

Gêneros e avaliação de gramática em um curso de licenciatura em Letras

Textual Genres and Grammar Assessment in an Undergraduate Language Teaching Program

Clarice de Matos Oliveira¹

Universidade Federal de Juiz de Fora

claricematos2324@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-8555-1539>

Marta Cristina da Silva²

Universidade Federal de Juiz de Fora

martacris.silva@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1917-1734>

Resumo: Este trabalho é um recorte de uma pesquisa que 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, especialmente pela perspectiva dos discentes, futuros professores, que cursaram essa disciplina. Deste modo, tem-se como objetivos específicos: (a) analisar como esses estudantes compreendem a finalidade e configuração das avaliações aplicadas; (b) examinar qual o lugar dos gêneros textuais/discursivos nessas avaliações. No que se refere aos estudos sobre avaliação, buscou-se fundamentação teórica em Bachman (1997), Scaramucci (2006), Garcia (2009); para discutir o conceito de gênero nesse contexto, recorreu-se particularmente a princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2009; Schneuwly et al., 2004). Segundo um paradigma de pesquisa qualitativa interpretativista, foram usados como instrumentos uma entrevista semiestruturada com estudantes, observação de aulas e análise de documentos (atividades avaliativas). Os resultados apontam que, mesmo numa disciplina focada na gramática normativa, pode ser produtivo abordar a análise linguística com base em gêneros textuais/discursivos no processo de avaliação da aprendizagem. Além disso, os tipos de avaliações a que são submetidos os estudantes têm um impacto significativo em sua própria formação docente.

¹ Professora da Rede Municipal de Campinas. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

² Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutora em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense.

Palavras-chave: gêneros no ensino de gramática; avaliação no ensino superior; avaliação na formação docente.

Abstract: This work is a segment of a broader research project aimed at investigating the concept of assessment adopted in a course focused on the study of normative Portuguese grammar within a Language Teacher Education program at a public university, particularly from the perspective of future teachers who took this course. The specific objectives are: (a) to analyze how these students understand the purpose and structure of the assessments administered; (b) to examine the role of textual/discursive genres in these assessments. The theoretical foundation for studies on assessment was based on Bachman (1997), Scaramucci (2006), Garcia (2009); to discuss the concept of genre in this context, principles of Sociodiscursive Interactionism were particularly used (Bronckart, 1999, 2009; Schneuwly et al. 2004). According to a qualitative interpretative research paradigm, instruments used included a semi-structured interview with students, classroom observations, and document analysis (assessment activities). The results indicate that even in a course focused on normative grammar, it may be productive to address linguistic analysis based on textual/discursive genres in the assessment process of learning. Moreover, the types of assessments that students undergo have a significant impact on their own teacher training.

Keywords: Genres in grammar teaching; assessment in higher education; assessment in teacher training.

Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior que teve 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. A temática da avaliação, por si só, ainda suscita muitas discussões, ainda que haja importantes contribuições na literatura da área. Percebe-se que ainda existe uma lacuna nas pesquisas, especialmente quando pensamos nas peculiaridades do ensino superior. De modo geral, a ideia de avaliação ainda assusta os discentes, porque tradicionalmente é associada a aspectos negativos, como “cobrança”, “punição”, “acerto de contas”. Na perspectiva dos professores, por mais que haja o propósito de fazer o melhor, parece faltar, muitas vezes, a devida qualificação e o necessário embasamento teórico. Afinal, avaliar não é tarefa fácil.

Do ponto de vista dos discentes, é também importante que o tema da avaliação figure na agenda das reflexões desenvolvidas durante a sua formação. Os alunos estão sempre envolvidos com atividades avaliativas ao longo de seu percurso acadêmico, sem, muitas vezes, serem ouvidos em suas dificuldades e percepções. O momento da avaliação é encarado como uma etapa inevitável do processo de ensino-aprendizagem, frequentemente sem conseguir uma articulação clara com esse processo. Aliás, é muito comum a confusão de nomenclatura, que é também teórica e conceitual, entre avaliação e teste, o que acaba se refletindo na prática, levando a uma visão reducionista de avaliação, baseada na ideia de

