

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**LUANA ALVES DA SILVA**

**REPRESENTAÇÕES E PRÁTICA AVALIATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE  
CASO**

**UBERLÂNDIA**  
**2017**

**LUANA ALVES DA SILVA**

**REPRESENTAÇÕES E PRÁTICA AVALIATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE  
CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice

**UBERLÂNDIA**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S586r  
2017      Silva, Luana Alves da, 1986-  
            Representações e prática avaliativa no ensino de língua portuguesa  
            na educação de jovens e adultos : um estudo de caso / Luana Alves da  
            Silva. - 2017.  
            102 f. : il.

            Orientadora: Maria Inês Vasconcelos Felice.  
            Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
            Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.  
            Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.245>  
            Inclui bibliografia.

            1. Linguística - Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino -  
            Teses. 3. Educação de jovens e adultos - Teses. I. Felice, Maria Inês  
            Vasconcelos. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-  
            Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

---

CDU: 801

Luana Alves da Silva

Representações e prática avaliativa no ensino de língua portuguesa na educação de  
jovens e adultos: um estudo de caso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice

---

Profa. Dra. Dilma Maria de Mello

---

Profa. Dra. Marília Rodrigues Nessralla

## **Agradecimentos**

A Deus, por ter me sustentado até aqui, renovando meu ânimo a cada manhã.

Aos meus pais, Ernane e Maria Izabel, e ao meu irmão, Gustavo, pelas manifestações de carinho e amor incondicionais, que tanta leveza trazem à minha vida.

À minha filha, Isabela, carinhosamente, amadinha, razão da minha alegria e satisfação em dias tão cansativos.

Ao meu amado esposo, Darley, por ser companheiro, incentivador e por sempre acreditar em mim.

À minha querida professora e orientadora, Maria Inês, por ser uma inspiração de vida e de ser humano, dentro e fora da academia.

À banca de qualificação, professoras doutoras Fernanda Costa Ribas, Maria Inês Vasconcelos Felice, Dilma Maria de Mello e Marília Nessralla pelas valorosas contribuições.

À Dilma Maria de Mello, Cleudemar Alves Fernandes e Maria Virgínia pela compreensão durante minhas ausências físicas e mentais do ambiente de trabalho.

Aos colegas do grupo de estudos GEPAV, pelas contribuições e pelos cafés com prosa.

Aos alunos e participantes da pesquisa por terem aceitado o convite para participarem dessa investigação.

À professora Vera, por seu carinho, simpatia, por sua atenção, seu esforço e sua dedicação.

À diretora da escola e à secretária, por serem tão receptivas e compreensivas.

## RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida sob a ótica da linguística aplicada. O objetivo geral desta investigação é identificar e analisar as representações sobre avaliação da aprendizagem em língua portuguesa construídas por alunos de uma turma do 3º ano do ensino médio da EJA e pela professora que ministra aulas da disciplina em questão, em uma escola estadual da cidade de Uberlândia em Minas Gerais. Esta investigação visa a também compreender como se desenvolve a prática avaliativa no contexto investigado, observando os conceitos de avaliação formativa, somativa e diagnóstica. A pesquisa se insere na modalidade Estudo de Caso, com base em André (2001) e Chizzoti (1991). A análise dos enunciados foi desenvolvida de acordo com a teoria do Interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1997,1999,2003, 2006, 2007,2008,2009). Os instrumentos de coleta dos dados são: questionários, entrevistas transcritas realizadas com alunos e professora, notas de campo coletadas durante as aulas de língua portuguesa, avaliações realizadas no contexto investigado. As discussões teóricas e sobre Linguística Aplicada se basearam em Moita Lopes (1996) e Celani (1998). As discussões sobre avaliação se basearam em Depresbiteris (1989), Lussier e Turner (1995), Libâneo (1994), Luckesi (2002/2008), Hadji (2001), Perrenoud (1991), Haydt (1991), Cardinet (1986). Dentre as representações construídas pelos alunos estão: avaliação como sinônimo de prova; notas como parâmetro de sucesso ou insucesso; sentimentos negativos com relação à avaliação. Dentre as representações docentes estão: o uso de textos como possível avaliação diagnóstica, o uso de exercícios estruturais como atividade que melhor avalia os alunos e o trabalho com gramática normativa como sendo importante para alunos da EJA e a valorização das notas como parâmetro de sucesso ou insucesso. Sobre a prática avaliativa, foi possível entender que as atividades avaliativas se desenvolvem quase totalmente com base na atribuição de notas em provas de exercícios estruturais que cobram nomenclaturas da gramática normativa.

**Palavras-chave: Representações. Avaliação. Linguística Aplicada. Educação de Jovens e Adultos**

## **ABSTRACT**

This research was developed from the standpoint of Applied Linguistics. The general objective was to investigate, identify and analyze representations of learning assessment in Brazilian Portuguese classes produced both by students in the senior year of high school who attended a General Equivalency Diploma (GED) classes and their teacher in a public state school in Uberlandia, Minas Gerais, Brazil. Such investigation also aimed at understanding the development of assessment practices in the investigated context, observing the concepts of formative, summative and diagnostic assessment. This research is a case study and it was based on concepts of André (2001) and Chizzoti (1991). The utterance analysis was developed according to Bronckart's Sociodiscursive Interactionism theory (1997,1999,2003, 2006, 2007,2008,2009). Data collection tools were: questionnaires, transcribed interviews with students and teacher, field notes collected during the classes and evaluations performed in the investigated context. The discussions about theory and Applied Linguistics were based on Moita Lopes (1996) and Celani (1998), and the discussions on assessment were based on Depresbiteris (1989), Lussier and Turner (1995), Libâneo (1994), Luckesi (2002/2008), Hadji (2001), Perrenoud (1991), Haydt (1991), Cardinet (1986). Among the representations built by the students are: assessment as a synonym of test, grades as a parameter of success or failure, and negative feelings towards assessment. The representations built by the teacher are: the use of texts as a possible diagnostic assessment, the use of structured exercises as the tool that best assesses students, normative grammar as being essential for GED students and valuing grades as the main parameter for success or failure. Regarding the assessment practices, it is possible to understand that assessment activities are almost entirely developed based on the grades obtained from tests containing structured exercises that evaluate normative grammar nomenclature.

**Key words: Representation. Learning assessment. Applied Linguistic. EJA, GED.**

## QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Tipos de avaliação.....	25
<b>Quadro 2</b> - Tipos de discurso.....	34
<b>Quadro 3</b> - As quatro funções das modalidades .....	37
<b>Quadro 4</b> - Resumo dos objetivos, perguntas, instrumentos de pesquisa e procedimentos .....	40
<b>Quadro 5</b> - Perfil dos discentes participantes .....	42
<b>Quadro 6</b> - Perfil da docente.....	43
<b>Quadro 7</b> – Informações sobre as aulas.....	47



## **ABRAVIATURAS E SIGLAS**

EJA - Educação de Jovens e Adultos

LA - Linguística Aplicada

ISD - Interacionismo Sociodiscursivo

LP - Língua Portuguesa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

OCEM - Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>21</b>
2.1 Concepções de língua(gem) .....	21
2.2 Avaliação: História, conceitos e considerações.....	23
2.3 Um breve histórico sobre avaliação .....	23
2.4 Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart: Conceitos e pressupostos básicos.....	27
2.4.1 As representações e os mundos representados .....	28
2.4.2 Arquitetura interna dos textos: uma proposta de análise .....	30
2.4.2.1 A infra-estrutura geral do texto: camada mais profunda do folhado textual.....	31
2.4.2.2 Mecanismos de textualização: camada intermediária do folhado textual.....	35
2.4.2.3 Os mecanismos enunciativos: camada mais superficial do folhado textual.....	36
<b>3. METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>40</b>
3.1 O contexto de produção da pesquisa .....	41
3.1.1 A escola .....	43
3.1.2 Os Participantes .....	43
3.2 Condições de produção da pesquisa.....	45
3.2.1 Notas de campo - Descrição das aulas .....	46
3.3 Pesquisa Qualitativa .....	50
3.4 Estudo de caso .....	51
3.5 Procedimentos para coleta e plausibilidade dos dados .....	53
<b>4. ANÁLISES E DISCUSSÕES.....</b>	<b>55</b>
4.1 Análise das representações dos alunos .....	55
4.1.1 Avaliação como sinônimo de prova ou teste .....	55
4.1.2 Provas: instrumento avaliativo que suscita sentimentos negativos .....	56
4.1.3 Valorização das notas como parâmetro de sucesso ou insucesso nas avaliações.....	57
4.1.4 Preferência por outros instrumentos avaliativos em detrimento do uso de provas.....	58
4.2 Análise das representações da professora de língua portuguesa.....	59
4.2.1 Produção textual: um instrumento de avaliação diagnóstica.....	59

4.2.2 A avaliação ideal dependente do público a ser avaliado. ....	61
4.2.3 A gramática normativa: um conteúdo cobrado nas avaliações .....	62
4.2.4 Exercícios estruturais: instrumento que melhor avalia o aluno .....	64
4.2.5 Capacidade de argumentação: uma habilidade cobrada dos alunos .....	65
4.2.6 O aluno da EJA é mais produtivo que os alunos do ensino regular: uma avaliação qualitativa.....	66
4.2.7 Prática avaliativa em língua portuguesa .....	67
<b>5. CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>75</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A tradição escolar nacional instituiu o uso de testes e provas como única ou principal forma de avaliação da aprendizagem, caracterizada principalmente pela atribuição de notas ou conceitos ao desempenho dos alunos. Nessa perspectiva, a avaliação escolar deixa de ser parte do processo de ensino e aprendizagem, assumindo funções outras que, muitas vezes, não contribuem para o sucesso educacional, tais como classificação dos aprendizes em bons, regulares ou ruins, confirmação do caráter autoritário do professor, definição de sucesso ou fracasso como fatores decisivos no desenvolvimento escolar.

Por outro lado, muitos professores são reféns de um sistema educacional impositivo que preza pela quantificação ao exigir a atribuição de notas em testes e/ou provas como única ou principal forma de avaliar os alunos. Nesse sentido, a avaliação por meio de testes e provas pode assumir caráter sentenciador e excludente, cumprimento legal, praticado como produto e não como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, ponto de partida para novas tomadas de decisões por parte do professor, da escola e do aluno.

Para os alunos, a avaliação da aprendizagem, que muitas vezes é sinônimo de prova, confirma-se como elemento classificador, que classifica como bons os alunos que tiram notas altas, ruins, os que tiram notas baixas e medianos, que tiram notas razoáveis, constituindo uma atitude simplista e reducionista com relação ao potencial da avaliação para a aprendizagem. Tal prática escolar gera, em muitos casos, ansiedade, medo, exclusão e evasão escolar.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, doravante LDB, a avaliação na educação básica deve ser contínua e “cumulativa, de forma a priorizar os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos”. (BRASIL, 2005, p. 15). Nessa perspectiva, a avaliação deve acontecer ao longo do período escolar e não se restringir a provas eventuais. De acordo com o documento, a verificação do rendimento escolar deve garantir o desenvolvimento estudantil de alunos com atraso escolar, bem como o avanço nos cursos e séries. O documento estabelece, ainda, a obrigatoriedade de estudos de recuperação, preferencialmente ao longo do período letivo.

Na mesma perspectiva da LDB, para os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, (BRASIL, 1997), a avaliação da aprendizagem deve ser vista como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. Nesse contexto, ela é compreendida como um conjunto de práticas que tem como função sustentar, alimentar e orientar a intervenção pedagógica. Tal como rege o documento da LDB, os PCN defendem que, ao avaliar, os aspectos qualitativos devem ser priorizados em detrimento dos quantitativos. Ainda de acordo com o documento, a avaliação deve acontecer como um meio de interpretação do conhecimento construído pelo aluno ao longo do período escolar, tendo como parâmetro uma expectativa definida para o momento de sua escolaridade. O documento reitera que a avaliação é, para o professor, elemento que subsidia reflexões contínuas sobre a própria prática. Para o aluno, ela deve ser instrumento de tomada de consciência da sua aprendizagem, possibilidades e dificuldades. Para a escola, a avaliação deve possibilitar a definição das prioridades e localizar os aspectos das ações educacionais que demandam maior atenção e apoio.

Ainda citando documentos que orientam a prática educacional brasileira, as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio, doravante OCEM, (BRASIL, 2006), adotam a concepção de avaliação formativa, contínua, que oferece tanto a professores quanto aos alunos subsídios para reflexão sobre a prática e aprendizagem, respectivamente. Sendo assim, a avaliação é vista como ponto de partida e não produto final, possibilitando novas tomadas de decisões.

Dessa forma, é possível compreender, por meio dos documentos oficiais supramencionados, uma tentativa de promover uma avaliação processual, comprometida com a educação inclusiva, que favoreça o desenvolvimento contínuo e a permanência do aluno na escola, de forma que professores e alunos construam juntos os melhores caminhos para uma educação libertadora, consciente e democrática.

A presente pesquisa foi desenvolvida no contexto da Educação de jovens e adultos, doravante EJA. Meu interesse em trabalhar com a EJA surgiu, primeiramente, da minha sensibilidade enquanto educadora ao pensar as defasagens educacionais consequentes das desigualdades sociais do nosso país. A EJA é um grupo fortemente afetado por tais desigualdades sociais e educacionais no Brasil. Essa modalidade de estudo é constituída por alunos que, de alguma forma, foram destituídos do direito de ingressar e/ou concluir os estudos na idade própria,

compreendida como a idade correspondente a 14 anos para término do ensino fundamental e 18 para término do ensino médio. Dessa forma, a criação da EJA é uma tentativa de proporcionar aos alunos dessa modalidade de ensino uma segunda chance de serem incluídos no âmbito educacional, de forma a favorecer não somente a conclusão dos estudos, como a inclusão no mercado de trabalho e na sociedade, como agente participativo, crítico e capaz de grandes mudanças, seja no sentido subjetivo de autotransformação, seja de transformações objetivas na sociedade.

A EJA é composta, via de regra, por um público bastante heterogêneo, jovens que não conseguiram concluir os estudos na idade própria, pais e mães de família, trabalhadores interessados em aprender. Enfim, pessoas que trazem para o contexto escolar experiências significativas ao bom desempenho da aprendizagem. No entanto, trazem também experiências negativas de um histórico de vida marcado por fatores que um dia foram impedimentos para a conclusão dos estudos, como a maternidade e/ou a paternidade, os compromissos financeiros com a família, o uso e abuso de drogas, a dificuldade de adequação ao sistema escolar, o trabalho exaustivo, a repetência escolar, as frustrações pessoais, bem como impedimentos familiares característicos de uma sociedade patriarcal e machista que durante anos dificultou o acesso feminino aos estudos.

De acordo com o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos de 2016, a nível mundial, ainda existe uma forte desigualdade de gêneros no que diz respeito ao acesso à educação, sendo mais expressiva em países em desenvolvimento. Neste contexto, o acesso de meninas e mulheres à educação de qualidade ainda é inferior quando comparado ao mesmo acesso pelo gênero masculino. Porém, em países desenvolvidos, o desempenho do gênero feminino e o acesso delas à educação são superiores quando comparados com o gênero oposto. No Brasil, o acesso da mulher brasileira à educação é superior ao acesso dos homens, e segue crescente o desempenho feminino no que se refere à educação, de acordo com dados do MEC. Os dados obtidos nessa pesquisa reiteram essa situação, já que o número de participantes do gênero feminino é maior que o dobro de número de participantes do gênero masculino, conforme será mostrado no capítulo destinado à metodologia de pesquisa.

De acordo com o Senso Escolar de 2016, existe uma parcela expressiva de alunos jovens na EJA, o que sugere que tal modalidade de ensino tem recebido

alunos provenientes do ensino regular, os quais objetivam a conclusão do ensino fundamental ou médio.

Escolhi este contexto de pesquisa por considerar a EJA uma modalidade de ensino merecedora de especial atenção, sobretudo no que se refere à avaliação como um dos elementos fundamentais de inclusão e participação. Nessa perspectiva, acredito que, ao pesquisar as representações sobre avaliação e a prática avaliativa de língua portuguesa no contexto educacional da EJA, é possível entender as concepções, os sentimentos, as expectativas e significações construídas por alunos e professora sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de língua materna, bem como compreender como se desenvolve a prática avaliativa neste contexto. Entendo que essa pesquisa foi uma possibilidade de criar condições para que os envolvidos no processo, alunos e professor, manifestem suas concepções a respeito da temática escolhida.

Pensando na importância da avaliação para a aprendizagem efetiva e no seu papel em prol da inclusão e democratização do ensino, essa pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar as representações sobre avaliação da aprendizagem em língua portuguesa construídas por alunos de uma turma do 3º ano do ensino médio da EJA e pela professora dessa turma que ministra aulas da disciplina em questão, em uma escola estadual da cidade de Uberlândia em Minas Gerais. Além de compreender as representações, a pesquisa visou a identificar e discutir sobre como acontece a prática avaliativa no contexto investigado, observando os conceitos de avaliação formativa, somativa e diagnóstica. Sendo assim, apresento os objetivos específicos da pesquisa:

- Identificar e analisar as representações construídas por alunos do 3º ano da EJA, ensino médio, sobre a avaliação da aprendizagem em língua portuguesa.
- Identificar e analisar as representações construídas por uma professora de língua portuguesa do 3º ano da EJA sobre avaliação da aprendizagem.
- Identificar e discutir sobre como é desenvolvida a prática avaliativa em língua portuguesa na EJA, observando os conceitos de avaliação formativa, somativa e diagnóstica.

A compreensão de avaliação adotada nessa pesquisa está em consonância com a perspectiva da Linguística Aplicada, doravante LA. Nessa ótica, a avaliação é compreendida considerando-se o seu compromisso social com o ensino e aprendizagem, direcionando caminhos para o sucesso escolar.

De acordo com Moita Lopes (1996), a LA é uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, que se preocupa com problemas de uso social da linguagem. É uma área de investigação de natureza mediadora e interdisciplinar, pois se dedica a mediar o conhecimento teórico advindo de várias áreas, como, por exemplo, a psicologia, a antropologia, a educação e a linguística, para problematizar o uso da linguagem. A LA é interdisciplinar por buscar em outras áreas subsídios necessários para entendimento e resolução das questões investigadas. É também uma área de investigação aplicada por se preocupar com a problematização de questões de uso da linguagem em diferentes contextos, dentro da sala de aula ou fora dela.

Ainda de acordo com Moita Lopes (1996), a LA, embora opere com conhecimentos teóricos de outras áreas do conhecimento, também se dedica a formular os próprios modelos teóricos.

Na mesma perspectiva de Moita Lopes (1996), ampliando a visão interdisciplinar da Linguística Aplicada, Celani (1998), traz importantes considerações sobre o caráter multi/pluri/interdisciplinar e transdisciplinar da LA. De acordo com a pesquisadora, em investigações nessa área do conhecimento, disciplinas diferentes colaboram no estudo do objeto, em uma situação de integração. Dessa forma, a visão transdisciplinar evoca uma nova percepção, a coexistência de outras áreas do conhecimento na investigação proposta, promovendo uma interação dinâmica, a fim de responder a necessidades sociais.

Ainda de acordo com Celani (1998), para o desenvolvimento de uma atitude transdisciplinar, é necessário que o investigador assuma uma nova postura. A atitude transdisciplinar exige que o pesquisador escute vozes múltiplas, assuma uma postura de coragem, imaginação, criatividade, disposição para troca e cooperação. Na perspectiva da LA, a avaliação deve ser repensada, problematizada como elemento fundamentalmente formativo, oposta à função que, por vezes, tem sido praticada, como elemento disciplinador, controlador, alienante e punitivo.

A metodologia adotada nessa investigação se enquadra no paradigma qualitativo de pesquisa, especificamente, o estudo de caso, com base em André



(2001) e Chizzotti (1991). Os instrumentos de coleta de dados foram questionários, entrevistas semiestruturadas, notas de campo coletadas durante as aulas de língua portuguesa e avaliações aplicadas aos alunos.

A análise dos enunciados foi desenvolvida de acordo com a teoria do Interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999), doravante ISD, pautado, principalmente, no conceito de representação.

Várias pesquisas têm sido realizadas sobre representações e avaliação em diversos contextos educacionais (SANTOS, 2017; FELICE, 2006; ALVES, 2014; CELANI e MAGALHÃES, 2002; CAMARGO, 2015; LIMA, 2008). No entanto, essa pesquisa se diferencia por buscar entender as representações de professor e alunos da EJA sobre a avaliação da aprendizagem em língua portuguesa, bem como compreender a prática avaliativa nesse contexto.

