muito distinto, tinha cara de dirigente no Ministério do Trabalho, que muito sub-repticiamente viajava sobre o pino de ligação entre os dois carros ou, para dizer melhor, com um pé na sapata do carro-motor e o outro na sapata do reboque. E quando o condutor aparecia para cobrar a passagem, se era o condutor da frente ele punha os dois pés no reboque, e se era o condutor do reboque que vinha com o "faz favor", ele então executava o vice-versa. Sei que não pagou passagem a nenhum dos dois e devia fazer aquilo por esporte; não tinha cara de quem precisa se sujar por cinquenta centavos; esporte, aliás, que todo mundo aprova e aprecia, pois quem é que não gosta de ver se tirar um pouco de sangue à Light? E aí o bonde andou um bom pedaço sem que ninguém mais atacasse a plataforma. A turma que chegava, ocupava-se agora em guarnecer os balaústres, formando com os pingentes uma superestrutura decorativa. Mas, alcançando-se o abrigo defronte à Central, quase chegou a haver pânico. Porque no momento em que a multidão da calçada assaltava o veículo, a baiana quis descer, e não era façanha somenos desalojar aquela massa da pressão onde se encastoara, sem falar na pressão de baixo

para cima feita pelos que tentavam subir, contra quem pretendia descer. Mas afinal já a baiana aterrissara na calçada e o vácuo por ela deixado era instantaneamente ocupado com uma violência de sorvedouro, o condutor tocara o seu tintim de partida, quando ressoaram uns gritos agudos cortando o ar abafado. Era o pequeno saci de olhos pretos a clamar que o povo subindo não a deixara descer. E a tensão geral explodiu em cólera e ternura, e todo mundo tocava a campainha, alguns confundiam, puxavam a corda do marcador de passagens, o condutor vendo isso pôs-se a imprecar em puro linguajar da Mouraria, uma voz berrava: — Já se viu que brutalidade impedir a criança de descer; a baiana, em terra, chamava a filha com voz macia, o motorneiro, para ajudar e mostrar que não tinha nada com aquilo, desandou a tocar aquela espécie de sino que fica embaixo do pé dele. E enquanto os passageiros compassivos desembarcavam a garota, um senhor, que vinha em pé no meio dos bancos, pôs-se a declamar que era assim mesmo, que motorneiro, condutor e fiscal, em vez de se aliarem com o povo, não passavam de uns lacaios da Light, mas quando chegasse na hora de pedir aumento de ordenado haviam de querer que a população ajudasse com aumento nas passagens. O povo é que é sempre o sacrificado. E o condutor aí se enraiveceu também, e começou a convidar o homem para a beira da calçada, e o senhor disse que não ia porque não se metia com estrangeiros, e um engraçadinho deu sinal de partida e o motorneiro (que já estava por demais chateado) partiu mesmo, deixando o condutor em terra, vociferando; só foi dar pela falta quando chegou com o carro bem defronte do

sinal; parou então, e enquanto o condutor corria, o guarda começou a apitar, que o bonde tinha parado no meio da luz verde, aberta para os carros, em direção contrária; parecia o dia de juízo: o bonde parado, os automóveis buzinando, o guarda apitando e sacudindo os braços, o pessoal do bonde rindo que era ver uns demônios. Afinal o bonde partiu, tudo pareceu acalmar um pouco, mas aquele senhor em pé que xingara os pobres empregados da Light de lacaios do povo canadense mostrou que era homem afeito a comícios, não se dava de uma interrupção tumultuosa. Estava acostumado a falar até em meio da fuzilaria, assim que ele disse. E que isso tudo acontecia porque o governo promete, mas não cumpre o dispositivo constitucional — sim, meus senhores, constitucional! — da mudança da capital da República. Imagine que delícia o Rio ficar livre de toda a laia dos burocratas, dos automóveis dos políticos e dos políticos propriamente ditos. Imagine o Getúlio em Goiás e com ele a alcateia dos lobos, os cardumes de tubarões, os rebanhos de carneiros! Isso aqui ficava mesmo um céu aberto. Pelo menos um milhão de pessoas iria embora, e que maravilha o Rio com um milhão de vagas nos transportes, um milhão de vagas nas residências, um milhão de bocas a menos, para comer o nosso mísero abastecimento! As favelas se acabam automaticamente, o arroz baixa a quatro cruzeiros! Saem a Câmara e o Senado, e os ministérios com todas as suas marias-candelárias. Pensando nos ministérios — será apenas um milhão de gente que nos deixa? Calculando por baixo, talvez saia mais de um milhão! O que virá em muito boa hora, pois no Rio sobram uns dois milhões!