produto e resultado. Na verdade, o termo avaliação é muito mais abrangente, pois sugere a tomada de decisões. Conforme Bachman (1997, p. 20 - 24), a partir de uma avaliação, pode-se, por exemplo, fazer ajustes no programa de uma disciplina, refazer o planejamento, alterar os objetivos iniciais e repensar a própria forma de avaliar. Como destaca Scaramucci (2006, p. 52), “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”. Já o teste se refere mais a quantificação de informações. Em lugar de interpretações qualitativas, preocupa-se mais com uma pretensa objetividade e confiabilidade. Conforme ensina Bachman (1997), nem todo teste atende a propósitos de avaliação, assim como nem toda avaliação depende necessariamente de testes. Diversos são os instrumentos que podem ser utilizados com a finalidade de avaliar, até mesmo diferentes linguagens podem ser usadas, não apenas a verbal. Aqui, quando ocorrer a expressão “atividades avaliativas”, estaremos focalizando a testagem, como uma etapa pontual do processo de avaliação.

Se estamos pensando sobre um curso voltado à formação docente, no caso, uma licenciatura em Letras, seria natural que essas discussões em torno da avaliação considerassem os estudantes como protagonistas. Nesse sentido, o que se pretende no presente artigo é justamente oportunizar a escuta desses discentes. Em outras palavras, neste artigo priorizamos a perspectiva dos discentes, futuros professores, que cursam a disciplina voltada ao estudo da gramática tradicional.

Diante do exposto, tem-se como objetivos específicos: (a) analisar como esses estudantes compreendem a finalidade e a configuração das atividades avaliativas aplicadas; (b) examinar qual o lugar dos gêneros textuais/discursivos nessas atividades. Para atender a esses objetivos, segundo um paradigma de pesquisa qualitativa (Denzin e Lincoln, 2006), interpretativista, usamos diversos instrumentos de pesquisa³, mas, de acordo com o escopo deste texto, a discussão ficará em torno de entrevistas semiestruturadas com discentes da disciplina e de questões propostas nas atividades avaliativas (análise documental), especialmente no que se refere aos gêneros para avaliar gramática.

Nas próximas seções, antes da análise dos dados, apresentaremos brevemente as bases teóricas em que nos apoiamos.

Ensinar, aprender e avaliar: relações

Considerando a avaliação de um modo geral, partimos do princípio de que os instrumentos e formas de avaliar utilizados podem exercer influência significativa no processo de ensino-aprendizagem, da escola básica ao ensino superior, o que sugere, como já mencionado, a importância de se discutir o impacto da avaliação na formação de professores, que vão atuar diretamente com as atividades avaliativas em seu fazer docente.

Garcia (2009) salienta que é possível afirmar que as experiências avaliativas são formativas sob diversos aspectos, uma vez que podem influenciar o modo como o discente organiza o tempo de estudo, a atribuição de prioridade e significado das atividades acadêmicas que realiza e o seu próprio

³ O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade. Número do Parecer do CEP: 4.620.465.

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 da maneira como os professores ensinam e os alunos aprendem. 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, em última instância, a um rompimento dos esforços educacionais. Importante também ponderar, conforme Cheng e Curtis (2004), que um desempenho positivo em um teste não significa necessariamente uma boa aprendizagem, ou seja, essas relações entre ensinar, aprender e avaliar são complexas e não se dão de forma mecânica. É por isso que julgamos importante haver muita cautela por parte dos professores para não incorrerem em estigmatizações dos discentes com base em resultados de testes.

Especificamente sobre o contexto do ensino superior, Ramsden (1997) conclui, a partir de pesquisas realizadas, 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. No mesmo sentido, Garcia (2009) ressalta que há uma intrínseca relação entre as formas de avaliação usadas pelos docentes e as atitudes de aprendizagem apresentadas pelos alunos do ensino superior. Corroborando essa ideia, Böhm (1980) salienta que, no contexto acadêmico, as avaliações 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.

Delimitando ainda mais o foco, pensamos nas peculiaridades relativas a ensinar, aprender e avaliar a língua portuguesa (doravante LP). Antunes (2009) ressalta que o ensino e a avaliação de língua são práticas que estão relacionadas à concepção de língua assumida, 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 defendem que a concepção de língua adotada no processo de ensino-aprendizagem determina os objetivos de uma avaliação, os instrumentos que serão usados e os critérios avaliados.