Buscando analisar representações docentes, Celani e Magalhães (2002) analisaram as representações de professores de língua inglesa, da rede pública de São Paulo, sobre suas identidades profissionais. Os professores envolvidos na pesquisa eram participantes de um curso de formação continuada, “Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando”, cujo objetivo era promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos profissionais. A coleta dos dados se deu por meio de questionário aplicado a professores no início do curso e, em um segundo momento, no final do curso, 32 professores redigiram um texto com base nas questões: *O professor de línguas é um profissional? Por quê? Você se considera um profissional? Por quê?* Dentre outros, os resultados das análises mostraram que as escolhas linguísticas dos professores, tanto no primeiro quanto no segundo momento, evidenciam a importância do ensino de língua estrangeira na escola pública. Evidenciam também a recorrente desvalorização do profissional da educação frente à cultura escolar. Da mesma forma, a maioria dos participantes revelam que o profissional docente de língua estrangeira deve dominar o conteúdo, as técnicas de ensino, a metodologia, bem como deve falar bem a língua e ser criativo.

Fidalgo (2005), baseando-se na teoria do interacionismo sócio-discursivo (Bronckart, 1997), discute a utilização de um instrumento de auto-avaliação elaborado para um contexto específico e utilizado em uma situação diferente. Partindo da ideia de que, muitas vezes, os instrumentos avaliativos no ensino de língua estrangeira são elaborados por um professor e usados por outros

professores, a pesquisadora investiga a validação (Habermas, 1985), por meio das representações dos professores que utilizam tais instrumentos avaliativos. Os resultados mostraram que não é possível usar um instrumento auto-avaliativo em um contexto diferente do qual foi elaborado sem fazer adaptações.

Também investigando representações de docentes, Felice (2006), em estudos acerca de representações de professores sobre alunos calouros ingressantes no ensino superior, buscou identificar as concepções de professores sobre o *aluno imaturo* e o *aluno ideal*, a fim de entender de que forma tais concepções afetam a constituição da identidade de tais alunos. Apoiando-se nos fundamentos teóricos do interacionismo social de Vygostky (2005) e no conceito de representações de Bronckart (1999), a pesquisadora entrevistou seis professores de uma instituição federal, sendo dois da área de Exatas, dois da área de Biomédicas e dois das Humanas. Os resultados foram analisados a partir da perspectiva etnográfica interpretativista (ERICKSON, 1986). Os resultados mostraram que as representações individuais são fortemente influenciadas pelas representações coletivas, sendo que estas, de um modo geral, implicam na formação de uma identidade negativa dos alunos.

Ainda sobre representações e avaliação no ensino de línguas, Santos (2017), em pesquisa envolvendo a própria prática, investigou o uso de diários reflexivos como ferramenta de auxílio ao professor no processo de autoavaliação. Fundamentando-se em autores como Perrenoud (1999), Fidalgo (2009), Celani e Magalhães (2002), a pesquisa foi realizada tendo como instrumentos diários reflexivos escritos pelo próprio pesquisador a respeito das representações sobre sua prática avaliativa no contexto de ensino de língua inglesa. As análises, com base em Bronckart (1999), mostraram que o diário reflexivo pode ser uma ferramenta de autoavaliação e aperfeiçoamento da prática, colaborando com o fazer pedagógico.

Sobre representações construídas por alunos da EJA, Lima (2008), partindo de inquietações sobre as condições de exclusão nesse contexto educacional, investigou e analisou as representações sociais construídas por alunos dessa modalidade de ensino a respeito de escola, buscando entender as contribuições dessas representações para o afastamento ou retorno desses alunos ao meio escolar. Para coleta de dados, a pesquisadora se valeu de técnicas de associação livre de palavras, questionário socioeconômico e entrevistas. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. Participaram da pesquisa 100 alunos de uma escola

estadual. Os resultados revelaram que as representações construídas pelos alunos envolvem as categorias: professor, educação e aprender, as quais interagem entre si. Entre os sentidos atribuídos às categorias, está a ideia de que o professor é aquele que contribui com a aprendizagem. Para os alunos, a aprendizagem é importante para o ser humano ser alguém na vida

Alves (2014) buscou identificar, por meio de pesquisa qualitativa interpretativista, as representações de professores de línguas estrangeiras egressos do curso de Letras de uma Universidade Federal sobre o processo avaliativo, bem como entender os desdobramentos de tais representações na prática dos professores participantes da pesquisa. Para a coleta dos dados, Alves (2014) se valeu de entrevistas semiestruturadas com seis professores de línguas estrangeiras em serviço, sendo três deles de língua inglesa e três de língua espanhola, três formados no currículo novo, dois formados no currículo antigo e um dos professores formado da mescla dos dois currículos. A divisão dos currículos se deve ao fato da implantação do Projeto Político Pedagógico, PPP, implementado em 2007 na instituição investigada, projeto no qual a avaliação ocupa um lugar de destaque. A análise das representações foi realizada pelo viés do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1997), e mostrou que os professores formados no currículo novo, depois da implantação do PPP em 2007, se mostraram mais reflexivos quanto ao processo avaliativo. A pesquisa mostrou também que algumas representações são recorrentes no discurso dos professores, como a falta de interesse dos alunos, a falta de conhecimento da língua estrangeira, a desvalorização da língua estrangeira, além de representações de avaliação ligada à nota, como uma exigência dos pais, da escola e dos alunos.

Camargo (2015), em estudos sobre afetividade no processo de ensino e aprendizagem na EJA, pesquisou as representações sociais construídas por professores da EJA sobre a formação docente e a afetividade no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa contou, em primeiro momento, com a participação de 67 professores que atuam no Centro de Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Bauru, São Paulo. Os instrumentos de coleta de dados foram técnicas de associação livre de palavras (TALP) e entrevistas. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. Os resultados mostraram que os professores não receberam orientação de como ensinar na EJA, assim como os cursos de formação continuada são ainda incipientes para ajudar a lidar com as complexidades

educacionais características dessa modalidade de ensino. A pesquisa mostrou também que as representações construídas pelos professores baseiam-se no compromisso com os alunos e na perspectiva afetiva, na qual o amor e a responsabilidade são elementos mais importantes que a competência técnica e a formação didático-pedagógica.

A presente pesquisa se diferencia das supramencionadas por buscar identificar e analisar as representações de professor e alunos da EJA, ensino médio, sobre o processo avaliativo no ensino de língua portuguesa, bem como identificar como se realiza a prática avaliativa no contexto investigado. Entender as representações sobre o processo avaliativo na EJA é fundamental para a construção de sentidos que podem favorecer uma prática avaliativa formativa, democrática e inclusiva. Portanto, esta pesquisa é inovadora ao propor uma investigação sobre dois importantes temas, avaliação e representação, em um contexto pouco explorado, a EJA.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos, a saber: esta introdução, a fundamentação teórica, a metodologia, a análise dos dados e, finalmente, as considerações.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo apresento os conceitos teóricos que fundamentam essa pesquisa. Primeiramente, discorro sobre conceitos de língua e linguagem, como norteadores da prática pedagógica. Posteriormente, apresento um breve histórico sobre a avaliação, conceitos e considerações fundamentais sobre avaliação formativa, somativa e diagnóstica. Posteriormente, apresento conceitos e pressupostos básicos da teoria do Interacionismo sociodiscursivo, bem como o conceito de representações e os mundos representados. Apresento e explico a proposta de análise das representações, a arquitetura interna dos textos, o “folhado textual”, segundo Bronckart (1999).

### **2.1 Concepções de língua(gem)**

Os conceitos e representações que o professor constrói sobre língua e linguagem são norteadores da sua prática pedagógica e avaliativa. Nesse sentido, de acordo com Travaglia (2002, p. 21), “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino.” Dessa forma, cada concepção de linguagem fundamenta uma metodologia de ensino e aprendizagem de língua e, conseqüentemente, determina a prática avaliativa em cada metodologia de ensino.

Bolzan (2002, p.23) afirma que “O que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e a sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de escolarização”. Sendo assim, para compreender a relação que o docente estabelece com a prática pedagógica e avaliativa no ensino de língua portuguesa é necessário compreender as representações que o docente tem de língua, linguagem e também de ensino, concepções construídas durante a vida, fortemente marcadas por questões políticas e ideológicas.

Algumas concepções de linguagem fazem parte das representações construídas pelos profissionais de ensino. Geraldi (1999) e Travaglia (2009), citados por Nessralla (2017), apontam três concepções de linguagem: linguagem como

expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como processo de interação.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento defende a ideia de que existem regras para organização lógica do pensamento e da linguagem. De acordo com Travaglia (2002, p.21), tais regras são determinantes das normas gramaticais do falar e escrever “bem”. Dessa abordagem resulta a *gramática normativa* ou *tradicional*, que preza pelos falar e escrever “corretos”. De acordo com essa abordagem, o que foge da norma culta é considerado erro, desvio.

De acordo com Nesarralla (2017) citando Castro (1998), na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a língua é entendida como um sistema de signos que se combinam num processo de decodificação para transmitir mensagens de um emissor para um receptor.

A concepção de linguagem como processo de interação, tal como define Travaglia (2002, p.23), considera a linguagem como lugar de interação humana, de interação comunicativa em uma situação de comunicação situada em um contexto histórico e ideológico.

As concepções de língua e linguagem adotadas nessa pesquisa estão em consonância com a concepção adotada pela Linguística Aplicada. De acordo com Leffa (2001), a linguagem, para a LA, é compreendida no seu aspecto dialógico, ou seja, somente é estabelecida no processo de interação. Nesse sentido, a língua não pode ser concebida somente como conjunto de regras ou sistemas de signos que se combinam, tampouco uma entidade abstrata, mas dá-se prioridade à língua em seu uso concreto.

As concepções de língua e linguagem aqui abordadas são importantes para entender a prática avaliativa, haja vista que tais concepções norteiam a prática pedagógica e, conseqüentemente, a prática avaliativa.

Tendo apresentado, brevemente, as concepções de linguagem, discorro sobre avaliação, um breve histórico, conceitos e considerações.

## **2.2 Avaliação: História, conceitos e considerações**

Neste contexto de estudo sobre as representações e prática avaliativa em língua portuguesa na EJA, entendo que é importante apresentar um breve histórico sobre a avaliação. Entendo também que é fundamental discorrer sobre conceitos e considerações fundamentais sobre essa temática adotados nesta investigação.

## **2.3 Um breve histórico sobre avaliação**

A avaliação é uma prática comum realizada em diversos contextos com finalidades diferentes. Depresbiteris (1989), citando Ebdel e Darim (1960), destaca o uso da avaliação como medida, uma prática comum desde a antiguidade. De acordo com a autora, já em 2205 a.C Shun, o grande imperador chinês, examinava seus oficiais a cada três anos, com intuito de promovê-los ou demití-los. No século XIX, Horace MANN criou nos Estados Unidos da América um sistema de testagem. Ainda de acordo com a autora, nas primeiras décadas do século XX, surge o movimento dos *testes educacionais*, desenvolvido por Robert Thorndike, nos Estados Unidos, como uma forma de mensuração das mudanças comportamentais.

Ainda de acordo com Depresbiteris (1989), Tyler (1949), por volta dos anos 50, contrapôs a idéia de avaliação como sinônimo de aplicação de testes ao ressaltar a importância da inclusão de procedimentos avaliativos como testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registros de comportamento e outras formas de avaliar o rendimento dos alunos, tendo como base os objetivos curriculares (TYLER, 1949). Para este autor, a avaliação deve acontecer continuamente, baseada em mais de um julgamento.

Tyler foi precursor do enfoque avaliativo conhecido por “avaliação por objetivos”. A partir desse enfoque, é possível perceber um avanço rumo ao que podemos chamar de avaliação formativa, que será posteriormente apresentada. Na perspectiva do autor, a avaliação é um processo que visa alcançar um objetivo, uma mudança de comportamento. Nesse sentido, a avaliação não é mais vista como sinônimo de mensuração, mas um processo que tem como característica fundamental a intervenção, para uma modificação e obtenção de um objetivo definido.

Lussier e Turner (1995) dividem os períodos avaliativos em período pré-científico; período psicométrico-estruturalista; período psiconinguísta-sociolinguísta e período comunicativo-metacognitivo. É importante considerar que, em cada período avaliativo, as concepções e práticas relacionadas à avaliação e à educação são influenciadas por diversos fatores de ordem social, econômica, ideológica, política e cultural vigentes em cada período. Dessa forma, as representações sobre avaliação também se baseiam em tais fatores, os quais afetam diretamente o processo de ensino-avaliação-aprendizagem<sup>1</sup>.

Pensando na avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, Libâneo (1994) afirma que avaliar é uma atividade que não deve ser pautada somente na aplicação de provas; ela deve ser constante no trabalho docente. Na mesma perspectiva do autor, entendo que a avaliação escolar não pode ser concebida como um ato desvinculado de seu objetivo: a construção conjunta do conhecimento e dos meios para alcançá-lo.

Alguns conceitos de avaliação são importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa, são eles: avaliação tradicional, formativa, somativa e diagnóstica.

A avaliação tradicional é usualmente conduzida como um fator de confirmação do caráter autoritário do professor, sendo este o detentor do poder e do conhecimento. Dessa forma, a avaliação adquire um caráter sentenciador, que dificilmente contribui para o sucesso escolar. Como afirma Luckesi:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a *classificação* e não o *diagnóstico*, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. (LUCKESI, 2008, p.32, grifo do autor).

Nessa perspectiva, a avaliação tradicional é entendida como o uso de instrumentos avaliativos, principalmente as provas, como elemento de obtenção de notas com finalidade única de aprovar ou reprovar os alunos ao final de períodos escolares. Sendo assim, a avaliação adquire o caráter estático, sendo um fim em si.

---

<sup>1</sup> Termo cunhado por pelo grupo de estudos GEPAV da Universidade Federal de Uberlândia, durante o segundo semestre do ano 2012. De acordo com Felice (2013), o termo ensino-avaliação-aprendizagem ressalta que a avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.



Em nossa tradição escolar, a prática avaliativa é direcionada pela “pedagogia do exame<sup>2</sup>”. Os desdobramentos dessa prática educativa são o uso de provas para provar o aluno e não para auxiliá-los, o uso de testes como instrumento de ameaça ou seu uso com intuito de reprovar os alunos.

A tradição escolar nacional concebeu a avaliação como instrumento de classificação, por meio do qual professor emite um julgamento de valor enquadrando os alunos em um padrão pré-estabelecido. Esse tipo de avaliação é ideal para avaliações de larga escala, como ENEM, concursos e vestibulares, porém, no contexto escolar, nem sempre contribui para uma avaliação formativa da aprendizagem. Dessa forma, a avaliação deixa de assumir a função de verificação, de coleta de informações e orientação pedagógica.

Diferentemente da avaliação tradicional, a avaliação formativa, de acordo com Hadji (2001), deve ser entendida como elemento regulador do processo ensino e aprendizagem, um instrumento norteador da prática pedagógica, que possibilita a reflexão contínua e a cooperação entre os envolvidos no processo educativo. Por avaliação formativa, Perrenoud (1991 apud HADJI, 2001, p.20) revela que é “formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.” Nesse sentido, a avaliação não deve ser separada do processo educativo, pois ela auxilia a aprendizagem quando “informa os dois principais atores do processo” (HADJI, 2001, p. 20), professor e aluno. Nesse sentido, a avaliação pode conduzi-los a uma aprendizagem efetiva, colaborativa, democrática e inclusiva.

A concepção de avaliação voltada para a formação está além da ideia de classificação, medida e seleção, as quais caracterizam a avaliação tradicional. Nessa perspectiva, de acordo com a definição de Cardinet (1986), a avaliação formativa

[...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma

---

<sup>2</sup> De acordo com Luckesi (2002), tal prática pedagógica tem como foco a promoção no final de períodos escolares e a obtenção de notas. Uma evidência dessa pedagogia é a prática de ensino que objetiva treinar os alunos para resolverem provas, visando a aprovação em vestibulares, ou em outros processos seletivos.

conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem. (CARDINET, 1986, p.14)

Nesse sentido, a avaliação formativa é entendida como instrumento que informa os envolvidos no processo, visando à progressão, não um fim em si, mas uma etapa do processo.

Hadji (2001), ao distinguir as três funções da avaliação comumente utilizadas nas escolas, avaliação diagnóstica, somativa e formativa, afirma que a avaliação diagnóstica permite ao professor observar o grau de conhecimento que o aluno tem a respeito do conteúdo estudado, identificando também as dificuldades encontradas. A avaliação somativa visa a quantificar, a atribuir notas ao desempenho dos alunos, sendo, portanto, classificatória e seletiva com o objetivo de aprovar ou reprovar o aprendiz. Já a avaliação formativa tem como objetivo avaliar os alunos durante todo processo de ensino e aprendizagem, por meio de atividades diversas, tais como diários, portfólios, autoavaliações, dentre outros.

É importante considerar que todas as nossas concepções e ações são influenciadas e direcionadas pelas representações de mundo que temos, as práticas educativas e avaliativas são norteadas por concepções políticas e ideológicas que perpassam o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, todo processo de ensino e aprendizagem é caracterizado pela confirmação de práticas políticas e ideológicas situadas, embora tais práticas vigentes possam ser contrariadas, a depender da conscientização e conversão de valores dos envolvidos.

Considerando o papel social da avaliação, um elemento de confirmação ou rejeição das condições sociais vigentes, é preciso refletir sobre algumas questões ao praticar a avaliação: Por que avaliar? Para que avaliar? A favor de quê ou de quem a avaliação deve estar? Ao pensar essas questões, é possível compreender que a avaliação é uma prática que está além da sala de aula, já que envolve concepções sociais de mundo que podem impactar diferentes ordens da sociedade.

Tendo feito um breve panorama da avaliação, no próximo tópico discorro a respeito do Interacionismo sócio-discursivo, corrente de estudos de caráter teórico e metodológico na qual essa pesquisa se fundamenta, discorro também sobre representações dentro dessa corrente de estudos e sobre a arquitetura interna dos textos.

## 2.4 Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart: Conceitos e pressupostos básicos

De acordo com Bronckart (2006, 2008), o Interacionismo sociodiscursivo, é uma corrente do interacionismo social que tem como foco a relação existente entre atividades humanas, texto e discurso. Para Bronckart (1999), o ISD é um projeto que considera as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas, as quais constituem o ser humano. O questionamento central do ISD é sobre o papel desempenhado pelas práticas de linguagem na constituição e desenvolvimento das capacidades epistêmicas e praxeológicas dos seres humanos, sendo tais capacidades referentes ao saber e ao agir, respectivamente.

A linguagem no ISD somente pode ser compreendida nas práticas sociais, que são passíveis de mudanças, haja vista que o ser humano está sujeito a transformações. Dessa forma,

[...] a linguagem é, portanto, primeiramente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. É só sob o efeito de confrontação do valor ilocutório das produções dos interactantes que se estabilizam progressivamente os signos, como formas compartilhadas (ou convencionais) de correspondência entre as representações sonoras e as representações de entidades do mundo. Cada signo, veiculando, desse modo, um determinado significado (conjunto de representações particulares compreendidas em um significante coletivo), a linguagem se encontra então dotada de uma outra função, que é de ordem do representativo ou do declarativo (BRONCKART, 2012, p.34).

Na perspectiva do ISD a linguagem é agir, uma atividade de interação cuja função está pautada no coletivo, já que as interações verbais são constitutivas do social. A compreensão do mundo é possível por meio das representações, que são nossas avaliações, julgamentos, concepções, crenças, valores dos quais nos valem para interpretar a realidade que nos cerca.

De caráter teórico e metodológico, de acordo com Bronckart (1999), o ISD tem como tese central o fato de *a ação constituir-se como a apropriação da atividade social da linguagem por parte do ser humano*. Nessa perspectiva, a linguagem é ação, e o ser humano se apropria dela para construir significados; ao mesmo tempo, a linguagem molda o ser humano. O agir comunicativo é, dessa forma, a ação humana no mundo, que se dá por meio da linguagem.