E aí o bonde inteiro aplaudiu, cada qual só pensava na vaga a seu lado. E se aquele bonde fosse maior, talvez nesse dia, no Rio de Janeiro, houvesse uma revolução. Talvez o povo do Rio de Janeiro desse ordem de despejo para o seu governo, lhe apanhasse os trastes, lhe apontasse a estrada, que é larga e vai longe. Mas, feliz ou infelizmente, o bonde era pequeno e, apesar de conter tanta gente, não dava nem para um bochincho. E o governo, pensando bem, também é de carne como nós — e só um coração de ferro tem coragem de deixar este Rio, assim mesmo apertado, superlotado, sem comida, sem transporte, sem luz e sem água. Como disse um paraíba que vinha junto com o soldado:

— Qual, se no céu faltasse água ou luz, por isso os anjos haveriam de se largar de lá? Céu é céu, de qualquer jeito...

[Rio de Janeiro, março de 1953]

ANEXO M – Segunda atividade avaliativa

SEGUNDA AVALIAÇÃO (30 PONTOS)

Nomes: _____

(I) O texto a seguir foi retirado de uma matéria jornalística publicada no “site” G1 do Mato Grosso do Sul, no dia 22 de Agosto de 2021. Identifique (segmente) os **constituintes sintáticos principais** de cada período e classifique-os, de acordo com a tradição gramatical:

[1] *A SESAU manifesta o seu mais profundo repúdio a um episódio de homofobia. O fato ocorreu no sábado, 21 de agosto, no drive de vacinação Albano Franco.* [2] *Na ocasião, uma mulher teria usado um termo pejorativo e homofóbico ao se referir a um profissional de saúde //* [3] *e se opôs a que o mesmo vacinasse sua filha adolescente.* [4] *Ela deixou o local sem que a filha recebesse o atendimento.* [5] *O caso foi notificado pela imprensa local com base no relato do profissional em sua rede social.* [6] *A SESAU lamenta esse tipo de situação //* [7] *e reforça a garantia do suporte necessário ao profissional.*

[SESAU = Secretaria Municipal de Saúde de Campo Grande - MS]

(II) Classifique os predicados dos períodos acima, justificando a resposta dada a cada predicado.

(III) Os períodos a seguir foram retirados de Cunha & Cintra (2011:157). Compare-os aos períodos do texto da questão (I) e disserte (até 10 linhas) sobre a importância didática da escolha dos textos (literários ou formais/técnicos) que servirão de base ao ensino da sintaxe:

Palavras cria-as o tempo e o tempo as mata. (J. Cardoso Pires, *D*, 300)

Árvore, filho e livro, queria-os perfeitos. (Vianna Moog, *T*, 330)

ANEXO N – Terceira atividade avaliativa**3ª AVALIAÇÃO (40 PONTOS)**

Nomes: _____

Assista ao vídeo intitulado “*Elementos de análise sintática crítica para a Educação Básica*”. Depois, produza um texto contendo uma avaliação sobre a proposta da **Análise Sintática Crítica** para o ensino da Análise Sintática na escola.

No seu texto, não deixe de atentar para as seguintes considerações:

- 1) explique o que vem a ser a proposta da Análise Sintática Crítica;
- 2) avalie a proposta (Considera-a eficaz para o aprendizado da Análise Sintática? Por que?).

IMPORTANTE:

1º) Máximo de uma lauda (uma face de folha de papel A4); letra Times New Roman 12; espaço entre as linhas: 1 e ½.

2º) Trabalho individual, em dupla ou em trio. Se for feito por dois ou três discentes, deverá ser enviada uma única resposta, com os nomes dos realizadores da atividade.

3º) Envie o trabalho no mesmo formato (Google Docs) em que se encontra a proposta, postada no Google Sala de Aula.

4º) Entrega: até 12 de Setembro.