No que diz respeito ao ensino de gramática, Antunes (2003) aponta que, além da especificação do objeto de estudo de gramática, é importante a forma como serão ensinadas as regularidades da língua, ou seja, é preciso definir a concepção teórica norteadora da abordagem, 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 porque a gramática existe em função das necessidades de comunicação dos indivíduos, que falam, ouvem, leem e escrevem nos diversos contextos de uso da língua. Pode parecer uma afirmação óbvia, mas sabemos que na prática da sala de aula não se trata de uma questão simples.

Em nossa pesquisa, não pudemos perder de vista que era uma disciplina direcionada para o estudo da gramática normativa. O docente, nesse caso, tinha suas escolhas um tanto restringidas pelos propósitos específicos do curso. Mesmo assim, suas decisões sobre como ensinar e como avaliar não precisavam ser limitadas a uma abordagem tradicional da gramática. Como discute Perini (2014), 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” (Perini, 2014, 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.

Em conformidade com essa visão, Antunes (2009) defende uma abordagem em que as atividades descontextualizadas, classificatórias e de identificação de funções sintáticas deixam de ser prioridades nas práticas de ensino e avaliação. Nessa 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” (Antunes, 2009, 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. Acrescentaríamos que usar textos nos processos de ensino-aprendizagem e avaliação não necessariamente assegura uma abordagem mais adequada do que de atividades descontextualizadas. Apesar de todo o desenvolvimento na área de teorias de gênero e do grande volume de pesquisas com essa temática, nem sempre o texto é tratado na sala de aula dentro de um enquadre de gênero, servindo (ainda) apenas como pretexto para abordagem de outras questões, muitas vezes, em torno de formas da língua. Isso, possivelmente, terá um impacto sobre o modo como os próprios discentes concebem o ensino de gramática. Se já chegam ao ensino superior com crenças arraigadas, é principalmente nesse espaço formativo que deveriam ter a oportunidade de refletir sobre elas.

Que aspectos das teorias de gênero, no âmbito da vasta literatura na área, podem nos ajudar a compreender de que forma aliar ensino-aprendizagem e avaliação de gramática normativa a uma abordagem mais reflexiva e crítica sobre os usos da língua? Na próxima seção levantaremos alguns pontos que nos parecem fundamentais nessa discussão.

O lugar dos gêneros no ensino de LP

Discutir sobre a concepção de gênero pode parecer uma questão superada. No contexto brasileiro, o conceito circula no meio acadêmico desde os anos 90. Documentos oficiais na área da educação já preconizavam o uso dos gêneros no final da década, como os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, publicados em 1998. Um grande volume de pesquisas foi divulgado desde então, seguindo os princípios teórico-metodológicos de diferentes vertentes, como o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a Linguística Sistêmico-funcional e a Sociorretórica. Grosso modo, no Brasil, o ISD tem Bronckart (1999) e o Grupo de Genebra (Schneuwly et al., 2004) entre suas principais referências; a Linguística Sistêmico-funcional, Halliday e Hasan (1989); e a Sociorretórica, Swales (1990) e Miller (1984), mas o fato é que não é incomum os pesquisadores brasileiros adotarem uma abordagem que mescla diferentes perspectivas. Muitos trabalhos produzidos na academia têm tematizado a transposição didática dos gêneros no ensino de língua. No entanto, embora o conceito de gênero apareça

frequentemente no discurso de professores, ainda parece haver dificuldade por parte da escola de se apropriar do gênero em suas práticas pedagógicas. Um exemplo de que é ainda relevante falar sobre os gêneros é o livro de Benedito Bezerra, recentemente lançado (2022), que tem por título “O gênero como ele é (e como não é)”. A editora apresenta o livro como “exploração sistemática de questões ignoradas ou ainda não suficientemente exploradas na literatura disponível em língua portuguesa” (Bezerra, 2022, orelha esquerda).