As bases teóricas do ISD, nas palavras do fundador Bronckart (2006), são influenciadas por áreas como a linguística e também de outras ciências humanas e sociais, como a psicologia e a sociologia. Além da influência de Vygotski (1934/1997; 1999), no campo da psicologia, no campo filosófico é importante salientar as influências de Bakhtin (1978; 1984), de Wittgenstein (1961); *no campo filosófico, as de Habermas (1987), de Ricœur (1986) e de Schütz (1998); no campo psicológico, as de Leontiev (1967), de Piaget (1970) e de Wallon (1938), no campo lingüístico, enfim, as de Humboldt (1835/1974) e de Coseriu (2001).* (BRONCKART, 2006)

Bronckart (1999) propõe um modelo de análise dos textos, baseado na teoria do ISD, modelo este que servirá de base para a análise das representações. De acordo com o autor, os textos apresentam arquitetura constituída por: infra-estrutura, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, os quais constituem os folhados textuais que formam a arquitetura textual, que será melhor explicitada na próxima seção. Vale mencionar que, de acordo com Bronckart (2007, p.75), texto é “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação).” Ainda de acordo com Bronckart, textos são:

produções verbais mediadoras das interações humanas cuja organização interna é infra-ordenada...é apenas ao participar de uma atividade social que as produções de linguagem são possíveis e conclui-se também que os textos não podem ser tomados como realidades que existem em si e por si, sob o risco do esvaziamento de seu sentido social. (BRONCKART, 2007, p.130).

Na perspectiva do ISD, a linguagem só pode ser entendida considerando o seu contexto de produção. A relação estabelecida entre significante e significado, seu valor ilocutório, só é estabelecido dentro do processo de comunicação.

#### **2.4.1 As representações e os mundos representados**

De acordo com Bronckart (1999), o ser humano, como qualquer outro ser vivo, conserva traços internos de sua interação com o mundo. A esses traços internos, o autor chama de representações, um produto da interação do indivíduo com o mundo que o cerca.

Ainda de acordo com o autor, apesar de se conservar em cada organismo particular, as representações têm sua gênese e existência no social, em uma consciência coletiva, e é transmitida de geração a geração por meio da linguagem.

As representações são construídas socialmente e compartilhadas coletivamente. São frutos de uma ideologia social, formadas por meio da interação entre agentes em um contexto histórico e social. Nessa perspectiva, o conceito de representação adotado nessa pesquisa está em consonância com o conceito adotado por Bronckart, para quem:

[...] denominam-se representações o conjunto de significações, expectativas, intenções, valores, crenças referentes às teorias do mundo físico, às normas, valores e símbolos do mundo social e às expectativas do agente sobre si mesmo enquanto ator em um contexto particular. (BRONCKART, 1997, p. 10).

Dessa forma, as representações são formas de significação, conjunto de concepções formadas pelo organismo humano para construir uma compreensão da realidade e do mundo, bem como sobre a própria realidade enquanto ser pertencente ao contexto social do qual faz parte.

De acordo com Bronckart (1999), na perspectiva do ISD, as ações de linguagem dos seres humanos são possíveis graças à apropriação dos gêneros. Da mesma forma que as ações de linguagem são possíveis por meio dos gêneros, estes influenciam a produção textual, haja vista que, ao produzir um texto, o autor se vale de representações sobre o mundo físico, social e subjetivo. A respeito destes mundos, Bronckart, tomando como referência Popper e Habermans, afirma que todas as nossas atividades, o agir humano, ocorrem considerando-se “determinadas representações coletivas que se encontram em três sistemas chamados de mundos (‘formais’ ou ‘representados’): mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.” (BRONCKART, 2008, p.21-22).

No mundo objetivo estão organizadas as representações do mundo físico. No mundo social se organizam as normas e valores que ordenam as interações e, no mundo subjetivo, estão as experiências do indivíduo, às quais somente ele tem acesso.

De acordo com Bronckart (2008, p.22), o agir humano exhibe pretensões à validade em relação aos três mundos. Em relação ao mundo objetivo, o agir humano exhibe pretensões à verdade, as quais condicionam a eficácia da intervenção no

mundo. Esse agir é chamado, de acordo com Bronckart (2008), agir teleológico ou agir estratégico, renomeado no ISD de agir praxiológico. Já no contexto do mundo social, o agir humano exhibe pretensões à validade em relação às regras e valores, sendo tal dimensão chamada de agir regulado por normas. No mundo subjetivo se revelam pretensões à validade em relação ao que as pessoas mostram de si mesmas, tal dimensão é chamada de agir dramático.

Importante salientar que, de acordo com Bronckart (1999), as representações devem ser analisadas levando-se em consideração o contexto de produção do discurso. De acordo com o autor, as produções linguageiras são influenciadas por fatores contextuais, os quais são agrupados em contexto físico e o sociosubjetivo, os quais serão apresentados no próximo tópico.

As análises das representações aqui propostas consideraram os conceitos de representação, bem como a visão de linguagem como ação. De acordo com Bronckart (2003), as representações formam a base de orientação do *agir linguageiro*, a partir da qual as decisões de ordem acional (no âmbito da ação), discursiva e linguística são efetivadas. Vale ressaltar que, por meio da linguagem, temos acesso hipotético às representações, um sistema de significações baseadas nos mundos formais.

#### **2.4.2 Arquitetura interna dos textos: uma proposta de análise**

Bronckart (1999) propõe, para identificação das propriedades gerais dos textos (estruturais e funcionais), o modelo da “Arquitetura interna”, no qual a organização textual é realizada em três camadas superpostas definidas como “folhado textual”: a *infra-estrutura* geral do texto, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*. Para Bronckart (1999; 2006, p.146), dentro desse modelo de análise, é importante a análise do contexto de produção textual. Interessa para essa análise o contexto físico em que o texto foi escrito, qual o objetivo da produção textual, por quem foi escrito, a quem o texto se destina. Interessa também o contexto sociossubjetivo, ou seja, a condição social de quem fala, para quem o texto foi provavelmente produzido, o local social onde foi produzido, os possíveis efeitos que quem enuncia quis produzir no destinatário.

Sintetizando as categorias de análise do contexto de produção, baseado em Bronckart (2003), sobre os parâmetros do contexto de produção temos:

- Contexto físico: coordenadas espaço-temporais em que se dá a ação de linguagem implicadas na produção de um texto
- Contexto sociossubjetivo: normas, valores, regras sociais, etc., assim como a imagem que o agente faz de si e do destinatário ao agir – implicados no quadro de uma forma de interação comunicativa.
- Contexto sociossubjetivo: normas, valores, regras sociais, etc., assim como a imagem que o agente faz de si e do destinatário ao agir – implicados no quadro de uma forma de interação comunicativa.
- O lugar físico de produção
- O lugar social no qual o texto é produzido (escola, mídia, família, etc.)
- O momento de produção
- Os objetivos da interação
- A posição social do emissor: ou enunciador
- O receptor: a(s) pessoa(s) que recebe(m) concretamente o texto
- A posição social do receptor: ou destinatário
- O emissor: pessoa que produz fisicamente o texto.

#### **2.4.2.1 A infra-estrutura geral do texto: camada mais profunda do folhado textual**

A primeira camada do folhado textual é a infra-estrutura geral do texto, que corresponde ao nível mais profundo da arquitetura textual. Essa camada é formada pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre os tipos de discurso e pelas sequências que podem ou não aparecer.

O plano geral corresponde à organização do conteúdo temático do texto. Conforme Bronckart (2007), ele *mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificada em um resumo*. Entende-se como *conteúdo temático* ou também *referente* todo conhecimento que o sujeito carrega a respeito do mundo físico, social e subjetivo, os quais são frutos das representações interiorizadas durante toda sua vida e que são mobilizadas no momento de produção textual.

Os tipos de discurso são os diferentes segmentos que formam um conjunto de unidades e regras linguísticas. Conforme Bronckart (2007), eles traduzem os

mundos discursivos, por isso são chamados de “tipos de discurso” e não “tipo textual”. Ainda de acordo com o autor, *os tipos de discurso são formas de organização linguística, em número limitado, com os quais são compostos em diferentes modalidades os gêneros textuais* (BRONCKART, 2003, p.250). Nesse sentido, a temática de um texto é organizada por meio de tipos de discursos em número limitado, os quais podem estar presentes nos diferentes gêneros que são, de acordo com Bronckart, ilimitados, maleáveis e múltiplos. Os gêneros discursivos podem ser homogêneos, compostos por um tipo de discurso somente, ou heterogêneos, composto por vários tipos de discurso. Sendo assim, de acordo com Bronckart,

um romance histórico, por exemplo, por ser composto por um segmento principal (em que a cronologia dos acontecimentos se encontra exposta) e por segmentos intercalares (que introduzem ou diálogos de personagens ou reflexões do autor). Do mesmo modo, uma monografia científica pode ser composta por um segmento principal (em que se expõe a teoria do autor) e por segmentos intercalares (que relatam a cronologia da constituição das teorias concorrentes). (BRONCKART, 2010, p.170).

Dessa forma, um único gênero por ser composto por vários tipos de discurso. E durante a situação de produção de texto, o actante mobiliza o gênero que se adapta à situação de interação.

Ainda de acordo com Bronckart (2007), são quatro os tipos de discurso que traduzem os mundos discursivos: o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração. Os tipos de discurso podem ser analisados considerando-se operações psicolinguageiras divididas em dois eixos: o da conjunção/disjunção e da implicação/autonomia.

No primeiro eixo temos a disjunção/conjunção. A disjunção, da ordem do narrar, acontece quando *as representações (de ações, de eventos, de estados ou de relações) (re)codificados (sic) num texto podem ser organizadas num mundo ‘colocado à distância’ (ou ‘disjunto’) daquele da interação social em curso.* (BRONCKART, 2003, p.62), já a conjunção, da ordem do expor, ocorre quando

as representações (re)codificadas em um texto não são assim colocadas à distância (quando elas são sem uma origem), elas se situam necessariamente no mundo da interação social em curso. Nesse caso, o texto não relata, mas expõe (‘mostra’, ‘exibe’) estados,



noções ou eventos ‘conjuntos’, ou seja, acessíveis no mundo dos protagonistas da interação. (BRONCKART, 2003, p.62).

O segundo eixo é o da implicação/autonomia, em relação ao agente que produz o texto e à situação de produção. Ainda de acordo com autor, no eixo da implicação *o emissor-enunciador pode integrar no seu texto referências explícitas aos parâmetros do ato de produção (remeter ao locutor, ao interlocutor, ao espaço ou ao tempo de produção)*. (BRONCKART, 2003, p.63). Neste eixo, o mundo discursivo do narrar e do expor implicados apresentam parâmetros de produção explícitas. De acordo com Lousada (2006),

no eixo da implicação/autonomia o texto seria considerado como implicado quando contém marcas de situação de ação de linguagem, do contexto de produção, como por exemplo, a presença de dêiticos de pessoa (eu, você, nós, vocês etc), dêiticos temporais (hoje, ontem, dentro de dois dias etc) e dêiticos espaciais (aqui, lá, perto etc). Quando o texto não contém essas marcas que remetem à situação de ação de linguagem, ao contexto de produção, ele é considerado autônomo. (LOUSADA 2006, p.47)

Ainda de acordo com Lousada (2006), o eixo da implicação é marcado por unidades dêiticas de tempo, tais como *hoje, amanhã, semana passada, ontem* etc; unidades dêiticas de espaço, como *aqui, ali, à direita* etc; unidades dêiticas de pessoa, *eu, você, nós, eles* etc e dêiticos que remetem a objetos acessíveis aos interlocutores, como *isso, esse, este* etc. Ainda de acordo com a autora, a implicação aproxima os enunciadorees dos destinatários. Nessa categoria temos o relato interativo e o discurso interativo.

O discurso interativo, da ordem do **expor**, é caracterizado pela alternância de turnos de fala, frases interrogativas, exclamativas, verbos no indicativo presente, pretérito perfeito e futuro perifrástico, dêiticos temporais e espaciais, pronomes pessoais (de primeira e segunda pessoas), uso de expressões como “a gente” e de nomes próprios. Um exemplo de discurso interativo é um diálogo entre professor e aluno.

De acordo com Bronckart (2007), o relato interativo, da ordem do **narrar**<sup>3</sup>, está presente em situações reais de interação, modalidade oral ou ficcional. Um exemplo desse tipo de discurso são contos e peças teatrais. As características linguísticas

---

<sup>3</sup> Grifos meus

recorrentes no relato interativo são as anáforas pronominais, organizadores espaço-temporais, predominância de verbos no pretérito, com formas verbais de primeira e segunda pessoa que referem-se aos participantes da ação de linguagem.

No eixo da autonomia, ou mundo do expor autônomo, de acordo com Bronckart (2003), o emissor-enunciador produz o texto sem se referir explicitamente aos parâmetros da situação de produção. Nessa categoria temos o discurso teórico e a narração.

De acordo com o autor, o discurso teórico se caracteriza pelo apagamento dos agentes da ação e a não referência ao tempo-espaço da produção textual. As marcas linguísticas predominantes são: frases declarativas e do presente do indicativo, presença de organizadores lógicos-argumentativos e organizadores intratextuais (sumários, títulos e subtítulos), frases na voz passiva, ausência de marcas linguísticas que evidenciam os interlocutores ou de dêiticos espaciais e organizadores temporais. São exemplos de discursos teóricos: teses e dissertações.

Apesar da teoria de Bronckart afirmar que o discurso teórico se caracteriza pelo apagamento dos agentes e ausência de marcas linguísticas que evidenciam os interlocutores, hoje é possível perceber que houve mudanças nesse aspecto. Atualmente, a marcação dos interlocutores em textos teóricos não só é admitido como também desejável quando o texto discorre sobre experiências, reflexões, conclusões de um único enunciador. Sendo assim, apesar de usar a teoria de Bronckart para a análise dos dizeres e interpretação das representações, é importante ressaltar minha discordância com tal aspecto da teoria do autor. Nesta dissertação, fiz uso da 1ª pessoa, conforme autorizam os teóricos da LA, por se tratar de um estudo de caso pesquisado por mim mesmo, que assumo sua autoria.

A narração, de acordo com Bronckart, tem como marcas linguísticas características o uso de expressões de indeterminação de tempo-espaço (*era uma vez, certa manhã*), predomínio de pretéritos perfeito e imperfeito, presença de anáforas pronominais e nominais, ausência de pronome de primeira e segunda pessoa do singular ou plural. Esse tipo de segmento discursivo é característico de novelas.

Sintetizando os tipos de discurso, Lousada (2006, p.48), apresenta o quadro esquemático:

## QUADRO 2. Tipos de discurso

Mundos discursivos		Expor	Narrar
Relação enunciativa com o dito		Conjunção	Disjunção
Relação do agente com as condições de produção	Implicado	Discurso interativo	Relato interativo
	Autônomo	Discurso teórico	Narração

Fonte: Adaptado com base em Bronckart (2007, p. 157)

No discurso interativo existe a criação de um mundo discursivo conjunto ao mundo ordinário dos agentes. Nesse tipo de discurso é presente a alternância de turnos de fala, frases interrogativas, exclamativas, pronomes pessoais de primeira e segunda pessoas, dentre outras características linguísticas.

No discurso teórico, o mundo discursivo também é conjunto ao mundo ordinário do agente, porém a interpretação do conteúdo enunciado não depende da situação de enunciação, por isso ele é considerado autônomo.

O relato interativo ocorre em disjunção com o mundo ordinário dos agentes. O narrar nesse tipo de discurso é implicado.

De acordo com GUSSO (2011), no discurso interativo há predomínio de sequência dialogal, no discurso teórico predominam as sequências explicativa, argumentativa ou de esquematização e sequências descritivas. No relato interativo há predominância de sequência narrativa e o *script*. Na narração prevalecem as sequências narrativas e descritivas.

#### 2.4.2.2 Mecanismos de textualização: camada intermediária do folhado textual

A segunda camada do folhado textual são os mecanismos de textualização, os quais são responsáveis pela coerência temática do texto, explicitando as articulações hierárquica, lógicas e/ou temporais do texto. Eles garantem a progressão do conteúdo temático e organizam “os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para a coerência temática do texto” (BRONCKART, 2009, p.259). Tais mecanismos podem ser divididos em dois níveis, o de conexão e o de coesão verbal e nominal.

A conexão visa promover a sequencialização dos segmentos dentro do texto. Ela realiza-se por meio de organizadores textuais como conjunções, advérbios, locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais, etc, os quais marcam as transições entre tipos de discurso, entre frases de uma sequência, ou articulam frases sintáticas.

Ainda de acordo com o autor, os mecanismos de coesão nominal podem introduzir novos temas e ou personagens ou assegurar a retomada ou substituição do desenvolvimento do texto. As unidades linguísticas responsáveis por esse tipo de coesão são as anáforas, pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos e alguns sintagmas nominais.

Os mecanismos de coesão verbal são responsáveis pela organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações), aparecem em interação com outras unidades que também tem valor temporal (advérbios e organizadores textuais).

#### **2.4.2.3 Os mecanismos enunciativos: camada mais superficial do folhado textual**

A terceira camada do folhado textual, considerada o nível mais superficial, são os mecanismos enunciativos. Tais mecanismos estão relacionados à interação entre os interlocutores e estabelecem a coerência pragmática (ou interativa) do texto. Segundo Bronckart (2008), os mecanismos enunciativos

[...] consistem, primeiro, na construção de uma instância geral de gestão do texto, [...] instância à qual o autor empírico de um texto confia a responsabilidade sobre aquilo que vai ser enunciado. A partir dessa instância é que se dá a distribuição das vozes que “são ouvidas” no texto (vozes de personagens, de instâncias sociais, do próprio autor) e, a partir dessas vozes, eventualmente se manifestam avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre determinados aspectos do conteúdo temático, que são marcadas por unidades ou processos de modalização. (BRONCKART, 2008, p. 90)

Nessa ótica, o autor nem sempre é o único responsável pelas operações de linguagem presentes em um texto. Por meio dos mecanismos empregados, forma-se uma instância geral de gestão do texto, constituída por várias vozes presentes no

texto. Existe um autor empírico, cujas representações estão em confronto com representações outras.

A respeito dessa instância geral do texto, Bronckart (2009) afirma que o agente, ao realizar uma ação de linguagem, mobiliza seus conhecimentos e representações a respeito do contexto físico e social, do conteúdo temático e também do seu estatuto de agente, que são as capacidades de ação, intenções e motivos. Esses conhecimentos e representações mobilizadas, mesmo quando reorganizadas, possuem traços de outros discursos, a alteridade constitutiva dos conhecimentos e representações.

As modalizações são as unidades linguísticas ou conjunto de unidades por meio das quais é possível depreender julgamentos, opiniões e sentimentos a respeito do conteúdo temático e das relações estabelecidas entre interlocutores. Elas se configuram como formas mais concretas de realização do posicionamento. Para efeito de delimitação, assume-se nessa investigação a noção de modalização de Bronckart (2009, p.330, grifos do autor), cuja finalidade é “traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos **comentários** ou **avaliações** formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático.”

Bronckart (2009, p.330-332) estabelece quatro tipos de modalizações: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas, explicitadas no quadro abaixo:

Quadro 3 - As quatro funções das modalizações

<b>Tipos de modalizações</b>	<b>Funções/Características</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Lógicas</b>	Avaliam alguns elementos do conteúdo temático, apoiadas em critérios do mundo objetivo. Apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc. Marcadas por unidades linguísticas de qualquer um dos quatro subconjuntos.	<i>“É evidente que a teoria filosófica da opinião como saber de segunda ordem suporia a existência (as matemáticas serviram de paradigma) de um saber certo”</i> (F. Francois, 1974, p.170 apud Bronckart, 2012, p.331, grifo do autor).
<b>Deônticas</b>	Avaliam alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso. Marcadas por unidades linguísticas de qualquer um dos quatro	Se uma equivalência não for claramente estabelecida e respeitada, [...] conduzirá a emissões de bilhetes discutíveis e, em todo caso, discutidas. <i>É preciso que, neste domínio, governo ou</i>

	subconjuntos.	instâncias internacionais possam improvisar à vontade, sem controle e sem limites (MENDÈS FRANCE, P., 1974, p.170, apud BRONCKART, 2012, p.331-332, grifo do autor).
<b>Apreciativas</b>	Avaliam alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora. Marcadas, preferencialmente, por advérbios ou orações adverbiais e utilização de pronomes de primeira pessoa (eu/nós).	Mas agora, mesmo não me levando a nada, esses instantes me parecem que tiveram eles mesmos bastante encanto. Gostaria de reencontrá-los, do modo que me lembro deles. <i>Ai de mim!</i> [...]. (PROUST, M., 1988, p.419, apud BRONCKART, 2012, p.331-332, grifo do autor)
<b>Pragmáticas</b>	Explicitam alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou ainda, capacidades de ação (poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer). Marcadas, preferencialmente, pelos auxiliares de modo.	-Éééé, mas se você <i>pudesse</i> ter escolhido entre os diversos serviços desse tipo, não é? -É, é verdade. Mas naquela época, não sabe, meu pai tinha morrido e depois, bem, eu achava que devia partir, quer dizer, <i>não devia</i> ser incômodo para toda a família, um peso. (SEGUY, H.I.; 1976, p.24 apud BRONCKART, 2012, p.332-333, grifo do autor).