Dentre as questões “não suficientemente exploradas”, podemos apontar a relação entre o uso de gêneros e o eixo de análise linguística. Parece mais fácil encontrar exemplos de práticas escolares exitosas em torno da noção de gênero quando a finalidade é desenvolver compreensão da leitura e produção textual. Quando se trata dos estudos gramaticais, o que predomina, como afirma Rodrigues (2014), é a gramática conceitual como objeto de ensino: “ensinam-se conceitos e taxonomias; não há agenciamento desse conhecimento (e nem a sua construção) para mediar a reflexão sobre a linguagem e, menos ainda, uma reflexão que reverbere para o domínio das práticas de linguagem” (Rodrigues, 2009, p. 50).

A esse respeito, recorreremos ao Círculo de Bakhtin, que é sempre uma referência necessária, seja qual for a perspectiva teórica que se adote nos estudos de gênero. O conceito de gênero em Bakhtin é diferente das teorias que entendem por gêneros apenas categorias formais, estruturas linguísticas ou classes fixas de textos. Já em 1929, em “Marxismo e filosofia da linguagem”, o Círculo enfatiza a relevância do meio social no complexo conjunto de elementos que constituem o fenômeno linguístico:

[...] a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos [como conjunto de elementos constitutivos da linguagem] possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem (Bakhtin/ Volochínov, 1988, p. 71).

Além disso, Bakhtin rompe com a tradição que associava a noção de gênero apenas à literatura, incluindo em seus estudos os gêneros do cotidiano, tanto da língua falada quanto escrita. Nos limites deste texto, evocamos em especial a noção de “esferas da atividade humana”. Pela perspectiva bakhtiniana, os gêneros têm uma estreita relação com as funções sociais específicas de cada esfera de ocorrência: “São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente por não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera” (Bakhtin, 1997, p. 303). Em outras palavras, o domínio de determinados gêneros não é garantia de uma interação eficaz em outras situações discursivas. Daí a importância de se conhecer bem os gêneros que circulam nos mais diversos contextos ou domínios sociais para que se possa agir adequadamente com a linguagem em diferentes situações.

Como a variedade das atividades humanas é inesgotável, o repertório de gêneros que emerge das interações é infinito. Conforme afirma Bakhtin (1997), haverá tantos gêneros do discurso quanto houver atividades humanas. Pela sua própria constituição, os gêneros, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1997, p. 279), têm um caráter maleável. Embora marcados pela regularidade, são por natureza mutáveis, dinâmicos, sujeitos à transmutação, o que está diretamente relacionado a

transformações de ordem sócio-histórica e à própria diversidade de propósitos. Para Bakhtin, o gênero orienta-se prioritariamente pela intenção comunicativa do texto: “a variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve” (Bakhtin, 1997, p. 291). Essa intencionalidade não se dá apenas no nível individual, pois terá uma relação direta com seu contexto social mais imediato, no caso dos gêneros primários, ou com esferas sociais públicas, no caso dos secundários, que são usados nas atividades artísticas, científicas, sociopolíticas, filosóficas, de educação formal e assim por diante.

Essa concepção de Bakhtin sobre a estreita relação entre as esferas sociais e a constituição e funcionamento dos gêneros nos ajuda a pensar sobre as práticas pedagógicas que privilegiam determinadas esferas no estudo de LP. Haveria gêneros específicos que se prestariam melhor a atividades de ensino e avaliação da língua? Que gêneros poderiam ser usados para se ensinar/avaliar gramática normativa, por exemplo? Com esses questionamentos em mente, passamos à análise dos dados gerados em nossa pesquisa, introduzida por uma breve apresentação da metodologia.

Caminhos de pesquisa

Conforme já mencionado, optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa por privilegiarmos a compreensão do fenômeno social estudado, a partir de diferentes formas, que podem incluir, segundo Paiva (2019, p.13), “análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música) etc.”. Dados quantificáveis podem até ser utilizados, mas não têm centralidade nas discussões.

Houve um envolvimento muito próximo com o cenário da pesquisa, com a observação de aulas na turma de Letras que cursou a disciplina de gramática. Dentre os vários métodos da pesquisa qualitativa, portanto, usamos o estudo de caso: “um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa” (Paiva, 2019, p. 65). Para o presente trabalho, deste estudo de caso selecionamos dois instrumentos de pesquisa utilizados: a análise de documentos (descrição e interpretação das atividades avaliativas formais a que se submeteram os estudantes ao longo do semestre letivo) e entrevistas semiestruturadas com esses discentes.

Vale lembrar que nesse tipo de entrevista há um roteiro prévio de tópicos a serem abordados, mas não há um desenho rígido, sendo possível, inclusive, que outras questões não planejadas pelo pesquisador surjam durante as interações. Para selecionar os estudantes que participariam, aplicamos um questionário, no qual perguntamos aos alunos quem gostaria de participar dessa entrevista ao final da disciplina. Dos 55 alunos da turma, 13 responderam ao questionário, 9 disseram que aceitariam colaborar com a nossa pesquisa, e finalmente conseguimos contato com 6 discentes para agendar as entrevistas. 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 em Letras (sendo também alunos do primeiro período).

De todos os dados gerados, apresentaremos uma síntese das atividades avaliativas e de alguns fragmentos mais representativos das respostas obtidas nas entrevistas. Passamos, então, à análise.

Atividades avaliativas propostas

Para a atribuição de notas, usadas para fins de aprovação ou reprovação na disciplina, foram aplicadas três atividades avaliativas. O docente explicou para os discentes, durante a primeira aula síncrona do período letivo, como seria feito o cálculo e que, ao final, eles precisariam alcançar sessenta pontos em cem para serem aprovados.

No quadro a seguir, apresentamos o resumo da organização das atividades avaliativas aplicadas na disciplina.

Quadro 1. organização das atividades avaliativas da disciplina

Avaliação	Realização	Valor
1ª atividade avaliativa Prova escrita - estudo dirigido a partir de um texto teórico.	Individual ou em grupos de até 3 pessoas.	30 pontos
2ª atividade avaliativa Prova escrita - análise sintática de períodos simples.	Individual ou em grupos de até 3 pessoas.	30 pontos
3ª atividade avaliativa Prova escrita – produção de um texto	Individual ou em grupos de até 3 pessoas.	40 pontos

Fonte: elaborado pelas autoras (Oliveira e Silva, 2023)

Primeira atividade avaliativa

Ao analisarmos as questões da primeira atividade avaliativa, verificamos que o docente elaborou um instrumento avaliativo com foco na linguagem literária, ou seja, ele se ateu ao aspecto da gramática tradicional relativo à escrita de 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 às questões. Dessa forma, consideramos que o professor levou em conta a relevância de se avaliar a reflexão sobre a língua por meio de textos (e não de frases soltas, estanques), inclusive, textos de gêneros diversos. Quanto à seleção dos gêneros, discutiremos adiante.

Verificamos que essa primeira atividade avaliativa foi construída a partir de conteúdos de estilística, basicamente análise de figuras de sintaxe. Contudo, destacamos que o docente avaliou um conteúdo que ainda não tinha sido discutido com os alunos. Assim, o discente precisava pesquisar os conceitos evocados na atividade avaliativa para depois seguir com a resolução das questões. Essa atitude parece indicar que não foi considerada a relação existente entre ensino e avaliação, atitude que, segundo Antunes (2003), não se mostra adequada, visto que não se justifica avaliar algo que não foi abordado durante o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, Rodrigues Junior (2009) frisa a importância de desenvolver estratégias que levem os universitários a produzirem conhecimento

novo; e, considerando que os graduandos tinham um tempo maior para realizar a atividade, 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 às questões. 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.

De forma geral, vale enfatizar que tal atividade avaliativa foi construída com base no que consideramos um dos pontos centrais do processo de ensino-aprendizagem em LP: 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. Afinal, como aponta o autor, os usuários da língua lidam com textos e discursos e não apenas com frases isoladas.

Tendo em vista que nossa pesquisa foi desenvolvida em um Curso de Letras, consideramos importante uma formação que deixe clara para os graduandos a relevância de um ensino voltado aos diversos usos da língua, nos mais diferentes contextos socioculturais.

Segunda atividade avaliativa

Um primeiro ponto que deve ser destacado nessa segunda atividade avaliativa é a utilização de um texto real, genuíno, para ser base dessa tarefa. Outro aspecto que precisa 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 neste instrumento, no entanto, usou nas aulas exemplos de textos literários, que, segundo ele, apresentavam construções semelhantes às dos manuais de gramática. Nessa atividade avaliativa, o docente usou um texto com linguagem “técnica”, uma matéria jornalística, para avaliar os constituintes sintáticos de uma oração.