Fonte: Adaptado de Bronckart (2012, p.132; 330-333).

A análise dos enunciados produzidos foi realizada de acordo com a Teoria do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999). As representações foram classificadas de acordo com as modalizações propostas pelo teórico: a) modalizações lógicas, apoiadas no mundo objetivo, são os elementos que constituem valor de verdade, certas, possíveis, improváveis, prováveis; b) modalizações deônticas, apoiadas no mundo social, são os elementos que constituem as significações referentes às normas de um determinado grupo; c) modalizações apreciativas, apoiadas no mundo subjetivo, são os julgamentos, e d) modalizações pragmáticas, elementos que atribuem responsabilidade a personagens, são relacionadas à capacidade de ação de um agente.

Tendo explicitado, nesse item, o ISD, que embasa as análises desta investigação, passo, a seguir, à metodologia de pesquisa.

### 3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Considerando a natureza dessa pesquisa, ela se adequa ao paradigma qualitativo de investigação, sendo, especificamente, um estudo de caso.

A proposta desse trabalho teve como objetivo identificar e analisar as representações de alunos e professor de língua portuguesa da EJA, do 3º ano do ensino médio, sobre o processo avaliativo, bem como compreender como se desenvolve a prática avaliativa no ensino de língua materna nesse contexto. Para tanto, três instrumentos foram usados para obtenção dos dados e sua validação, sendo eles: entrevista semiestruturada, notas de campo coletadas durante observações das aulas de língua portuguesa e atividades avaliativas propostas pela professora. Com esses instrumentos fiz a triangulação para obter a plausibilidade dos dados, buscando uma maior compreensão do fenômeno investigado.

A fim de resguardar a identidade dos participantes e atender às exigências éticas da pesquisa, usei nomes fictícios para me referir aos alunos e também à professora.

Para melhor demonstração dos procedimentos metodológicos desenvolvidos para a análise, apresento um quadro sintetizando os objetivos dessa pesquisa, as perguntas, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise para alcançar os objetivos propostos:

QUADRO 4: Resumo dos objetivos, perguntas, instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise

<b>Objetivos da pesquisa</b>	<b>Perguntas de pesquisa</b>	<b>Instrumentos de coleta de dados</b>	<b>Procedimentos de análise</b>
Identificar e analisar as representações construídas por alunos do 3º ano da EJA, ensino médio, sobre a avaliação da aprendizagem em língua portuguesa.	Quais as representações construídas por alunos da EJA, 3º ano do ensino médio, sobre a avaliação da aprendizagem em língua portuguesa?	Entrevista semiestruturada com os alunos e notas de campo coletadas durante as aulas de língua portuguesa.	Identificar fragmentos onde são recorrentes representações dos alunos a respeito de aspectos da avaliação da aprendizagem. Identificar elementos da Arquitetura textual. Proceder com a análise partindo das camadas do folhado textual.
Identificar e analisar as representações construídas por uma professora de língua portuguesa do 3º ano	Quais as representações construídas uma professora de língua portuguesa da EJA, do	Entrevista semiestruturada, notas de campo coletadas durante as aulas de língua	Identificar fragmentos onde são recorrentes representações da professora a respeito de aspectos da



da EJA, ensino médio, sobre a avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.	ensino médio, sobre a avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos?	portuguesa e atividades avaliativas propostas pela professora.	avaliação da aprendizagem. Identificar elementos da Arquitetura textual. Proceder com a análise partindo das camadas do folhado textual.
Identificar e discutir sobre como se desenvolve a prática avaliativa em língua portuguesa na EJA, observando os conceitos de avaliação formativa, somativa e diagnóstica.	Como se realiza a prática avaliativa em língua portuguesa na EJA?	Entrevista semiestruturas com professores e alunos, notas de campo coletadas durante as aulas de língua portuguesa e atividades avaliativas propostas pela professora.	Identificar elementos presentes nos instrumentos de pesquisa que apontem evidências de como é desenvolvida a prática avaliativa no contexto investigado.

### 3.1 O contexto de produção da pesquisa

A respeito do contexto de produção dessa pesquisa, na perspectiva de Bronckart (2012), é importante considerar o conjunto de parâmetros do mundo físico e do mundo social que influenciam a organização do texto.

Dessa forma, para dar sentido à análise, apresento informações da escola e dos participantes da pesquisa, alunos e professora.

Cada entrevista durou, em média, vinte minutos, e foram realizadas na sala de vídeo da escola, durante os três últimos dias em que as aulas foram observadas. Permaneci no local sugerido pela diretora, enquanto a professora liberava cada participante individualmente para responder à entrevista, ficando na sala eu, pesquisadora, e o aluno, um participante por vez. As entrevistas foram gravadas pelo celular. Essa dinâmica foi escolhida para evitar transtornos durante a aula de língua portuguesa.

As perguntas pertencentes ao roteiro de entrevistas com os alunos e com a professora foram elaboradas de forma a possibilitar um diálogo entre os envolvidos, pesquisador e participante. Para obter informações sobre as representações construídas pelos alunos sobre avaliação da aprendizagem, as perguntas foram:

- 1 - O que é avaliação para você?
- 2 - Para você, é importante ser avaliado? Por quê?
- 3 - Quais instrumentos avaliativos são usados para avaliar os alunos na disciplina de língua portuguesa?
- 4 - Em algum momento, foi possibilitada a você a oportunidade de refazer uma avaliação? O que você achou?
- 5 - Com qual instrumento avaliativo você aprende mais? Por quê?
- 6 - Qual seu sentimento ao receber o resultado de suas avaliações?
- 7 - Se pudesse escolher entre os seguintes instrumentos avaliativos, qual ou quais escolheria? Trabalho em grupo, participação em sala, trabalhos individuais, provas ou participação em sala.
- 8 - Comente um episódio marcante com relação à avaliação acontecido durante sua vida escolar.

A entrevista com a professora aconteceu no mesmo local, sala de vídeo, durante um horário em que a professora estava “de janela”, entre uma aula e outra. Essa entrevista durou cerca de quarenta minutos.

Vale ressaltar que houve conversas informais entre a pesquisadora e a professora, as quais foram importantes para a construção de sentidos nessa investigação. As conversas informais aconteceram, principalmente, na sala dos professores, onde eu aguardava o momento de início das aulas para observação. Para obter informações sobre as representações construídas pela professora, as perguntas de pesquisa foram:

- 1 - Com quais instrumentos avaliativos você avalia seus alunos da EJA na disciplina de língua portuguesa?
- 2 - Você considera importante avaliar seus alunos? Por que?
- 3 - Como você escolhe o que avaliar?
- 4 - Como você corrige suas provas?
- 5 - Com que tipo de instrumento avaliativo você considera que os alunos aprendem mais?
- 6 - Você costuma dar a seus alunos chances de refazer uma avaliação em caso de insucesso?

- 7- Para você, existe diferença entre avaliar seus alunos do ensino regular e avaliar o aluno da EJA?
- 8- Em algum momento da sua formação como professora de língua portuguesa, fez parte dos seus estudos questões referentes à avaliação da aprendizagem?
- 9- Qual seu sentimento ao perceber que seus alunos não obtiveram êxito em uma avaliação?
- 10 - Como você avalia a sua avaliação?
- 11 - Enquanto aluna, qual era a sua relação com a avaliação na escola?

### **3.1.1 A escola**

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual localizada em um bairro periférico da cidade de Uberlândia.

A instituição oferece ensino fundamental, no período da manhã e tarde, ensino médio, no período da manhã e noite, educação de jovens e adultos, no período da noite.

A escola conta com uma boa infraestrutura com salas arejadas, sala de professores e sala de direção. Dispõe de quadra de esporte coberta e descoberta, biblioteca e hemeroteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de vídeo e sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), todos com mobiliários e aparelhos em bom estado. Possui refeitório com alimentação oferecida a todos os alunos em todos os turnos.

### **3.1.2 Os Participantes**

#### **□ Os alunos**

Participaram da pesquisa sete alunos, os quais foram escolhidos por meio do número do referido aluno no diário da professora. A escolha considerou a faixa etária dos alunos a fim de contar com participantes de faixas etárias diferentes.

Para me referir aos alunos, usei nomes fictícios com intuito de resguardar a identidade dos participantes. Para melhor demonstração, apresento o quadro com o perfil dos discentes participantes:

Quadro 5 – Perfil dos discentes participantes

<b>Nome do aluno</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Desenvolve atividade laborativa</b>	<b>Tempo longe da escola</b>
Cláudia	21	Feminino	Sim	Entre 1 e 5 anos
Fernanda	25	Feminino	Sim	Entre 10 e 15 anos
Paulo	39	Masculino	Sim	Entre 10 e 15 anos
Arlete	47	Feminino	Sim	Entre 10 e 15 anos
Gabriela	24	Feminino	Sim	Entre 1 e 5 anos
Alan	19	Masculino	Não	Nunca parou de estudar
Joice	18	Feminino	Não	Nunca parou de estudar

### □ A professora

Para me referir à professora, usei nome fictício, Vera, com intuito de resguardar a identidade da docente.

Vale ressaltar que a professora participante estava se preparando para aposentadoria.

Para melhor demonstração, apresento o quadro com o perfil da docente:

Quadro 6 – Perfil da professora

<b>Nome</b>	<b>Idade (aproximada)</b>	<b>Tempo de trabalho com ensino de língua portuguesa</b>	<b>Tempo de trabalho com ensino de língua portuguesa na EJA.</b>	<b>Formação</b>	
				<b>Graduação</b>	<b>Pós-graduação</b>
				<b>Ano</b>	<b>Ano</b>
Vera	54 anos	27 anos	10 anos	1990	2002

### 3.2 Condições de produção da pesquisa

Os objetos de investigação da pesquisa foram as representações e a prática avaliativa. Como definido anteriormente, as representações se caracterizam por serem o conjunto de significações, expectativas, intenções, valores, referentes a uma determinada temática.

A unidade de análise do *corpus* foram os fragmentos que trazem as representações dos participantes da pesquisa. Por meio dos fragmentos foi possível identificar e analisar as regularidades presentes nos dizeres dos alunos e da professora.

Os instrumentos de coleta de dados escolhidos para compor o *corpus* dessa pesquisa foram: entrevistas semiestruturadas, notas de campo coletadas durante as aulas de língua portuguesa e atividades avaliativas propostas pela professora.

A entrevista semiestruturada possibilitou estabelecer um diálogo entre pesquisador e entrevistado visando obter informações que favoreceram o entendimento dos elementos investigados. Por ser semiestruturada, esse tipo de entrevista possibilita que questões, além das inicialmente postas, sejam relatadas, abordadas pelos interlocutores. Por meio desse gênero, é possível não só depreender as escolhas linguísticas do entrevistado, como também perceber outras condições que podem ser suporte para a análise como, por exemplo, a entonação da voz, os silenciamentos, o riso, movimentos do corpo, dentre outros. Por isso, a escolha da entrevista se justificou por ela possibilitar o entendimento do que está sendo discutido.

As notas de campo, coletadas durante as observações das aulas, foram escolhidas como instrumento de coleta devido à sua potencialidade de evidenciar questões referentes à prática de ensino e aprendizagem. Ao entrar no contexto de sala de aula, o pesquisador presencia as relações estabelecidas entre professor, alunos, pesquisador e conteúdo ensinado. Dessa forma, o agir de alunos e professores podem contribuir para o entendimento de suas representações.

A materialidade linguística presente no *corpus* foi constituída principalmente por elementos sintáticos como afirmações, negações, dúvidas, silenciamentos, advérbios, locuções adverbiais, conjunções, bem como por elementos responsáveis pela progressão da temática, pelas relações estabelecidas entre as frases, pela

expressão dos sentimentos e concepções do interlocutor a respeito do que está sendo dito.

Uma vez coletado e organizado o *corpus* da pesquisa, a percepção construída para proceder à análise das representações foi no sentido de identificar as representações recorrentes, construindo significações para tais representações com base no modelo da Arquitetura textual. Para analisar a prática avaliativa, o procedimento foi identificar elementos que evidenciaram como foi desenvolvida a prática da avaliação da aprendizagem no contexto investigado.

As formas de captação das materialidades linguísticas que compõem o *corpus* da pesquisa foram: entrevistas semiestruturadas com alunos e professor, notas de campo coletadas nas aulas de língua portuguesa e atividades avaliativas desenvolvidas. Todas as formas de captação das materialidades foram praticadas na escola, local onde a pesquisa foi desenvolvida.

Para chegar às materialidades discursivas, primeiramente, visitei a instituição de ensino a fim de promover o contato com a direção e supervisão da escola. Feito o primeiro contato com a escola, e depois de ter a permissão da instituição, por meio do TCLE, documento do Comitê de Ética, busquei conhecer a professora que trabalha com língua portuguesa na EJA. Após o consentimento da professora e dos alunos, iniciei a captação das materialidades por meio das observações e notas de campo coletadas durante as aulas de língua portuguesa. As entrevistas com professora e alunos foram feitas após o último dia de observação.

### **3.2.1 Notas de campo - Descrição das aulas**

Nesta seção, apresento as notas de campo coletadas durante as aulas assistidas por mim. Foram 6 aulas assistidas entre os dias 16 de fevereiro e 18 de abril do ano de 2016.

Quadro 7 – Informações sobre as aulas

<b>Aula</b>	<b>Data da observação</b>	<b>Tempo de observação</b>	<b>Número de alunos na turma</b>
<b>1<sup>a</sup></b>	16/02/2016	1h40min	35
<b>2<sup>a</sup></b>	07/03/2016	1h40min	30
<b>3<sup>a</sup></b>	08/03/2016	50min	28
<b>4<sup>o</sup></b>	14/03/2016	1h40min	34
<b>5<sup>a</sup></b>	31/03/2016	1h40min	25
<b>6<sup>o</sup></b>	18/04/2016	1h40min	30

Fonte: a autora

### **1<sup>a</sup> Aula**

Nessa aula, fui apresentada pela professora à turma. Primeiramente, informei aos alunos o motivo da minha presença em sala como pesquisadora. Explicitiei os objetivos da pesquisa e qual seria a participação deles enquanto colaboradores, deixando claro que eles poderiam ou não aceitar contribuir com a pesquisa.

Após minha apresentação, a professora se dedicou a trabalhar o gênero textual resumo, dando continuidade à explicação dos diversos gêneros que seriam trabalhados durante o semestre.

A Professora informou aos alunos que haveria atividade avaliativa valendo nota e reiterou a importância de estudar os gêneros, justificando tal importância dizendo que cairão na prova do vestibular.

A professora fez anotações no quadro negro sobre o gênero resumo, enquanto os alunos copiavam em silêncio. As anotações foram constituídas de informações sobre a estrutura textual do gênero resumo.

Enquanto os alunos copiavam, a professora pediu para lerem e anotarem as dúvidas para serem sanadas após a cópia das informações no quadro negro.

Ao terminar as anotações, a professora explicou as informações contidas no quadro, enquanto os alunos ouviam em silêncio.

## **2ª Aula**

Nessa aula, a professora trabalhou com o ensino dos verbos.

O Material de apoio usado pela professora é uma apostila xerocopiada, usada em todos os semestres, de acordo com a professora.

A professora pediu atenção aos alunos, reiterando que o conteúdo trabalhado é cobrado em concursos e é importante na produção escrita.

A professora segue o material de apoio, o qual se dedica a informar sobre tempos verbais, nomenclaturas e flexões.

Aluna comenta que o “tu” não se usa na nossa região. A professora responde que usamos o “você” no lugar do “tu”.

Não há uma contextualização do uso dos verbos em situação comunicativa real.

A aula terminou durante a explicação dos tempos verbais.

## **3ª Aula**

Professora continua com a explicação sobre verbos. Em aula expositiva, a professora explica flexão de modo, flexão de voz enquanto os alunos escutam em silêncio. Poucos participam e interagem.

## **4ª Aula**

Alunos resolvem em sala de aula exercícios da apostila sobre os verbos. A apostila elaborada pela professora é um resumo da matéria.

Aluna pergunta o que fazer na questão 4.

Professora dá visto nos exercícios prontos.

Aluna pergunta para colega se “desconfiado” é estado. Alguns colegas dizem que sim. Aluna comenta: “Seria tão bom se pudesse ter esse diálogo na hora da prova”. E ri do próprio comentário.



## 5ª Aula

Alunos continuam a resolver os exercícios da apostila sobre os verbos.

Alunos pedem para sair mais cedo.

Professora entrega produção de textos e explica a correspondência dos conceitos com os números, as notas:

A: 3,5

B+: 3,0

B: 2,5

C: 2,0

Nessa aula pedi à professora que me mostrasse a lista de presença. Observando os alunos em sala, apontei na lista de presença os que eu gostaria que respondessem à entrevista. A professora questionou a escolha, induzindo minha opção ao sugerir outros alunos, justificando que são muito bons. Após entrarmos em um acordo, escolhemos quatro alunos pertencentes à faixa etária entre 18 e 25, três alunos entre 25 e 50.

A professora pediu aos alunos que lessem mais, de preferência textos que são cobrados no ENEM, vestibulares e concursos.

A professora tirou dúvidas nas carteiras enquanto os alunos resolviam os exercícios.

Professora pediu aos alunos que terminassem os exercícios, pois ela daria o visto no caderno.

## 6ª Aula

Dia de prova de língua portuguesa.

Antes da prova, os alunos cobram o “visto” no caderno. O visto é a assinatura da professora comprovando que o aluno fez as atividades propostas. A professora não se dedica a avaliar as atividades antes de dar o visto.

A professora informou que a prova seria tranquila.

A professora falou sobre um curso *online* que será oferecido a alunos do ensino médio a fim de prepará-los para o ENEM.

### 3.3 Pesquisa Qualitativa

A abordagem qualitativa de pesquisa surgiu no final do século XIX, quando cientistas sociais indagaram se os métodos positivistas usados nas investigações das ciências físicas e naturais serviriam como modelos para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, considerando-os em sua complexidade e dinâmismos que lhes são inerentes.

Influenciada pelas ideias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, a abordagem qualitativa entende que a realidade é “socialmente construída” (BERGER e LUCKMANN 1985). De acordo com André (2001), o interacionismo simbólico defende que as interpretações, os significados são construídos por meio das interações sociais. A etnometodologia, outra corrente da sociologia, busca entender como os indivíduos entendem e constroem a realidade que os cerca. A etnografia busca compreender os significados das ações e eventos para as pessoas ou grupos investigados, ou seja, como se dá a construção de sentido ao mundo que os cerca.

A pesquisa qualitativa permite o uso de uma multiplicidade de métodos, buscando maior profundidade, complexidade e riqueza de informações que podem auxiliar na compreensão do fenômeno estudado. Como afirmam Denzin e Lincoln (2006, p. 20):

Os pesquisadores qualitativos utilizam a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, de arquivos e a fenomenológica e até mesmo as estatísticas, as tabelas, os gráficos e os números. Também aproveitam e utilizam as abordagens, os métodos e as técnicas da etnometodologia, da fenomenologia, da hermenêutica, do feminismo, rizomáticas, do desconstrucionismo, da etnografia, das entrevistas, da psicanálise, dos estudos culturais, da pesquisa baseada em levantamentos e da observação participante, entre outras.

Dessa forma, é necessário ter em mente que a pesquisa qualitativa não exclui e/ou se contrapõe às práticas metodológicas da pesquisa quantitativa. Isso porque, apesar da associação de quantificação como uma prática exclusiva da pesquisa quantitativa, sabe-se que a utilização do termo “pesquisa quantitativa” como uma prática de perspectiva positivista é no mínimo reducionista, como afirma Denzin e Lincoln (2006, p. 24). É importante salientar que a abordagem qualitativa de

pesquisa permite que o pesquisador lance mão, inclusive, de dados estatísticos, números, porcentagens, a fim de melhor explicar a situação analisada.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é interdisciplinar e transdisciplinar, utiliza vários métodos, buscando a compreensão interpretativa da experiência humana. É um campo político e influenciado por posturas éticas e políticas, sempre prezando pela credibilidade e confiabilidade da pesquisa. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa se contrapõe ao padrão positivista de pesquisa, no sentido que defende uma abordagem interpretativa, em detrimento da pesquisa quantitativa que valoriza a investigação livre de valores.

Bogdan e Biklen (1982) apresentam cinco características que configuram o paradigma qualitativo de pesquisa. De acordo com os autores, a primeira característica é o contato direto e prolongado do pesquisador no ambiente onde a situação está sendo investigada. A justificativa para tal contato no ambiente natural é a influência que o contexto exerce sobre o fenômeno investigado.

A segunda característica é o predomínio de descrições dos dados, isso porque, para entender tais fenômenos, mesmo informações consideradas triviais podem ser determinantes para seu entendimento. A terceira característica é a preocupação com o processo, sendo esta maior que com o produto, pois interessa como o problema se manifesta nos seus procedimentos e interações.

Outra importante característica é a atenção especial que o pesquisador deve dedicar aos pontos de vista dos participantes, a fim de melhor compreender o que está sendo observado. A quinta, e não menos importante das características, é o fato de não necessariamente existir evidências que comprovem hipóteses já definidas, isso porque, a partir da inspeção dos dados coletados, podem surgir questões novas a serem apresentadas.

### **3.4 Estudo de caso**

Tomando a definição de PONTE (2006, citado por ARAÚJO *et al.* 2008), um estudo de caso:

“É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e

característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.” (Ponte, 2006, p. 2)

Um estudo de caso é um método de investigação em que o pesquisador investiga um determinado aspecto em uma situação específica, sendo esta uma pessoa, um grupo ou uma comunidade. Por meio da investigação em contexto natural da situação investigada e se valendo de instrumentos de coleta de dados diversos, o pesquisador visa identificar, descrever, analisar, compreender globalmente e/ou intervir no fenómeno de interesse.

O estudo de caso é uma investigação que, como referem Coutinho e Chaves (2002, citado por ARAÚJO *et al.* 2008) permite e possibilita a combinação legítima de métodos quantitativos e qualitativos. Apesar de ser comum o enquadramento do estudo de caso como uma investigação qualitativa, tal enquadramento parece controverso, haja vista que, no estudo de caso, é possível combinar métodos quantitativos e qualitativos de forma a entender melhor o fenómeno estudado, sem que essa combinação comprometa a credibilidade da investigação, pelo contrário o uso de métodos qualitativos e quantitativos tem como objetivo enriquecer a análise do estudo proposto.

Com relação ao objetivo de um estudo de caso, Gomez, Flores e Jimenez (1996, citado por ARAÚJO *et al.* 2008), afirmam que o objetivo geral é: “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”. Esse método de investigação visa a estudar profundamente um determinado fenómeno em uma situação específica, de forma a explorar em situação contextual própria do caso estudado, que pode ser um grupo, uma comunidade, uma pessoa, descrevendo, explicando, avaliando os fatores relevantes à compreensão do fenómeno investigado.

O estudo de caso se caracteriza por se dedicar a investigar uma situação única, particular e singular. Partindo de um quadro teórico básico, o desenvolver da pesquisa poderá apresentar novas dimensões, novas informações e elementos.

Assim, de acordo com Ludke e André (1986), um estudo de caso é uma “interpretação em contexto”, pois a investigação deve acontecer considerando as influências do contexto em que acontece o fenómeno ou situação pesquisada. Da mesma forma, ao fazer desenvolver um estudo de caso, é necessário considerar a inter-relação dos componentes que influenciam o fenómeno estudado.

Em um estudo de caso considera-se uma variedade de fontes de informações, dados colhidos em momentos diferentes, com diferentes tipos de informantes. Essa abordagem apresenta, se necessário, opiniões e pontos de vistas conflitantes, e o pesquisador deve procurar apresentar também a sua opinião, deixando aos leitores e usuários do estudo a possibilidade de tirar suas próprias conclusões sobre as divergências apresentadas.

### **3.5 Procedimentos para coleta e plausibilidade dos dados**

A fim de identificar e compreender as representações dos alunos, realizei entrevista semiestruturada com sete alunos do 3º ano do curso da EJA.

Primeiramente, a escolha dos alunos entrevistados foi pensada de forma a constituir um grupo de pessoas pertencentes a faixas etárias diferentes. Porém, houve certa resistência da professora quanto a essa forma de escolha, pois à medida que eu mencionava os nomes dos alunos escolhidos, a professora indicava os alunos que ela considerava bons, sugerindo que são estes os que deveriam participar. Para evitar conflitos, a escolha foi realizada de forma a contemplar a vontade da professora e as diferentes faixas etárias presentes em sala de aula.

A escolha dos alunos por faixa etária se deve ao fato de compreender que a idade dos alunos, bem como o período fora da escola, influenciam as suas representações.

De forma análoga, a identificação das representações da professora foi possível por meio de entrevista transcrita como instrumento de coleta. Finalmente, para identificação e análise das representações de alunos e professora, realizei a identificação das materialidades linguísticas presentes em fragmentos das respostas às entrevistas. A análise foi realizada a partir do cruzamento das informações identificadas com as notas de campo coletadas em sala de aula na disciplina de língua portuguesa e atividades avaliativas desenvolvidas.

Para identificar como acontece a prática avaliativa no contexto investigado, o procedimento de análise foi realizado a partir das análises das representações de alunos e professor sobre a prática avaliativa e o cruzamento com as notas de campo e as atividades avaliativas desenvolvidas pela professora.

A escolha das entrevistas semiestruturadas, notas de campo e atividade avaliativa como materialidades linguísticas se deve ao fato de considerar que, por

meio de instrumentos de coleta diversos, as representações dos alunos e da professora seriam evidenciadas.

A escola onde os dados foram coletados é uma instituição estadual de ensino, situada na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais. Os dados foram coletados na própria instituição de ensino investigada. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, conforme afirmam Ludke e André (1986), o objeto sofre influência das circunstâncias particulares do ambiente ou contexto que o cerca, o que é corroborado pelo ISD.

Como alternativa de validação dos dados coletados para responder às três perguntas de pesquisa, usei a triangulação, a fim de melhor compreender a multiplicidade de informações coletadas pelos diferentes métodos empregados. *A triangulação não é uma ferramenta ou estratégia de validação, mas uma alternativa para a validação* (Flick, 1998, p.230). A triangulação permite maior entendimento do fenômeno investigado por meio do cruzamento das informações coletadas pelos diversos métodos empregados. Na prática, o uso da triangulação consiste no cruzamento das informações coletadas pelos diferentes instrumentos, possibilitando maior clareza e compreensão das informações, a fim de obter respostas para as perguntas de pesquisa.

Tendo apresentado a metodologia de pesquisa, o contexto e as condições de produção da pesquisa, bem como os procedimentos para coleta e plausibilidade dos dados, passo agora para as análises e discussões dos dados.

## 4. ANÁLISES E DISCUSSÕES

Nesta seção apresento os resultados das análises dos dizeres a professora de língua portuguesa e de seus alunos do 3º ano do ensino médio da EJA. Apresento também considerações sobre a prática de ensino de língua portuguesa no contexto investigado.

Para construir as análises das representações da professora e também dos alunos usei a triangulação das informações contidas nos diferentes instrumentos de pesquisa como forma de construir sentido e melhor compreensão sobre a temática investigada. Primeiramente, observei as representações evidenciadas pelos dizeres dos participantes e, posteriormente, cruzei as informações das entrevistas com as percebidas nas observações em sala de aula, com as conversas informais e com as avaliações aplicadas durante o período de observação das aulas. Após o cruzamento das observações presentes nos instrumentos de coleta, procedi com a construção das análises partindo das evidências em consonância ou discordância entre os diferentes instrumentos de coleta.

### 4.1 Análise das representações dos alunos

Nessa seção apresento as representações identificadas e analisadas a partir das materialidades linguísticas coletadas por meio de uma entrevista semiestruturada com sete alunos do 3º ano do ensino médio da EJA.

Para resguardar a identidade dos entrevistados, usei nomes fictícios ao me referir a cada participante.

#### 4.1.1 Avaliação como sinônimo de prova ou teste

“Bom, avaliação, como o próprio nome já diz, *significa um teste* onde avalia seu conhecimento neh.” Paulo

“Para mim, avaliação é *uma prova*...que avalia meus conhecimentos sobre um determinado assunto.” Cláudia

“...o que me vem na cabeça quando se fala em avaliação, é *prova mesmo*.” Joice

“Na escola, prova é *uma avaliação* para ver como o aluno está neh?” Arlete

Foi possível perceber, por meio dos excertos acima, que as representações de avaliação dos alunos estão em consonância com a ideia de que avaliação é sinônimo de provas e testes. Tal interpretação é possível devido ao uso de modalizações lógicas como *significa um teste, é uma prova, é prova mesmo, é uma avaliação*, as quais avaliam o conteúdo sob sua condição de verdade.

O uso de provas como único ou principal instrumento avaliativo é uma prática escolar tradicionalmente comum, o que possivelmente contribui para a representação de que avaliação é sinônimo de prova. Tal instrumento é tradicionalmente aceito pelas instituições de ensino, pelos pais e pelos alunos como instrumento avaliativo de maior legitimidade no que se refere à avaliação da aprendizagem.

Por meio do recurso interativo *néh*, presentes nos enunciados dos alunos Paulo e Arlete, foi possível perceber que os enunciadores buscam a concordância da pesquisadora com relação ao que está sendo dito, o que evidencia uma tentativa, por parte dos alunos, de dividir a responsabilidade enunciativa com a interactante, a fim de buscar a compreensão e/ou concordância da pesquisadora com o que está sendo dito.

#### 4.1.2 Provas: instrumento avaliativo que suscita sentimentos negativos

“Eu, na questão que *eu menos gosto*, é a questão da avaliação em prova mesmo, porque é aquela que a gente, por mais que a gente estude, pinta um nervosismo e tudo.” Paulo

“A prova, *eu gosto menos da prova*, porque *eu fico* meio tensa, aí *eu fico* tensa antes da prova, porque *eu não sei* o que vai cair...por mais que eu tenha estuda::do *eu fico* meio nervosa.” Cláudia

“A prova, *eu acho* que é uma coisa muito padrão. *Eu não gosto* de coisas muito padrão, mas, tipo assim, a prova *eu acho* que ela define muito também as nossas notas.” Alan

“...prova *eu já fico* mais ansio::a, parece que na hora *a gente esquece* tudo.” Arlete



Por meio dos excertos acima, foi possível depreender que existe entre os alunos o consenso de que as provas são instrumentos avaliativos que suscitam tensão, ansiedade, nervosismo, esquecimento. Tal interpretação foi possível devido ao uso de modalizações lógicas como *eu fico, eu acho, eu já fico, a gente esquece*, as quais demonstram a relação dos enunciadores com o que está sendo dito. Somado às modalizações lógicas, as modalizações apreciativas *eu menos gosto, eu gosto menos, eu não gosto*, procedentes do mundo subjetivo, evidenciam sentimentos negativos dos alunos com relação às provas. Tais sentimentos presentes no ambiente escolar possivelmente são percalços para uma aprendizagem contínua e manutenção de uma relação de segurança, confiança e motivação no contexto educacional.

O uso da locução pronominal *a gente*, com o mesmo valor semântico de nós evidencia uma tentativa do enunciador de dividir a responsabilidade enunciativa com outros enunciadores ao afirmar que *por mais que a gente estude, na hora a gente esquece tudo*. Foi possível interpretar o uso desse recurso como uma forma do agente expressar que não é só com ele que acontece o fato relatado.

Foi possível perceber, por meio dos dizeres do aluno Alan, representações de valorização das notas como um aspecto negativo da avaliação. O aluno, ao se referir às provas, afirma que “a prova *eu acho* que ela define muito também as nossas notas”. Ao afirmar que a prova define muito as notas, compreendo que tal fala evidencia que a função somativa das avaliações ainda assume um papel central na avaliação. O foco na obtenção de notas nas provas acaba se tornando um fator que suscita ansiedade, medo de não obter a somatória necessária para passar de ano e, dessa forma, a função somativa passa a ser valorizada em detrimento da função formativa da avaliação.

#### **4.1.3 Valorização das notas como parâmetro de sucesso ou insucesso nas avaliações**

“A gente procura/ *bom mesmo seria* se a gente fosse melhor neh, tirasse nota boa.” Arlete

“...sabendo realmente ela foi mais alta em português, mas eu sabia que *eu poderia* tirar nota máxima em português.” Paulo

“...meu padrão não é nota mínima, mas nunca cheguei à nota máxima.” Alan

Por meio de modalizações pragmáticas, como *bom mesmo seria, eu poderia*, as que explicitam aspectos da responsabilidade dos próprios alunos como entidade constitutiva do conteúdo temático, os alunos expressaram valorizar as notas obtidas como evidência de sucesso ou insucesso nas avaliações. A valorização das notas são características da avaliação tradicionalmente praticada na escola tendo as provas como instrumento legítimo para obtenção das notas.

A valorização das notas como um *balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens* (CARDINET, 1986, p.14), é consequência da prática da avaliação somativa que preza pela quantificação e a atribuição de valores ao desempenho dos alunos em períodos escolares. De acordo com Cardinet (1986), essa prática é o oposto do que se pretende com a avaliação formativa, que visa uma avaliação processual, onde os aspectos qualitativos sejam prioritários em detrimento dos quantitativos.

#### **4.1.4 Preferência por outros instrumentos avaliativos em detrimento do uso de provas**

“A que *eu mais gosto*, no caso, é o trabalho mesmo, é o trabalho tanto feito em sala, quanto feito com um tempo que a gente possa fazer em casa, de pesquisa.” Paulo.

“Trabalho em sala individual...porque (no trabalho em grupo) tem muita gente conversando, muita gente opinando, *NÃO é ruim, mas eu prefiro*”. Cláudia

“Então, eu prefiro coisas mais abertas, caderno, redação, também coisas que tenho possibilidade de ter meio termo, uma segunda chance.” Alan

Por meio de modalizações lógicas como *eu mais gosto, eu prefiro*, as quais demonstram a relação dos enunciadores com o que está sendo dito, os alunos evidenciaram suas preferências com relação aos instrumentos avaliativos. Apesar de tradicionalmente as provas serem instrumentos de maior legitimidade enquanto instrumento avaliativo, os alunos afirmaram preferir outros instrumentos avaliativos, como trabalho individual ou em trabalho em grupo. Tal preferência se deve ao fato de as provas serem, para alguns alunos participantes da pesquisa, instrumentos que suscitam sentimentos negativos como medo e ansiedade.

O aluno Alan afirmou que prefere atividades mais abertas como caderno, redação e atividades que ofereça possibilidade de meio termo, uma segunda

chance. Com essa fala, o aluno sugeriu que as provas são instrumentos de avaliação que não possibilitam retomadas, acordos, negociações, meio termo.

## 4.2 Análise das representações da professora de língua portuguesa

Apresento a seguir a análise dos dizeres da professora de língua portuguesa realizada por meio das materialidades linguísticas coletadas a partir do gênero entrevista semiestruturada.

### 4.2.1 Produção textual: um instrumento de avaliação diagnóstica

“Principalmente, produção de texto. É onde eu mais avalio, onde eu mais percebo...inclusive, *eu não começo NUNca*, em nenhuma sala, sem fazer primeiro uma produção de texto. E:: uma produção de texto onde que ele fala dele mesmo ou de coisas muito fáceis, onde ele não tenha que pensar, porque eu não quero ali conteúdo, eu quero só habilidade de exPOR ideias. Entã::o eh::: pra se apresenta::r, pra falar o que pen::sa dos, do que quer e tal, é a primeira coisa. NESSE primeiro momento, eu percebo, que tipo de aluno tem em sala e como é que eu VOU organizar meu planejamento, é a partir daí. A avaliação parte por aí, até porque o EJA é muito mais leitura e produção do que outras coisas. A gente traba::lha a questão de gramática, mas o foco do EJA éh::: a:: leitura e entendimento, compreensão e produção.

Foi possível perceber, por meio dos dizeres da professora de língua portuguesa, a representação de que o texto é a melhor forma de realizar uma avaliação diagnóstica dos seus alunos, é ponto de partida para o planejamento de seu trabalho. Hadji (2001) aponta a função diagnóstica como uma das três funções da avaliação comumente utilizadas nas escolas. A avaliação diagnóstica permite ao professor identificar o conhecimento do aluno a respeito do conteúdo a ser estudado, como forma de fornecer informações como ponto de partida para a prática professora. No entanto, muitas vezes, a avaliação diagnóstica é praticada como um fim em si, uma forma de identificação dos erros, desvios de padrões, com vistas à classificação, reprovação, separação e exclusão.

Ao usar a expressão *eu não começo nunca*, uma modalização de ordem pragmática, marcada pelo uso do verbo no presente do indicativo *começo*, a professora evidencia a responsabilidade da ação da professora enquanto agente de

linguagem. O verbo no infinitivo juntamente à duplicidade da negação dos advérbios *não* e *nunca*, reiteram a concepção da professora de que o texto deve ser tomado como ponto de partida para a organização da sua prática no ensino de língua portuguesa.

A modalização pragmática, de acordo com o ISD, introduz um julgamento “sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer)” do sujeito em relação à sua ação de linguagem. (BRONCKART, 2009, p.132). Dessa forma, a professora explicita a sua responsabilidade enquanto profissional que realiza a ação de avaliar diagnosticamente por meio do texto. A presença dos verbos *começo* e *percebo*, no tempo presente do modo indicativo, também de ordem pragmática, reitera a responsabilidade do agente que executa a ação de avaliar para posteriormente realizar a ação de “organizar” o planejamento de suas aulas.

Interessante notar que, ao dizer que solicita uma produção textual aos alunos como forma de avaliá-los, a professora afirma que sua solicitação não exige que os alunos tenham que pensar, já que ela não avaliará o conteúdo, mas sim a capacidade de expor ideias. (*Eh:: uma produção de texto onde que ele fala dele mesmo ou de coisas muito fáceis, onde ele não tenha que pensar, porque eu não quero ali conteúdo, eu quero só habilidade de exPOR ideias*). Essa fala da professora sugere que, ao produzir um texto, o aluno mobiliza seu pensamento somente para expor o conteúdo no texto, como se o ato de produção textual não exigisse do aluno importantes habilidades de pensamento a fim de organizar o conteúdo, estabelecer a coerência temática, a coesão textual, a progressão, a organização sintática de formas claras e compreensíveis.

Dessa forma, apesar de dizer que a principal função da EJA é capacitar o aluno para a leitura e produção textual em detrimento do trabalho com a gramática normativa, (*A avaliação parte por aí, até porque o EJA é muito mais leitura e produção do que outras coisas. A gente trava::lha a questão de gramática, mas o foco do EJA éh::: a:: leitura e entendimento, compreensão e produção*), os dizeres da professora sugerem que, há uma contradição entre o objetivo da EJA (capacitar os alunos para leitura e produção) e a prática que infere que para produzir um texto não é preciso mobilizar o pensamento.

Entendo que a representação da professora de que para escrever um texto não é fundamental mobilizar grandes capacidades de pensamento é decorrente de uma

representação do caráter normativo da língua, que preza pela codificação correta das palavras e representa o ideal de produção textual na concepção da professora. Essa representação de produção textual, possivelmente é influenciada pela formação da professora, haja vista que se graduou em uma época em que a gramática normativa era valorizada e prestigiada.

#### 4.2.2 A avaliação ideal dependente do público a ser avaliado.

Nã::o, *eu acho*, assim, que varia muito com o tipo de turma que a gente tem né. Às vezes eu tenho alunos que FALAM muito bem, são capazes de fazer exposição verbal e com ideias próprias, é um caso de um aluno que eu tenho, não nessa turma, mas em outra. Ele tem uma facilidade, tem uma vivência e fala muito bem, mas ele tem muita dificuldade pra escrever. Então, às vezes, por exemplo, se fosse um tipo de avaliação mais oral, ele se sairia melhor do que na escrita propriamente, porque ele troca muito, escreve errado, problema de ortografia mesmo. Ma::s eh:: *eu acho que* não existe uma forma ideal, como o público é diferenciado..., existem formas diversas, não existe uma essa é a melhor. Então *eu acho ainda que* a exposição de ideias, dentro do EJA, porque eu quero que meu aluno seja capaz de... ler alguma coisa e se posicionar respeito, qual o ponto de vista, o que que ele acha sobre aquele assunto. Acho que ele tem que ser capaz de fazer isso. Se for capaz de ler e entender e interpretar o que ele...pra mim já está de bom tamanho, ele cumpriu a função dele no Eja.

É possível perceber que a professora considera que a forma ideal de avaliar, depende do público a ser avaliado. Por meio da expressão *eu acho que*, modalização apreciativa, a professora se responsabiliza pelo que é dito, explicitando sua opinião a respeito da temática forma ideal de avaliar. Para ela, a avaliação deve ser adequada ao público avaliado, não deve ser praticada de uma única forma.