A última questão da segunda atividade avaliativa solicitava 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), apontando as diferenças entre textos formais e textos literários e dissertando sobre a importância de se abordar no contexto escolar os diferentes tipos de texto. Analisando essa atividade, observamos que o docente criou a possibilidade de os discentes refletirem sobre o ensino de gramática a partir de textos, integrando análise linguística e compreensão leitora. Ao apresentar para os estudantes a importância da seleção de textos para o ensino de sintaxe, o docente reafirma compreender a relevância de colocar os alunos em contato com diferentes espécies de texto no ensino de língua portuguesa e de sensibilizar os futuros docentes quanto a essa necessidade. Defendemos ser possível demonstrar aos alunos em formação docente a importância do uso de textos de natureza diversa como base também para atividades de reflexão sobre a língua, mesmo que o objetivo final seja ensinar/avaliar gramática normativa.

Nesta segunda atividade avaliativa, já não há a ideia de associar o ensino de sintaxe a gêneros literários apenas, o que nos havia parecido um tanto problemático. Por que privilegiar gêneros literários para tratar de construções sintáticas? O docente parece ter se dado conta desse posicionamento equivocado, pois na segunda atividade já existe uma abertura para textos “formais/técnicos”, conforme o comando da questão, e essa seleção mais abrangente se aproxima da concepção de gênero como objeto empírico através do qual se efetivam práticas de leitura, análise linguística e produção de textos, orais e escritos. Trata-se de uma concepção de gênero e de ensino de gramática mais sensíveis aos usos sociais que fazemos dos textos.

Terceira atividade avaliativa

Na terceira atividade avaliativa, o professor solicitou aos discentes que assistissem a um vídeo – “Elementos de análise sintática ‘crítica’ para a educação básica”. 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 neste instrumento avaliativo 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).

Analisando esse instrumento avaliativo, observamos que o professor lança mão de um vídeo para que os estudantes discutam o ensino de sintaxe na educação básica, recorrendo, portanto, a outras semioses além da linguagem escrita para contextualizar o conteúdo a ser avaliado. Chama atenção o fato de a atividade proposta levar os alunos a refletirem criticamente sobre o ensino básico, provavelmente um dos principais campos de atuação profissional dos futuros docentes. Além disso, é solicitada a produção de um texto que bem poderia ser denominado como uma resenha do vídeo, apesar de não haver um enquadre de gênero explicitamente.

Mesmo reconhecendo as potencialidades da proposta, ficamos com alguns questionamentos sobre como esse teste 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 em algum momento poderão precisar ensinar sintaxe, porém entendemos que o momento em que foi aplicada essa avaliação, final do período letivo, não foi adequado para que a atividade fosse consolidada. Temos como hipótese que, por ser a última avaliação 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.

Teria sido mais produtivo também ter definido o gênero da produção escrita, deixando bem claro quais seriam os contextos de produção e de circulação do texto (numa situação hipotética, naturalmente, visto que os discentes sabiam estar escrevendo somente para serem avaliados pelo professor, o que acentua a artificialidade da produção).

A percepção dos discentes

Como mencionado na introdução, para as discussões deste trabalho, focamos as atividades avaliativas aplicadas na disciplina investigada, que foram discutidas nas seções anteriores, e as entrevistas realizadas com discentes, das quais fizemos uma seleção para analisar nesta seção.

O primeiro ponto a ser problematizado refere-se ao estudo da gramática normativa a partir de textos literários. Os excertos a seguir mostram as percepções de dois discentes sobre esse aspecto.

“Igual como a gente estava estudando, a gente até fez o hino nacional, questões de mudar o sujeito de lugar, então eu via muito isso na literatura. E às vezes eu reparei que eu ficava assim... quando você pega um texto e fala “esse texto é muito maçante”, já esse texto aqui é mais leve. Mas não é, é a forma como foi escrito. Aquele texto que é tudo ao contrário, que não tem aquela regra, aquela sequência direta, leva mais tempo para assimilar aquela frase ali. Já o texto direto, já está naquela ordem, você segue ela, você assimila mais rápido. Então, quando eu estava estudando a gramática, eu fui entender por que um texto é mais maçante e o outro, não. Eu achei muito interessante isso, principalmente em literatura mais antiga, que tem toda aquela linguagem rebuscada, é por causa disso. Eu achei muito interessante quando eu estava estudando gramática e percebi isso nas outras matérias. Entender porque ficava tão difícil.” (*registro da entrevista com a discente 1*).