A respeito do objetivo do ensino de língua portuguesa na EJA, esse dizer da professora não está em consonância com o objetivo do primeiro fragmento analisado. No fragmento anterior, a professora afirma que *o EJA é muito mais leitura e produção do que outras coisas*. Já nesse fragmento analisado, o foco parece ser leitura e interpretação, já que a professora afirma que aluno deve ser capaz de:

*ler alguma coisa e se posicionar respeito...o que que ele acha sobre aquele assunto...se ele for capaz de ler e entender e interpretar o que ele leu, pra mim, já está de bom tamanho, ele cumpriu a função dele no Eja.*

É possível compreender, por meio dos dizeres e por meio das observações em sala de aula, que os objetivos ao ensinar língua portuguesa aos alunos da EJA não são bem definidos.

Hadji (2001, p. 45) afirma que “a avaliação exige a construção daquilo que foi designado como referente, ou seja, um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas.” Nesse sentido, toda avaliação deve ser pautada em critérios e objetivos muito bem definidos, os quais nortearão a prática avaliativa, explicitando critérios que são fundamentais tanto para o professor escolher como avaliar, bem como para os alunos saberem em que serão avaliados. A falta de objetivos e critérios relacionados ao ensino de língua portuguesa possivelmente dificulta ou impede uma avaliação formativa.

Ainda nessa ótica, apesar de a professora afirmar que o objetivo do ensino de língua portuguesa na EJA é, ora leitura e produção textual, ora leitura e compreensão textual, em detrimento do ensino de gramática, ela traz um exemplo que, de certa forma, contradiz com o que havia dito até então. Ela afirma que tem um aluno que se expressa bem verbalmente, mas ele tem muita dificuldade para escrever...porque ele troca muito, escreve errado, problema de ortografia mesmo. Nessa fala, a professora relaciona a dificuldade para escrever aos erros gramaticais (escreve errado, problema de ortografia mesmo), o que me leva a entender que a noção de dificuldade para escrever está relacionada somente ou principalmente à ortografia. Sendo assim, a atenção da professora recai sobre a gramática normativa e não sobre as capacidades de leitura, produção, compreensão textual, que são os objetivos que ela afirma ter como ponto de partida no ensino da EJA. A esse respeito, Marcuschi (2008), aponta que a noção de escrever ou falar bem não está relacionada à adequação às regras da língua, mas sim à capacidade de uso da língua para produzir sentido em uma dada situação de comunicação. (caso do aluno citado)

#### **4.2.3 A gramática normativa: um conteúdo cobrado nas avaliações**

“O conteúdo? bom, eh::: *eu geralmente cobro*, por exemplo, assim, *eu acho que* aquilo que vai s:::er mais importante, porque eles (ALUNOS), por exemplo, eles são pessoas que estão no mercado de trabalho, fazem concurso e tal...Então, por exemplo, a gente está trabalhando verbos nos terceiros anos. Então, trabalhando tempos, emprego desses verbos, a questão da aplicação deles dentro do

texto. Isso que é essencial, que eles saibam fazer. Muitos alunos, inclusive uma aluna que falou para mim: “professora eu nunca entendi os verbos. Eu sempre tentei, mas agora que eu entendi”. Ela falou antes de fazer a prova: Eu fazia as provas, mas pensava não ter entendido. Agora eu dei conta. Ela FECHOU a prova. E outro aluno também tirou 17 em 20 na prova....então, como é projeto e é em pouco tempo, eu tenho que pincelar. Por exemplo, verbo eu tenho que trabalhar...mas outros conteúdos, como classes invariáveis, que é o que vai vir agora, eu passo mais rápido porque não são tão essenciais. Aí eu vou tentar ainda trabalhar com eles os dois termos essenciais da oração que são sujeito e predicado para eu fechar. Não dá para dar mais do que isso, infelizmente, mas aí eu coloco pelo menos um sujeito e predicado que são possibilidades de concursos, provas, algumas coisas que sempre caem.”

O uso da modalização pragmática *eu geralmente cobro* explicita a responsabilidade da professora enquanto agente da ação de cobrar dos alunos o conteúdo da avaliação. Ela afirma cobrar aquilo que considera ser importante para atuação no mercado de trabalho ou em um concurso, por exemplo. Da mesma forma, o uso da expressão modalizadora *eu acho que* evidencia a opinião da professora de que deve ao avaliar ser cobrado aquilo que ela considera importante para os alunos na vida profissional.

Para a professora, os conteúdos fundamentais a serem trabalhados na EJA são os verbos, principalmente, e sujeito e predicado, que devem ser “pincelados”. As classes invariáveis (advérbios, conjunções, interjeições e as preposições) são considerados por ela como menos importantes. Porém, sabemos que todos esses elementos gramaticais são importantes para a produção textual, já que garantem a progressão, a coesão e a coerência do texto. Dessa forma, o conteúdo avaliado está em dissonância com os objetivos que a professora afirma ter como ponto de partida na sua prática na EJA, leitura, produção e compreensão textual.

Vários dizeres da professora evidenciam que ela considera importante trabalhar com produção textual na EJA. Porém, mais uma vez foi possível entender que existe uma contradição entre os objetivos do ensino de língua portuguesa no contexto investigado e o que é praticado pela professora. Apesar de dizer que o trabalho com leitura, entendimento, compreensão e produção de texto deve ser priorizado, observa-se que a professora menciona o trabalho com os verbos, sujeito e predicado como conteúdo fundamental a ser trabalhado com a EJA. Foi possível observar essa contradição entre o conteúdo e a prática ao contrastar os dizeres da

professora com sua prática em sala de aula, que privilegia o ensino descontextualizado da gramática e o uso de exercícios estruturais.

Ao valorizar o ensino de gramática, é possível compreender que a professora norteia sua prática de acordo com uma concepção de linguagem como expressão do pensamento. Tal concepção, que preza pelo falar e escrever “corretos”, defende a ideia de que existem regras para organização lógica do pensamento e da linguagem, sendo tais regras, de acordo com Travaglia (2002), determinantes das normas gramaticais do falar e escrever “bem”.

Outro aspecto importante na fala da professora é o fato de trazer exemplos de dois alunos que saíram bem em uma prova, uma que “fechou”, acertou todas as questões, e outro que tirou nota 17, próximo do total de 20 pontos. Ao trazer esses exemplos, a professora sugere que as notas obtidas nas provas representam o sucesso da aprendizagem do aluno. Porém, as provas aplicadas (anexos) à turma são, sobretudo, pautadas em nomenclaturas gramaticais e exercícios estruturais, os quais não necessariamente garantem que o aluno tenha aprendido a aplicar os conteúdos gramaticais em um texto.

#### 4.2.4 Exercícios estruturais: instrumento que melhor avalia o aluno

Bom, quando eles participam mesmo, *eu acho* que, na verdade, é mais com as atividades são feitas e os exercícios estruturais que são feitos em sala. *Eu acho* até que a prova nem tanto, porque às vezes, naquele momento de prova, eles ficam tão nervosos que não rendem tanto...então, por isso *eu avalio* muito os exercícios que são feitos em sala. Então, *eu acho* que, nesse momento, na hora dessas atividades, esses exercícios, é que eles vão melhorar ou entender melhor. Por isso *eu não deixo* de avaliar essa participação na sala de aula. *Eu exijo* que eles façam os exercícios, comentem na correção, dos exercícios. *Eu não admito* conversa, porque na hora de fazer os exercícios, tudo bem, mas na hora de corrigir, se você não ficar atento para saber se você acertou e fazer a correção, isso aí é inaceitável.

Por meio da expressão *eu acho*, modalização apreciativa, a professora explicita sua opinião de que a prova nem sempre é um instrumento ideal para avaliar, já que esse instrumento de avaliação pode suscitar nervosismo no aluno e comprometer sua avaliação.



Na opinião da professora, o instrumento que melhor avalia seus alunos são os exercícios estruturais feitos em sala de aula. Por isso, a professora, por meio das modalizações pragmáticas *eu não deixo, eu exijo, eu não admito*, explicita suas ações que valorizam o momento de realização dos exercícios estruturais e a correção destes.

A professora afirma que prova nem sempre avalia, e mesmo afirmando que avalia muito os exercícios que são feitos em sala quando as provas não são suficientes, sua prática se limita à atribuir notas, por meio de “vistos” que são somados às notas finais.

#### 4.2.5 Capacidade de argumentação: uma habilidade cobrada dos alunos

...*logicamente, eu faço* a correção da ortografia e tudo, *mas* meu maior/ minha maior preocupação é:: se ele conseguiu transmitir para mim a ideia dele. Então, assim, se ele consegue colocar em palavras aquilo que ele quer dizer pra mim. Então::o, se o conteúdo ali neh, na verdade é a essência mesmo. Então, às vezes tem redação que até tem pouco erro, mas ele foi substancial aquilo que ele disse pra mim, tem alunos que você não percebe profundidade, mas tem alunos que argumentam bem, que justifi::cam. Então meu enfoque é quem é capaz de argumentar. Eu vivo falando pra eles que a gente argumenta em tudo que a gente faz, tudo tem argumentação, quando está trabalhando, com os filhos...você tem que convencer que você entendeu e que você acredita naquilo que você está escrevendo. Às vezes a questão dos erros eu faço a correção da ortografia, mas eu não tiro nota por isso.

A expressão *logicamente eu faço* envolve dois tipos de modalizações, modalização lógica e pragmática. O advérbio *logicamente* indica nesse contexto uma modalização deôntica. Esse tipo de modalização, avaliado à luz dos valores sociais, indica que a professora considera que corrigir a ortografia é um ato que logicamente deve ocorrer. A obrigatoriedade dessa ação remete a um valor ou norma socialmente aceita e até mesmo obrigatória. É possível identificar uma representação individual da professora influenciada pela representação coletiva de que praticar a correção da ortografia é obrigatório, haja vista sua prática institucional recorrente.

As representações são construídas socialmente e compartilhadas coletivamente. De acordo com Bronckart (1999, p. 130), os mecanismos

enunciativos expressos pelas modalizações contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, inferindo as instâncias responsáveis pelo que é enunciado no texto, evidenciando as vozes ali presentes.

Nessa ótica, é possível entender que a professora, ao usar a expressão *logicamente* traz em sua fala outras vozes de pessoas ou instituições externas ao conteúdo temático. As vozes, juntamente com as modalizações, de acordo com Bronckart (2008), formam a instância geral de gestão de um texto. Por meio das vozes se manifestam avaliações, opiniões, sentimentos, crenças, julgamentos.

Ao dizer que logicamente ela faz a correção, a professora deixa claro que realiza a atividade de corrigir a ortografia, ação evidenciada pelo verbo *faço* no presente do indicativo, uma modalização pragmática. O uso da conjunção adversativa “mas” estabelece uma direção contrária do que estava sendo enunciado até então. A professora afirma que apesar de corrigir a ortografia, sua preocupação maior é que o aluno saiba transmitir a ideia dele, que ele saiba argumentar.

Nesse fragmento analisado, é possível identificar a representação da professora de que a capacidade de argumentação em um texto deve ser prioridade em sua avaliação. Tal representação, possivelmente, deve-se ao fato de o texto argumentativo ser tradicionalmente o mais cobrado em exames como ENEM, processos de seleção para ingresso em universidades e em concursos. A correção gramatical, de acordo com a professora, não é o principal foco na avaliação. No entanto, a prática de ensino de língua portuguesa no contexto investigado é pautada principalmente no ensino da gramática normativa e em exercícios estruturais gramaticais. A questão da prática será discutida nas próximas seções da dissertação.

#### **4.2.6 O aluno da EJA é mais produtivo que os alunos do ensino regular: uma avaliação qualitativa**

A diferença é o que o aluno me dá de volta, sendo aluno regular e do Eja...o aluno do EJA *ele tem* um objetivo e os meninos do regular tem outro. Eu já trabalhei com regular e EJA ao mesmo tempo, a mesma série, e:: a resposta que o EJA dá, mesmo em 6 meses, é MUItto superior à resposta que o regular dá...os alunos do regular *não têm* foco, *não tem* objetivo, *não fazem* as atividades, *se reCUsam a fazer* e acham que estão aqui pra cumprir porque querem pegar o diploma deles, coisa assim, mas *não tem* nenhum objetivo. Já o pessoal da Eja, quando ele vem, ele vem porque precisa. Então, esse aluno é bom trabalhar com ele, por i::sso a forma de avaliar não

necessariamente é diferente nos dois. A questão é que a resposta que ele (ALUNO DA EJA) dá pra mim é muito mais positiva porque *ele tem* objetivo o outro *não tem*.

Por meio de expressões como *ele tem* e *ele não tem*, modalizações lógicas, a professora explicita seu julgamento sobre o valor de verdade do que está sendo dito, que considera que os alunos da EJA são mais produtivos e têm mais objetivos que os alunos do ensino regular. Da mesma forma, ao dizer que os alunos *não fazem, se recusam a fazer* as atividades, a professora reitera que os alunos do ensino regular não têm compromisso com as aulas e, portanto, estão na escola para pegar o diploma deles, já que seu objetivo é o vestibular e o ensino superior.

As representações da professora sobre o perfil dos alunos da EJA e do ensino regular são pautadas por uma formação de identidade negativa dos alunos do ensino regular quando comparados com os alunos da EJA, haja vista as generalizações ao se referir a esse público. As características individuais dos alunos são construídas pautando-se pela identidade do grupo. As representações sobre os alunos certamente influenciam a prática professora no ensino de língua portuguesa.

Esta representação de superioridade do aluno da EJA com relação ao aluno regular não é relativa diretamente à aprendizagem, mas é uma avaliação qualitativa que a professora constrói a respeito dos seus alunos, já que ela percebe e considera as dificuldades, os esforços os alunos da EJA.

#### **4.2.7 Prática avaliativa em língua portuguesa**

Por meio de atividades avaliativas, observação de aulas e análises dos dizeres da professora de língua portuguesa, foi possível perceber que existe uma certa discordância entre o que a professora acredita ser os objetivos do ensino de língua portuguesa na EJA e sua prática em sala de aula.

De acordo com a professora, o principal objetivo do ensino de língua portuguesa na EJA é capacitar os alunos para produção textual, embora o ensino da gramática normativa também seja praticado por ser um conteúdo considerado importante pela discente, haja vista a necessidade de preparar o aluno para concursos e vestibulares, por exemplo. Porém, a prática avaliativa no contexto investigado aponta uma discordância entre os objetivos principais apontados pela professora, o trabalho com produção textual, e a sua prática avaliativa, já que o

enfoque das avaliações está em trabalhar exercícios estruturais, com identificações de nomenclaturas gramaticais e uso de frases descontextualizadas.

A primeira atividade (Anexo 5) é composta por dez questões, todas exercícios gramaticais. A segunda atividade (Anexo 6) é composta de onze questões, sendo quatro de interpretação textual e sete questões de nomenclaturas gramaticais.

Seguem abaixo alguns exemplos de atividades avaliativas desenvolvidas:

3) Relacione as colunas: (2,0 pontos – 0,4 cada).

a) Tentou matar as formigas, mas não conseguiu.	e) Ele trabalhava pouco; logo era chamado de vadio.
b) Ele não sabia se trabalhava ou se tentava matar as formigas.	( ) relação de conclusão
c) Ele queria ter uma casa e plantar uma horta.	( ) relação de contraste, adversidade
d) Era chamado de vadio, pois trabalhava pouco.	( ) relação de confirmação ou explicação
	( ) relação de alternância
	( ) relação de acréscimo

4) O amor não só traz alegria como também alimenta. Neste período, a conjunção é: (2,0 pontos).

a) Subordinativa causal

b) Coordenativa aditiva

c) Coordenativa conclusiva

d) Subordinativa comparativa

e) Conformativa

5) Numa das frases abaixo, não se encontra exemplo da conjunção anunciada. Assinale-a: (2,0 pontos).

a) Subordinativa concessiva – “Conquanto estivesse cansado, concordou em prosseguir.”

b) Subordinativa condicional – “Digam o que quiserem contanto que não me ofendam.”

c) Subordinativa temporal – “Mal anoiteceu, iniciou-se a festa com grande entusiasmo.”

d) Subordinativa final – “Já que estou aqui, falarei com os seus pais.”

e) Subordinativa causal – “Como estou doente, não comparecerei.”

10) Em: "... ouviam-se amplos bocejos, fortes como o marulhar das ondas..." a palavra destacada expressa uma ideia de: (2,0 pontos).

- a) causa
- b) explicação
- c) conclusão
- d) proporção
- e) comparação

10) Complete as frases de acordo com os verbos entre parênteses e os tempos pedidos.

- a) Preciso passar no vestibular, por isso \_\_\_\_\_ muito. (estudar - futuro).
- b) \_\_\_\_\_ boas lembranças da minha infância. (ter - presente do indicativo).
- c) Marcela e Bruna \_\_\_\_\_ ao cinema ontem. (ir - pretérito).
- d) Nesta vida \_\_\_\_\_ o que plantamos. (colher - presente do indicativo).
- e) Pedro \_\_\_\_\_ futebol muito bem se tiver oportunidade. (jogar - futuro )
- f) Os homens \_\_\_\_\_ viola durante a serenata. (tocar - futuro ).
- g) O aluno \_\_\_\_\_ um prêmio ao final do semestre. (ganhar - pretérito).
- h) A menina \_\_\_\_\_ alto durante as aulas. (falar - pretérito).

Em todas as questões contidas nas atividades avaliativas acima, foi possível perceber o uso de exercícios estruturais que pedem para identificar, relacionar, completar e assinalar elementos de nomenclatura da gramática normativa partindo de frases descontextualizadas. Sendo assim, o foco de tais atividades recai sobre a valorização da gramática normativa. Nesse sentido, o que é cobrado dos alunos é que eles saibam identificar e relacionar nomenclaturas gramaticais em frases descontextualizadas o que, possivelmente, não favorece o efetivo trabalho para capacitação para produção textual, tal como aponta a professora ser um objetivo principal a ensinar língua portuguesa na EJA.

A respeito da prática avaliativa no contexto investigado foi possível perceber o uso da avaliação como elemento de controle. Por vezes a professora Vera chamou a atenção dos alunos para o fato de as atividades valerem nota, como uma forma de obter a atenção e a participação dos alunos.

O uso da função somativa da avaliação também foi recorrente na prática avaliativa investigada. Tal constatação foi possível ao observar as atividades avaliativas, já que a todas foram atribuídas notas que compõem a somatória necessária para a aprovação e reprovação dos alunos.

Em suas representações, a professora mencionou: *eu não começo nunca, em nenhuma sala, sem fazer primeiro uma produção de texto...nesse primeiro momento, eu percebo, que tipo de aluno tem em sala e como é que eu vou organizar meu planejamento, é a partir daí.* Foi possível compreender, por meio desses dizeres, uma tentativa de usar a produção de texto como um instrumento de avaliação diagnóstica que norteará a prática de ensino de língua portuguesa. No entanto, compreendi que existe uma dificuldade de colocar essa representação em prática, haja vista que as atividades trabalhadas acabam se restringindo a exercícios estruturais que cobram basicamente o uso de nomenclaturas. Outro fator que evidenciou a discordância entre os dizeres e a prática é o fato de a professora admitir, em conversa informal, que as atividades avaliativas são previamente elaboradas e usadas em todos os semestres, o que me fez inferir que não são elaboradas para o público específico.

Tenho realizado as análises das representações dos alunos e da professora e identificado e analisado alguns aspectos da prática avaliativa no contexto investigado, apresento a seguir algumas considerações sobre esta investigação.

## 5. CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho objetivou identificar e analisar representações sobre avaliação construídas por alunos do terceiro ano da Educação de Jovens e Adultos e pela professora de língua portuguesa da turma. Além de identificar e analisar as representações dos participantes, a pesquisa objetivou também identificar e discutir sobre como acontece a prática avaliativa no contexto da EJA, observando os conceitos de avaliação formativa, somativa e diagnóstica.

É necessário reiterar que, de acordo com Bronckart (1997), as representações somente podem ser compreendidas hipoteticamente, haja vista que são influenciadas por propriedades psíquicas às quais não podem ser acessadas totalmente. Da mesma forma, outros pesquisadores, ao investigar as representações dos mesmos participantes, podem identificar e construir interpretações diferentes das identificadas e analisadas neste estudo.

No levantamento bibliográfico, constatei que poucos trabalhos foram desenvolvidos relacionando as temáticas representações e avaliação no contexto da EJA, o que evidencia um potencial de investigações para o campo da Linguística Aplicada.

Com relação às representações dos alunos, estes consideram a prova como instrumento principal de avaliação. Tal instrumento avaliativo suscita alguns sentimentos negativos com relação ao processo avaliativo, como ansiedade, medo e tensão. Por isso, os alunos apontam as provas como instrumentos avaliativos preteridos quando comparados a outros instrumentos avaliativos.

Quanto às representações da professora de língua portuguesa, esta acredita que a função do ensino de língua portuguesa na EJA é dar condições para melhorarem suas produções e compreensões textuais. Apesar dessa concepção da professora, em sala de aula, foi possível perceber o uso de exercícios estruturais com nomenclaturas gramaticais descontextualizadas, fora da situação real de comunicação. A professora justifica o trabalho com exercícios estruturais como forma de preparar os alunos para melhorar a produção textual e também como forma de prepará-los para vestibulares e concursos.

A professora afirma que não existe uma forma ideal de avaliar e cita um aluno que *fala muito bem, mas ele tem muita dificuldade pra escrever*. A professora afirma, a respeito do mesmo aluno, que: *as vezes, por exemplo, se fosse um tipo de*

*avaliação mais oral, ele se sairia melhor do que na escrita propriamente, porque ele troca muito, escreve errado, problema de ortografia mesmo.* Embora a professora Vera considere que não existe uma forma ideal de avaliar, e ainda citar uma possível avaliação oral, na prática, não lhe foi oferecida possibilidade de ser avaliado com uma atividade avaliativa que contemplasse a competência oral dele (de acordo com as entrevistas com a professora e as observações de campo). A professora poderiam por exemplo, promover discussões orais sobre os textos lidos como forma de avaliação, o que talvez facilitasse a escrita da redação.

Quanto à prática avaliativa no contexto da EJA, foi possível identificar e discutir alguns aspectos das avaliações somativa, diagnóstica e também de avaliação formativa. Porém não foi possível aprofundar as discussões a respeito da prática avaliativa no contexto investigado devido à pequena quantidade de aulas observadas, o que não foi possível devido à condição e que eu me encontrava, grávida de dois meses e com problemas consequentes de pressão arterial, e ao acesso restrito às avaliações praticadas pela professora participante.

A atribuição de notas às atividades dos alunos é uma característica da avaliação somativa, bastante comum na prática de ensino investigada. No entanto, existe uma tentativa por parte da professora de não restringir essa atribuição de notas às provas, mas também distribuí-los em trabalhos, produções textuais, participação nas aulas, embora estas avaliações qualitativas também se transformem em notas, sejam por meio de números ou conceitos, possivelmente devido ao caráter legítimo das notas como expressão fiel do desempenho dos alunos.

O uso dos textos como ponto de partida para elaboração do planejamento sugere uma tentativa de avaliação diagnóstica. No entanto, na prática, não existe um planejamento a partir do desempenho do aluno, já que as atividades, de acordo com os dizeres da própria professora, em conversas informais, muitas atividades avaliativas são previamente definidas e elaboradas pela escola.

Ainda a respeito da prática de avaliação no contexto investigado, é importante observar que existe um conjunto de fatores que influenciam fortemente as representações e a prática avaliativa. Exigências sociais que prezam pelo domínio de normas gramaticais como fundamentais para “falar e escrever bem”, concepções tradicionais de ensino língua materna em conflito com concepções linguísticas modernas acabam se tornando motivos de confusão para o professora, que se vê



entre o que o livro sugere, o que a escola exige, o que o mercado de trabalho valoriza. Todo esse conflito são percalços para uma prática avaliativa formativa a favor de um ensino democrático e inclusivo.

A respeito da relação dos dizeres da professora com o seu processo de avaliação, algumas percepções importantes foram possíveis por meio de conversas informais com a professora. Em uma dessas conversas, ao ser questionada se os alunos apresentavam problemas relacionados à avaliação, professora disse que não, que isso era uma questão bem tranquila para ela e para os alunos. No entanto, no decorrer da conversa, a discente afirmou que em alguns dias de aplicação de provas muitos alunos se ausentavam das aulas. Isso me levou à compreensão de que, apesar de a professora afirmar que a relação dos alunos com as provas eram “tranquilas”, o fato de eles não frequentarem as aulas em dias de prova, evidencia que a relação deles com esse instrumento de avaliação não é positiva e que, possivelmente, a ausência deles se deve ao fato de não terem estudado para a avaliação e, conseqüentemente, terem medo de não obter sucesso, o que parece não estar claro para a professora ou não ser um fato preocupante e relevante para ela e para a escola.

Enquanto pesquisadora na área de linguística aplicada, alguns fatores me suscitaram angústia durante a realização desta pesquisa. Um destes fatores é o fato de não ter tido tempo e liberdade para participar e realizar intervenções de forma a ajudar a professora a desenvolver uma avaliação formativa e também criar condições para que houvesse maior interação entre professora e alunos. Apesar de ter sido muito bem recebida, a professora deixou claro que minha presença em sala de aula era somente para realizar as observações, o que ficou mais claro ainda quando recebi uma resposta negativa ao me oferecer para dar aulas para a turma quando a professora, por motivo de doença, ficou impossibilitada de ministrar as aulas.

Com relação a não interação entre professora e discentes, um fato que muito me angustiou foi um episódio em que uma aluna perguntou, durante uma aula de explicação expositiva sobre verbos, o que era plural. A pergunta da aluna me causou estranhamento por se tratar de uma questão, de certa forma, simples levantada por uma aluna do ensino médio. Fiquei tentada a responder e ajudar a aluna a compreender, porém, como foi dito anteriormente, não me foi possibilitado esse tipo de interação e intervenção. Senti maior estranhamento quando a professora ignorou

o questionamento da aluna e continuou a ministrar aula expositiva sobre flexão verbal, quando ela poderia aproveitar o questionamento da aluna que, talvez, fosse uma dúvida de muitos alunos que não quiseram questionar por medo, receio ou vergonha.

Finalizando, o presente estudo não contribuirá com a prática da professora participante, já que a professora aposentou-se durante o período de desenvolvimento desta investigação, porém será levado à escola como possibilidade de contribuir com a prática de outros profissionais da área.

O presente estudo alcançou os objetivos propostos no que se refere à identificação e análise de algumas representações construídas pelos alunos e pela professora. Porém para maior entendimento e discussão sobre a prática avaliativa no ensino de língua portuguesa na EJA, é necessário maior tempo em campo para observação de mais aulas, o que não foi possível no presente estudo, também seria importante maior acesso a atividades avaliativas para não correr o risco de enquadrar a prática avaliativa estudada. Sendo assim, muitos estudos sobre avaliação na EJA ainda podem ser realizados a fim de não só entender como acontece a prática avaliativa em questão, mas também contribuir para a melhoria dessa prática com trabalhos de intervenção, produção de instrumentos avaliativos que auxiliem a escola, a professora, os alunos, a fim de promover uma mudança de paradigma que contemple todos os envolvidos no processo.

## REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- ALVES, A.C. **Representações sobre o processo avaliativo de docentes de Le Egressos do Curso de Letras de uma Universidade Federal** 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2014.
- ANDRÉ, M.E.D. (1995). **Etnografia da prática escolar**. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ARAÚJO, C. et al. **Estudo de Caso**. Métodos de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. Disponível em <[http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo\\_caso.pdf](http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf)>. Acesso em: 30 de abril de 2016.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education**: an introduction to theory and methods. Boston, Allyn and Bacon, 1982.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acessado em 27/10/2015
- \_\_\_\_\_. **Censo escolar 2016**. 2017. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>> Acessado em 02 de janeiro de 2018
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**. 1997. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acessado em 26/10/2016
- \_\_\_\_\_. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio**. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)> Acessado em 27/10/2015
- \_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em 25 de julho de 2014.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer EB11/2000 – Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB1/2000 – Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BRONCKART, J.P. **Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas**. Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte, v.11, n.1, p.49-69, jan./jun. 2003. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2344/2293>. Acesso em 15 agosto. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências**. Revista Letras, nº 40, v. 20, p.163-176, 2010.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Org. e trad. de Anna Rachel Machado et al. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre linguagem).

\_\_\_\_\_. **Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart.** Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 4, n. 6, março de 2006.

\_\_\_\_\_. **Atividades de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividades de Linguagens, texto e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1997.

CAMARGO, P.S.A.S. **Representações sociais de professores da educação de jovens e adultos:** EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem. 2015. 343F. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

CARDINET, J (1986). "A avaliação formativa: Um problema actual". In: ALLAL, L.; CARDINET, J e PERRENOUD, P. (orgs). **A avaliação formativa num ensino diferenciado.** Coimbra: Almedina.

CASTRO, M. de F. F. G. **O Ensino de Línguas Estrangeiras vinculado às Concepções de Linguagem.** Letras & Letras. Uberlândia, v.14, n.1, p.199-222, jul. 98. Dez. 98.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. **Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais:** uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; CABRAL BASTOS, L. (Org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares.* Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 319-338.

CELANI, M.A.A. **Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil.** In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M.C. (orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade.* Campinas, SP.: Mercado das Letras, 1998. Pp. 129-142

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432p.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições: In: SOUZA, C.P. **Avaliação do rendimento escolar.** Campinas, SP: Papirus, 2007, 51-76.

FELICE, M.I.V. As Representações como processo de significação. In: BERTOLDO, E.S.; MUSSALIM, F. (Org.) **Análise do Discurso:** aspectos da discursividade no ensino. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006. p. 37-64.

FELICE, M.I.V. O processo Ensino-Avaliação-Aprendizagem de LE. In: **Reflexões em Linguística Aplicada:** práticas de Ensino de Línguas e Formação do Professor. Adriane Terezinha Sartori e Sílvia Ribeiro da Silva (orgs.) Coleção Novas perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 29. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pp. 47 a 79.

FIDALGO, S. S. **Auto-avaliação: uma questão de prática? Ou de representações?** The ESPecialist. São Paulo, PUC-SP, v. 26, p. 137-154, 2005b. Disponível em [http://www.corpuslg.org/journals/the\\_especialist/issues/26\\_2\\_2005/ARTIGO1.PDF](http://www.corpuslg.org/journals/the_especialist/issues/26_2_2005/ARTIGO1.PDF). Acesso em 15 agosto. 2016

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 1999.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HAYDT, R.C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

HOFFMANN J. M. L. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 41 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LEFFA, Vilson J. **A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplica. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. Série Formação do Professor).

LIMA, M. P. S. R. **A representação social de escola para alunos e alunas da EJA – Educação de Jovens e Adultos de uma escola estadual que oferece esta modalidade de ensino**. 2008. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem *Escolar*: um ato amoroso. In:\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 168-171.

LUSSIER, D.; TURNER, C.E; **Le point sur l'évaluation em didactiques des langues**. Québec: CEC, 1995.

MOITA, L.L.P. **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MIRANDA, A. dos A. S. de. **Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas** /Alair dos Anjos Silva de Miranda – Manaus: EDUA, 2003.

NESSRALLA, M. R. D. **O agir languageiro de professores de língua inglesa frente ao PNLD como política linguística**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidades Federal de Uberlândia.

PERRENOUD, P. (1999). **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed.

Ponte, J. P. (2006). **Estudos de caso em educação matemática**. Bolema, 25, 105-132. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte\(BOLEMA-Estudo%20de%20caso\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte(BOLEMA-Estudo%20de%20caso).pdf). Acesso em 23 de novembro de 2017.

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

SANTOS, R.A. **Diários reflexivos e representações de um professor sobre seu processo de ensino-avaliação-aprendizagem**. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO – **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução portuguesa. Rio Tinto : Edições ASA , 1996.

\_\_\_\_\_. **3º Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Disponível em <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2017/02/relatorio-global-sobre-aprendizagem-e-educa%C3%A7%C3%A3o-de-adultos.pdf>> Acessado em 20 de dezembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação**: avaliação, desafios e perspectivas. In: Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010 939. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 de setembro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 de setembro de 2012.

## Apêndice A

### **Questionário a ser aplicado aos alunos do curso de Língua Portuguesa.**

Para fazer parte desta pesquisa, você deve responder ao questionário, que tem por finalidade levantar opiniões diversas sobre suas concepções e sentimentos sobre o processo avaliativo. Para isso é muito importante que você responda da forma mais natural e sincera possível, de maneira que sua resposta reflita aquilo que você pensa.

#### **Perfil do Estudante**

A. Aluno N. \_\_\_\_ B) Idade: \_\_\_\_ C) Gênero: \_\_\_\_ D) Trabalha: ( ) Sim ( ) Não

E) Você ficou por algum tempo longe da escola?

( ) Nunca parei de estudar    ( ) Entre 1 a 5 anos    ( ) Entre 5 a 10 anos

( ) Entre 10 a 15 anos    ( ) Por mais de 15 anos

**1. Para você, o que é avaliação?**

**2. Para que serve a avaliação?**

**3. Como você se sente ao ser avaliado?**

( ) Constrangido    ( ) Animado    ( ) Ansioso    ( ) Feliz    ( ) À vontade

( ) Amedrontado    ( ) Satisfeito    ( ) Angustiado    ( ) Outros \_\_\_\_\_

**4. Com quais instrumentos você é avaliado na disciplina de língua portuguesa?**

( ) Prova    ( ) Seminários    ( ) Trabalho em grupo    ( ) Participação em sala

( ) Portfólios    ( ) Auto-avaliação    ( ) Trabalhos individuais    ( ) Outros

---

Muito obrigado por sua colaboração!

Maria Inês Vasconcelos Felice e Luana Alves da Silva

## Anexo 1

### Carta de apresentação ao professor da disciplina Língua Portuguesa da EJA

Prezado Professor (a),

Eu, Luana Alves da Silva, aluna do Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, devidamente matriculada nesta instituição de ensino, estou realizando a pesquisa intitulada “Representações de alunos e professores de língua portuguesa da educação de jovens e adultos sobre o processo avaliativo”, sob a orientação da Professora Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice.

Por meio desta carta, solicitamos sua autorização para participar de suas aulas da disciplina de Língua Portuguesa no curso da EJA.

Gostaríamos de esclarecer que a presença em sua sala de aula tem como objetivo fazer notas de campo durante a realização das aulas para coleta de dados importantes para a realização desta pesquisa. Caso permita a minha presença, também pediremos aos alunos deste curso que respondam a um questionário que será apresentado previamente a você.

Torna-se relevante salientar que você poderá recusar o nosso pedido e, caso desista de participar desta pesquisa, não sofrerá qualquer represália, intimidação ou discriminação e que, embora sejam publicados os resultados das análises, sua identidade será preservada, assim como a dos seus alunos.

Agradecemos a sua compreensão e colaboração na realização dessa pesquisa. Coloca-nos à sua disposição para maiores esclarecimentos.

Uberlândia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Luana Alves da Silva  
(pesquisadora e orientanda)

---

Professora Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice  
(pesquisadora orientadora)



## Anexo 2

### LISTA DE NOTAS OES

Convergências adotadas para transcrição de depoimentos

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLI FICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda... (n) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (como gmgdor)
Truncamento	/	E comecei a rejeitar
Entonação enfática	Malúsculas	Porque as pessoas reTEM medo
Alongamento de vogal ou consoante	: ou ::	Ao emprestarem os :é: o dinheiro
	80abdg80	+ Por motivo de tran-sa-gão
Interrogação	?	O Banco Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos ... ou três razões
Comentários descritivos do transcritor	((maiúsculas))	((TOSSU))
Superposição de vozes	[	A. na casa da sua irmã?
	Ligando linhas	[ B. Sexta-feira?
Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos	" "	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião ... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós"

### Anexo 3

#### Entrevista com a professora

1) Principalmente, produção de texto. É onde eu mais avalio, onde eu mais percebo. Inclusive eu não começo NUNca, em nenhuma sala, sem fazer primeiro uma produção de texto. E:: uma produção de texto onde que ele fala dele mesmo ou de coisas muito fáceis, onde ele não tenha que pensar, porque eu não quero ali conteúdo, eu quero só habilidade de exPOR ideias. Entã::o eh::: pra se apresenta::r, pra falar o que pen:::sa dos... do que quer e tal, é a primeira coisa. NESSE primeiro momento, eu percebo, que tipo de aluno tem em sala e como é que eu VOU organizar meu planejamento, é a partir daí. A avaliação parte por aí, até porque o EJA é muito mais leitura e produção do que outras coisas. A gente traba::lha a questão de gramática, mas o foco do EJA éh::: a:: leitura e entendimento, compreensão e produção. É mais isso mesmo.

2) Nã::o, eu acho assim que varia muito com o tipo de turma que a gente tem né. Às vezes eu tenho alunos que FALAM muito bem, são capazes de fazer exposição verbal e com ideias próprias, é um caso de um aluno que eu tenho, não nessa turma, mas em outra. Ele tem uma facilida::de, tem uma vicê::ncia e fala muito bem, mas ele tem muita dificuldade pra escrever. Então, à::s vezes, por exemplo, se fosse um tipo de avaliação mais oral, ele se sairia melhor do que na escrita propriamente, porque ele troca muito, escreve errado, problema de ortografia mesmo. Ma::s eh:: eu acho não existe uma forma ideal, como público é diferenciado, existe formas diversas, não existe uma essa é a melhor. Então eu acho ainda que a exposição de ideias, dentro do EJA, porque eu quero que meu aluno seja capaz de... ler alguma coisa e se posicionar respeito, qual o ponto de vista, o que que ele acha sobre aquele assunto. Acho que ele tem que ser capaz de fazer isso. Se for capaz de ler e entender e interpretar o que ele, pra mim já está de bom tamanho, ele cumpriu a função dele no Eja.

Pesquisadora: questiona sobre as outras formas de avaliar

Professora continua: nós temos projetos um projeto, que a gente envolve n escola desde 2008 mais ou menos, que é hemeroteca. Os alunos tem que trabalhar um

texto atual de jornal ou de revista. Ele tem que ser capaz de ler, resumir, e se posicionar a respeito do tema escolhido. Eu deixo livre a escolha desse texto... Então, nós temos esse projeto da hemeroteca, a gente avalia, particularmente eu avalio a participação e o empenho do aluno, porque tem muitos que tem muitas dificuldades, porque está muito tempo que estudar, mas tem uma vontade, tem um esforço. Então esse esforço é reconhecido, durante as aulas, então eu avalio caderno, quem se esforça, quem faz os exercícios, quem participa tem essa nota Além da prova, tem essas provas e pequenos trabalhos que a gente vai distribuindo. A produção de texto pra mim, É básica, por exemplo, nesses 50 pontos, eles fizeram três produções de texto no valor de 3 e meio somando o total aí dá 10 pontos e meio só de produção de texto. A prova no valor de vinte e o projeto e a participação. no EJA foram 10 de produção 20 de prova 35 no projeto que a diversidade algo que a gente tá começando agora 5 na hemeroteca que são notas coletivas um professor aplica e Repassa a nota problema é que os outros têm cinco pontos para caderno de São sete vidas em sala de aula exercícios e tudo e mais cinco pontos de participação e de postura desde o primeiro dia de aula até o último eu vou observando tem alunos que deram tem tem alunos que não têm participação. Não nessa turma mas tem outros que o aluno zera em tudo o aluno não tem comprometimento na prova E:u dou uma nova oportunidade porque nós temos assim produto e processo. O produto é a prova, as atividades avaliativas e o processo é o caderno, a participação e empenho os trabalhos de casa. Essa nota se ele perder ele não tem como recuperar porque foi ele que teve a possibilidade de perder. Tudo isso porque que...agora, vamos supor que ele fez uma prova de 20 pontos e não fez média, e ele tem todas as outras notas, ele tem direito de fazer outra prova 1 de recuperação para melhorar essa nota; tem alunos que não conseguiu fazer média tira nota muito boa tira acima de 12, mas se eu tive alunos com 10 aí dois pontos projeto que ele vai atingir 30 mas, se ele não atingir, e tiver nota ruim na prova ele pode fazer a recuperação. Se ele atingiu 30, a escola que determina o valor da prova o restante é comigo então eu faço a minha distribuição da maneira que eu acho que é melhor pro meu aluno da forma que vai avaliar ele de forma mais objetiva.

3) O conteúdo? bom, eh::: eu geralmente, por exemplo, assim, eu acho que aquilo que vai s:::er mais importante, porque eles (ALUNOS), por exemplo, eles são pessoas que estão no mercado de trabalho, fazem concurso e tal. Então, eu acho que aquilo que às vezes pode ser cobrado deles numa pro:::va, no concurso por exemplo, alguma coisa, é aquilo que eu vou focar mais. Então, por exemplo, a gente está trabalhando verbos nos terceiros anos. Então, trabalhando tempos, emprego desses verbos, a questão da aplicação deles dentro do texto. Isso que é essencial, que eles saibam fazer. Muitos alunos, inclusive uma aluna que falou para mim: “professora eu nunca entendi os verbos. Eu sempre tentei, mas agora que eu entendi”. Ela falou antes de fazer a prova: “Eu fazia as provas, mas pensava não ter entendido. Agora eu dei conta.” Ela FECHOU a prova. E outro aluno também tirou 17 em 20 na prova. Então, assim, você vê que agora ela entendeu, num é porque ela não decorou, ela conseguiu entender como que faz, porque não se decora, tem que entender a compreender como é que funciona a aplicação. Então, essa escolha do que fazer, eu faço isso. Então, como é projeto e é em pouco tempo, eu tenho que pincelar. Então, por exemplo, verbo eu tenho que trabalhar. Agora os outros conteúdos como eu preciso aprofundar, mas outros conteúdos como classes invariáveis, que é o que vai vir agora, eu passo mais rápido porque não são tão essenciais. Aí eu vou tentar ainda trabalhar como eles os dois termos essenciais da oração que são sujeito e predicado para eu fechar. Não dá para dar mais do que isso, infelizmente, mas aí eu coloco pelo menos um sujeito e predicado que são possibilidades de concursos, provas, algumas coisas que sempre caem.