“Então, a princípio eu tive bastante dificuldade, mas eu acho que foi importante trabalhar isso também, porque querendo ou não, infelizmente em concursos e provas é o que é mais cobrado.” (*registro da entrevista com a discente 3*).

Na nossa percepção de pesquisadoras, ficamos instigadas a conhecer o que os discentes pensavam da utilização de textos literários para análise sintática porque a ideia inicial do docente era trabalhar exclusivamente com esse tipo de texto (o que não se confirmou depois). Pensar na exclusividade de um determinado tipo de gênero em detrimento da diversidade de contextos de interação nos preocupava. De todo modo, ao analisarmos os excertos acima, observamos que, para o discente 1, o estudo da gramática a partir dos textos literários contribuiu para entender a ordem dos constituintes nas frases que compõem esses textos, possibilitando uma melhor compreensão dessas produções textuais que podem apresentar uma linguagem mais rebuscada ou mais distante dos gêneros do cotidiano. O discente 3 afirma que teve muita dificuldade para compreender os textos literários que foram usados como base para as atividades de análises linguísticas, mas reconhece que é importante o trabalho com esses textos. Nesse sentido, observamos que o trabalho com os textos literários foi importante no processo de formação desses discentes, que pareciam ter uma certa aversão a esses textos pelo fato de não conseguirem compreender a estrutura e especificidades do discurso literário e, assim, não construírem sentido para o que liam.

Sobre a contribuição do estudo da gramática tradicional para o processo de escrita, verificamos que os discentes consideram que as atividades de análise sintática podem auxiliar no processo de escrita. No fragmento abaixo, podemos observar esse aspecto.

“Eu acredito que sim. [...] Dá para a gente ter muita dúvida. Eu preciso colocar esse elemento na frase, isso vai fazer sentido. Eu acho que poder ter uma visão do que é necessário para colocar ali, eu acho que ajuda a gente a ter uma ideia mais clara de como passar o que a gente está pensando também.” (*registro da entrevista com a discente 3*).

Considerando que o docente desenvolveu o estudo da gramática tradicional a partir da análise das estruturas sintáticas que compõem os textos, concordamos com 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.

Com relação ao estudo da gramática de forma contextualizada, o excerto abaixo mostra que o estudo da gramática foi feito a partir de textos, nos quais os alunos identificavam as estruturas.

“Digamos, assim, o conteúdo foi 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 deixou o texto, a gente estudou, achou o sujeito, as orações, se é composto ou não, e ele deixou isso, e como a gente tinha que descobrir onde estava e onde começava, a gente foi trabalhando para descobrir [...]” (*registro da entrevista com a discente 3*).

Consideramos que essa forma de trabalho, em que os textos são usados como base para as análises sintáticas, mostra-se muito positiva e significativa para o processo de ensino-aprendizagem, pois evidencia a importância do estudo da gramática normativa de modo contextualizado, conforme defende Antunes (2003), e não a partir de frases soltas.

No que diz respeito ao uso de diferentes textos para desenvolvimento das aulas e para a elaboração das atividades avaliativas, observamos que o docente teve o cuidado de organizar as atividades com base em textos, o que pode oportunizar uma reflexão mais aprofundada sobre o uso da língua. Mais do que a simples contextualização da análise sintática por meio de textos, houve uma apresentação de diversos gêneros, ainda que isso não tenha sido abordado como uma questão central, mas periférica. Os fragmentos a seguir mostram que os discentes aprovaram a forma como o professor usou os textos para o estudo da gramática normativa.

Eu achei muito bom de verdade, porque, quando você está refletindo sobre isso e você consegue trabalhar com texto literário e também com texto mais formal ou jornalístico, você consegue ver muito claramente as diferenças. (*registro da entrevista com a discente 2*).

[...] eu acho que contribui bem do jeito que eu falei antes porque, por exemplo, ter estudado primeiro textos literários como uma linguagem assim mais rebuscada e depois ver isso, por exemplo, em um artigo, em uma reportagem, assim, poder ver essa diferença [...]. Eu acho que isso contribuiu para essa visão geral de conseguir entender a importância de estudar a gramática em diferentes gêneros. (*registro da entrevista com a discente 3*).

Acreditamos que, ao apresentar para os estudantes a importância da seleção de textos para o ensino de sintaxe, o docente demonstra compreender um aspecto importante defendido por Geraldini (1984): a relevância da exposição dos alunos a diferentes textos no ensino de língua portuguesa. Na mesma linha, Castro (2005) julga necessário sensibilizar os alunos em formação para a importância do ensino de língua portuguesa pautado em textos, privilegiando-se o aprendizado por meio dos diversos gêneros textuais. Aliás, 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). Em outras palavras, não se discute a pertinência de ensinar gramática normativa: a grande questão é a forma de ensinar (e de avaliar).

Feita essa breve seleção do nosso conjunto de dados, apresentaremos algumas considerações que emergiram da análise.

Considerações finais

O primeiro aspecto que cabe destacar é o 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.

Outro ponto que vale ser ressaltado é o estudo da gramática tradicional de forma contextualizada a partir de diferentes gêneros. 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 se torna uma tarefa com significado. No contexto investigado, vimos que a diversidade de gêneros foi importante para a reflexão sobre os diferentes usos da língua, o que foi confirmado pelos próprios discentes, embora a noção de gênero não tenha sido o eixo norteador das atividades.

Observamos que o docente responsável pela disciplina usou somente um tipo de instrumento para avaliar os discentes, a “prova” escrita, mas nosso objetivo não era analisar se as avaliações 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 de ensino-aprendizagem. Nessa direção, a percepção dos discentes é a de que a forma como ele organizou as atividades avaliativas tiveram impactos positivos no aprendizado do conteúdo.

Em suma, fazendo o cruzamento dos dados gerados, consideramos que as atividades avaliativas aplicadas na disciplina contribuíram de forma significativa para o processo de formação dos discentes, pelas oportunidades de pensamento reflexivo e crítico sobre ensino de gramática normativa.

Referências

- ANTUNES, I. 2003. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 184p.
- ANTUNES, I. 2009. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 240p.
- BACHMAN, L.F. 1997. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 408p.
- BAKHTIN, M. 1997. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 512p.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). 1988. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 376p.

BÖHM, G.M. 1980. *Avaliação do rendimento educacional: sugestões para exames na área de ensino biomédico*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 176p.

CASTRO, G. de. 2005. *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, 52p.

CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. 2004. *Washback in language testing – Research contexts and methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 260p.

CROOKS, T. J. 1998. The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, **58** (4): 438-481.

CUNHA, C.; CINTRA, L.F.L. 2016. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 762p.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. 2006. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: N.K. DENZIN; Y.S. LINCOLN (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, p.15-41.

GARCIA, J. 2009. Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, **20** (43): 201-213.

GERALDI, J. W. 1984. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 136p.

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

MARCUSCHI, B. 1999. *Formação do educador, avaliação e currículo*. Recife: Editora da UFPE, 289p.

PAIVA, V. L. M. O. 2019. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo, Parábola Editorial, 157p.

PERINI, M. 2014. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar respostas às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? In: M.H.M. NEVES; V.C. CASSEB-GALVÃO; M.Q. LEITE (org.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra os autores*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, p. 48-67.

POSSENTI, Sírio. 1996. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 96p.

RAMSDEN, P. 1997. The Context of Learning in Academic Departments. *The Experience of Learning*, **2**: 198-216.

RODRIGUES JUNIOR, J. F. 2009. *Avaliação do estudante universitário*. Brasília: SENAC, 226p.

ROGHMAL, S. 2019. The Washback and Impact of Test on Language Teaching and Learning. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, Raipur, **8** (9): 1447-1451.

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

SUASSUNA, L. 2012. Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa. *Perspectiva*. Florianópolis, **30** (3): 1125-1151.

Submetido: 09/09/2024

Aceito: 05/12/2025