4) Bom, quando eles participam mesmo, eu acho que na verdade... por mais que as atividades são feitas e os exercícios estruturais que são feitos em sala eu acho até que a prova NEM tanto, porque às vezes naquele momento de prova eles ficam tão nervosos que não rendem tanto e às vezes, no exercício em sala, pelo menos naquela sala, durante os exercícios Eles sentam perguntam querREM saber como eu acho que é mais produtivo. Então, eu acho que nesse momento eles vão melhorar, entender melhor, eu não deixo de avaliar essa participação na sala de aula. EU existe o que eles façam os exercícios, comentem na correção dos exercícios. Eu não admito conversa porque na hora de fazer os exercícios tudo bem, mas na hora de corrigir, se você não ficar atento pra saber se você acertou e fazer a correção...isso aí é inaceitável

5) Logicamente, eu faço a correção da ortografia, mas minha maior preocupação é se ele conseguiu transmitir a ideia dele. Então, assim, se ele consegue colocar em palavras aquilo que ele quer dizer pra mim, se o conteúdo, se a essência... às vezes tem redação que até tem pouco erro, mas foi substancial que ele passou pra mim. Logicamente, eu faço a correção da ortografia, mas minha maior preocupação é que ele conseguiu transmitir pra mim a ideia dele tá. Então, assim, se ele consegue colocar em palavras aquilo que ele quer dizer pra mim, se o conteúdo e a essência... agora tem alunos que argumentam bem, que justificam, então este eu tenho alguns que sabem argumentação muito bem, então o enfoque é quem é capaz de argumentar. Eu falo pra eles que a gente argumenta em tudo, quando você está trabalhando, quando você está vendendo, quando está conversando com seus filhos, você tem que argumentar para convencer do seu ponto de vista, então, se a pessoa não souber argumentar, ela não sabe fazer nada. Ela não vai saber nada da vida dela, ou seja, ela tem que saber como vencer que entendeu e acredita naquilo que está escrevendo. Então, meu enfoque maior aí nesse posicionamento, às vezes eu faço a correção, mas não tiro nota por isso... é conteúdo mesmo

6) A diferença é o que o aluno me dá de volta sendo aluno regular ou Eja. Não há forma de avaliar, a questão é assim, que o aluno do EJA, ele tem um objetivo e os menos do regular tem outro. Eu já trabalhei com o regular e EJA ao mesmo tempo, mesma série, e a resposta que o EJA me dá, mesmo em 6 meses, é muito superior à resposta que o regular dá, se tratando de curso noturno, mas eu já tive a mesma turma no regular e na EJA. Os alunos do regular não tem foco, não tem objetivo, não fazem as atividades, se recusam a fazer, e acham que estão aqui pra cumprir, porque querem pegar o diploma dele, mas não tem nenhum objetivo. Já o pessoal da Eja, quando ele vem, ele precisa, Ele percebeu que em época anterior não pôde estudar ou quando estavam mais novos fizeram como os que estão no regular não achavam que era importante e hoje percebem a importante. Então nós temos muitos alunos que estão aqui porque trabalham e, no serviço, eles precisam ter o ensino médio pra ter promoção. Então ele está aqui, ele tem esse objetivo, ele não vem brincar. Então esse aluno é bom trabalhar com ele. por isso. a forma de avaliar não necessariamente é diferente .... a questão é que a resposta que ele dá pra mim é muito mais positiva porque ele tem objetivo o outro não tem.

7) Eu não tenho lembrança. A minha especialização foi em linguística aplicada ao ensino da língua portuguesa. Então, assim, o enfoque no tipo de avaliação, não tenho lembrança, mas como trabalhar

8) Bom, decepcionante quando você prepara atividade...no regular já aconteceu de eu dar uma atividade e não ter nota, infelizmente quando isso acontece, eles tentam jogar a culpa no professor né, mas no regular é a falta de foco deles mesmo. Porque eles chegam aqui, não sabe nem que prova que têm, eles nem sabem, não se dão o trabalho de estudar. Então isso é muito relativo, em português não acontece muito, mas a matemática, por exemplo, na turma que eu apliquei prova, a maioria entregou a prova em branco. Em uma sala com 35 alunos, se tiver dado média, não chegou a 10, deve ter dado uns oito alunos com média. O meu já é o contrário. Eu tive 10 alunos abaixo da Média, quer dizer, não muito.

## Anexo 4

### Entrevista com os alunos

#### Paulo – Número 11

- 1) Bom, avaliação, como o próprio nome já diz, significa um teste onde avalia seu conhecimento neh::: Para mim, a importância de ser avaliado é que eu mesmo, no caso em primeiro lugar, vou saber o que realmente eu aprendi, estudando da forma que eu estou estudando e tudo. (claro) tem problemas a mais, no caso por trabalhar, mas, mesmo assim, meu trabalho é muito tempo, quase integral, mas mesmo assim, só assim, só através da avaliação que eu vou saber se realmente a:: disciplina está sendo realmente valiosa pra mim.
- 2) Bom, na disciplina de língua portuguesa...é:: no caso a avaliação, no o caso as provas...neh. Tem também trabalhos, tem a hemeroteca também, que também entra a disciplina de língua portuguesa e os trabalhos em sala mesmo, exercícios em sala.
- 3) Já sim, já foi feito sim, pra mim, já foi é : : até foi preciso, no caso de refazer uma avaliação, porque, no caso, a avaliação seria um trabalho, até porque, como eu falei, meu trabalho é de tempo integral, aí:: eu fiquei/meu emprego é de tempo quase integral, aí:: eu fiquei::i um tempo sem poder estudar pra poder fazer aquela avaliação. Aí tive um tempo a mais, ou seja, tive um dia a mais para estudar e fazer ela novamente. Eu acho que uma segunda chance todo mundo merece, às vezes, claro, na idade que a gente chega, no caso no EJA, mesmo para gente fazer, só de estar na escola já é uma vitória a mais. No caso de estar trabalhando e estudando, a gente sabe que tem uma dificuldade a mais. Também, até para poder fazer certos tipos de trabalho, até em casa mesmo, que é o meu caso. Então, se algum trabalho foi feito e a gente viu que não ficou totalmente BOM, com certeza se a gente viu que não ficou bom, o próprio professor também já teve a noção que não ficou bom mesmo. Então passando aquela avaliação novamente, a gente tendo a chance de fazer novamente, a gente vai estudar mais naquela questão neh, ou seja, nas questões que:: influi, principalmente na questão de língua portuguesa.

4) Olha, ((RISOS)), como todas neh, eu imagino que todas as respostas serão a mesma. Eu, na questão que eu menos gosto, é a questão da avaliação em prova mesmo, porque é aquela que a gente, por mais que a gente estude, pinta um nervosismo e tudo. E, às vezes, a gente dá aquele branco e esquece de algumas coisas. A que eu mais gosto, no caso, é o trabalho mesmo, é o trabalho tanto feito em sala, quanto feito com um tempo que a gente possa fazer em casa, de pesquisa.

5) Para se aprender mesmo, ou seja, tem a questão da avaliação. Como eu falei, a prova é pra avaliar o que você aprendeu, mas onde a gente VAI aprender, pra mim mesmo, eu já tenho por mim, porque eu mesmo já tirei essa conclusão de que os trabalhos, os trabalhos em pesquisa realmente a gente aprende mais, até porque a gente está sempre pesquisando. A prova, e ela seria no caso alguns minutos cerca de trinta a quarenta minutos para poder fazer, já um trabalho feito, no caso, como pesquisa, a gente vai estar o tempo todo fazendo aquele trabalho, analisando e estudando sobre aquilo, é uma coisa que não vai sair da cabeça.

6) Olha, o resultado, claro ((RISOS)), quando vem um resultado positivo, meus sentimentos é que foi uma missão cumprida, sabendo das dificuldades, foi uma missão cumprido, agora quando tem uma:: u::ma mensagem mais negativa, ou seja, que não é aquilo que eu esperava, no caso, aí eu já penso por mim que faltou alguma coisa, mas não da parte do professor, mas faltou alguma coisa da minha parte, ou seja, eu poderia ter empenhado mais naquela situação, principalmente falando na língua portuguesa que é uma matéria que até mesmo que eu gosto dela. Sempre fui bem avaliado em língua portuguesa, então, se teve algumas coisas mais negativa, eu imagino que seja por minha parte mesmo, faltou um pouco de mim mesmo.

7) Ah::: o trabalho em grupo. O trabalho em grupo realmente ele é...até porque a gente cada um tem um pensamento, mas (em um grupo), suponhamos que não seja muito, mas pelo menos de três pessoas cada um vai ter uma visão sobre aquela questão. Pode ser que a minha visão para aquela questão seja certa, mas esteja faltando alguma coisa, principalmente, se tratando de língua portuguesa pode ser que esteja faltando alguma coisa e mais pessoas pode vir para acrescentar quanto a isso.



8) Tem sim, te::m, no caso positivo mesmo, eu negativo graças a Deus não tenho, principalmente língua portuguesa, eu não tenho. Ma::s positivo, ah::: o ano passado mesmo, no caso onde eu tava no segundo ano (esse mesmo), eu estudei bastante tudo, sabendo que eu minhas notas sempre foram mais alterada, sabendo realmente ela foi mais alta em português, mas eu sabia que eu poderia tirar nota máxima em português. Estudei um assunto que eu tinha dúvida que ia cair na prova ma::s comecei estudar aquele assunto, aquela matéria, mas não caiu ela através DELA fui conseguir saber as outras matérias, ou seja, texto de avaliação no caso eh::: muita gente, principalmente as pessoas que tem preguiça, no caso de ler na língua portuguesa, é o que realmente precisa de leitura uma::, ou seja, um pedaço daquela matéria que eu achei que não ia cair ela não caiu, mas parte dela que já estava no final da leitura, no caso do texto, eu, por ler o texto até o final, quando se chegou, era justamente aquele ponto, e eu consegui fazer ela e tirei nota máxima na língua portuguesa.

9) Não, estudo sempre que ((RISOS)) tenho oportunidade neh:::às vezes passo até, no caso, tenho como falei, tenho um serviço que é praticamente integral, MAS, quando tenho oportunidade, sempre esto::u no intervalos no serviço, às vezes, quando tem algum tipo de trabalho ou pesquisa e tudo fico até madrugada estudando.

10) Gosto sim, gosto sim, até porque hemeroteca éh::: principalmente da forma que é feita aqui na escola desde o primeiro ano que a gente tava estudando e que eu já tava estudando, aqui a hemeroteca é feita justamente no sentido que eu gosto que é aquele sentido edital jornalístico então é uma coisa que vem da gente mesmo tendo um tema e um texto pra se tratar dentro daquele texto a gente vai usar tanto o texto original quanto a opinião da gente então esse é o motivo que eu gosto da hemeroteca.

**Cláudia - Nº 33**

- 1) Eh::: quando eu sou avaliada eu sinto que a professora quer saber se eu to indo bem na matéria se eu consegui entender o conteúdo eh::: se eu to adaptando as informações que eu to lidando.
- 2) Atividade em sala de aula, prova, trabalho e exercícios que ela dá e as pessoal vai tentando faZER e ela vai corrigindo esclarecendo dúvidas.
- 3) A prova, eu menos gosto da prova, porque eu meio fico tensa, aí eu fico tensa antes da prova, porque eu não sei o que vai cair...por mais que eu tenha estuda::d,o eu fico meio nervosa. O que eu mais gosto é quando eu estou respondendo as atividades vou lá e tiro as dúvidas com o professor. Eu gosto quando ele me avalia nesse sentido, igual a Ana Maria faz quando fala “Oh eu estou vendo quem está fazendo, eu vou dá o....estou marcando aqui oh”
- 4) Nunca, isso nunca aconteceu comigo.
- 5) Trabalho em sala individual...porque (no trabalho em grupo) tem muita gente conversando, muita gente opinando, NÃO é ruim, mas eu prefiro.
- 6) Bom, quando é boa ((RISOS)), eu fico feliz, quando é ruim, eu tento buscar entender a matéria, ler um livro, no caso, eu tenho muito livro, aí eu tento buscar sozinha. Ah como a prova já passou, aí eu tento estudar lá em casa neh, ou entrar na internet, ver uma aula online.
- 7) Participação em sala, porque o professor dá opinião, fala onde está errado.
- 8) Tem, e foi meio triste, eu conto para todo mundo...assim que eu saí do primeiro...não, do nono ano
- 9) Não...às vezes quando eu estou no meu serviço, eu levo meu fichário...aí eu abro, dou uma olhadinha, faço um exercício, mas não é só na escola não, nem na véspera de avaliação

10) Eu gostei de participar da hemeroteca porque aqui na escola eles deram a oportunidade de escolher o tema, falar sobre aquele tema e aí:: eu gostei sim...a professora dá a nota...dá oportunidade de refazer, mas ela fala onde precisa melhorar.

### **Alan – Nº 19**

01) Ser avaliado, eu acho tem vários objetivos. Na escola, independente se for na escola ou em outros setores da nossa vida, ser avaliado faz parte e com prova, com avaliação, com perguntas, tudo isso, é você ser avaliado.

02) Provas, redação, questionários, perguntas, conversas orais, questionário. São perguntas, você tem que responder. São várias perguntas, questões abertas, questões fechadas. Entendeu? os vistos também, tipo assim, um dos mais importantes o caderno e os vistos.

03) Aqui na escola, também já foi, talvez foi algum erro meu...ou algum erro também do professor. Entendeu? Às vezes, também, tem não chegou naquele nível, aí eles repetem avaliação com todo mundo. É tudo assim, na língua portuguesa também

04) Eu gosto da redação. É uma coisa espontânea. Entendeu? uma coisa SUA, que você faz, tipo assim, você pode escolher o seu tema...é uma coisa que vem de você mesmo. Então, eu acho que é a melhor coisa que tem. Eu gosto menos é da prova, isso, prova eu acho que é uma coisa muito padrão. Eu não gosto de coisas muito padrão, mas, tipo assim, a prova eu acho que ela define muito também as nossas notas. Então, eu prefiro coisas mais abertas, caderno, redação, também coisas que tenho possibilidade de ter meio termo, uma segunda chance

05) Lendo o trabalho, o trabalho, a hemeroteca é um ponto a mais. O trabalho ele tem um certo tempo pra gente fazer...um trabalho de casa tem um certo tempo pra gente pesquisa::r, pra desenvolver. Entendeu? daí a gente aprende mais com trabalho, tem que ficar le::ndo, aí faz um pouco, depois tem até um certo prazo pra

gente entregar. O trabalho em sala de aula também a mesma coisa, aí tem um livro ou internet eu acho que o trabalho é mais fácil para a gente aprender

06) Mais ou menos, não sou muito bom em língua portuguesa, não é das minhas favoritas, meu padrão não é nota mínima, mas nunca cheguei à nota máxima, mas sempre consegui levar a língua portuguesa considerada lado a lado, então, normal tentar fazer de novo.

07) Trabalho em grupo

08) Momento marcante é quando tem mais coisas pessoais em uma avaliação. Mais pessoal, entendeu?...falar coisas da nossa vida em relação também à escola, isso também foi uma avaliação muito diferente, entendeu? conjugando coisas pessoais...o que pode atrapalhar nossa vida escolar.

09) Eu ando estudando mais. Eu não era muito de estudar, mas agora chega no segundo terceiro ano, aí eu estou começando a estudar bem mais.

10) Hemeroteca é muito bom é muito bom ponto da hemeroteca também ajuda bastante a gente é como se fosse um bônus pra gente é muito bom no Eja eu acho que vale 5 pontos e não regular são três pontos

### **Joice – Nº 29**

1) A importância é para saber em qual o grau a gente está de aprendizado né, na língua portuguesa ((RISOS))...o que te vem na cabeça quando se fala em avaliação? prova

2) É provas, trabalhos e apostila. A professora faz tipo um resumo da matéria em geral e traz pra gente.

3) A que eu mais gosto é trabalho, e a que menos gosto é prova

4) Não não, nunca

5) Os trabalhos em grupo e individual

6) Uma nota boa, razoável, eu fico feliz. Quando uma nota ruim, eu fico triste.

7) Trabalhos em grupo

8) Marcante foi quando eu tirei a maior nota da sala, foi positivo, porque foi inesperado para mim. Eu me considero muito ruim em português, então fiquei feliz

9) Eu só estudo/ não, eu não estudo não. Eu estudo durante as aulas mesmo, aí, no dia da avaliação, eu vejo o que eu aprendi ou não, em casa eu não estudo.

10) Gente, eu achava bom o antigo modelo porque eles preparavam como se fosse uma em uma preparação tipo para o ENEM. Às vezes não é muito boa não porque tem que misturar a nossa opinião com um resumo da matéria é separado porque numa prova de ENEM a gente não pode colocar nossa opinião no meio aí eu achava que era melhor uma forma de se preparar pro Enem

#### **Gabriela – Nº 44**

1) O que vem na minha mente, é que avaliação seria prova mesmo escolar, que você exercita sua mente para você....A avaliação para mim, é prova que vem na minha mente é prova. Quando eu sou avaliada, eu me preparo para avaliação e aquilo fica gravado né para sempre e a gente não esquece. Mas aí, a gente quer fazer um concurso ou faculdade aí já fica gravado aquela questão da avaliação

2) Ela dá trabalho, a participação da gente. Ela olha muito, e ela vê em que a gente está tendo dificuldade ou não, e isso ajuda bastante, e prova

- 3) Eu acho que eu não tenho preferido não, não.
- 4) Eu nunca precisei.
- 5) A gente escrevendo, ela passando e a gente escrevendo mesmo. Eu aprendo mais com prova, eu gosto de prova porque eu acabo estudando mais, porque eu não sei o que vai estar cobrando ali. Eu acabo estudando mais e no trabalho eu acabo indo na internet e anoto. Então eu aprendo mais com a prova mesmo
- 6) Trabalho individual, na prova a gente não sabe o que é que vem né? trabalho individual tem jeito de você pesquisar alguma coisa. Trabalho em grupo não, porque acaba que você faz sozinho e as pessoas só vão colocar o nome. Então, eu prefiro individual mesmo
- 7) Olha, eu lembro que uma vez, em outra escola, a professora quis fazer uma...ela pedia para dividir os grupos e eu era a liderança de um grupo, e a outra moça era liderança de outro grupo aí:: a professora fazia pergunta para o grupo e todos se reuniam para saber a melhor resposta. E nesse caso, do meu grupo, ninguém sabia e acabei respondendo sozinha e ganhei do outro grupo sozinha, porque os outros não sabiam. Eu acabei ganhando de um grupo inteiro, eu gostei disso, foi bem legal. Mas entre a prova e essa atividade, acho que eu prefiro a prova porque se você errar ninguém está vendo
- 8) É mais em dias de avaliação mesmo
- 9) É a primeira vez que eu conheci a hemeroteca neh:: porque eu passei tempo sem estudar. Então, eu achei legal porque é uma coisa que a gente que dá pra você fazer uma pesquisa e que vai pra todas as notas pra todas as disciplinas.

**Fernanda – Nº 25**

1) Eu acho que:: é ser avaliado em questão do que você aprendeu, o que o professor passou do conteúdo, de matéria, de conhecimento. E, colocando em uma prova, agente ser avaliado em questão do conhecimento. Você colocar o que o professor conseguiu passar para você. Para mim, isso é ser avaliado

2) Eu acho/ acho que é importante porque:: em, questão da escola, se o professor prepara uma aula, prepara uma matéria, e simplesmente não FAZ uma avaliação para saber como é que:: os ALUNOS receberam, ou se o professor conseguiu estar passando a questão, a matéria, se conseguiu colocar na cabeça do aluno e para a gente testar os nossos conhecimentos, por isso, eu acho importante ser avaliado.

3) O caderno neh, pra/ eu não acho justo o professor passar uma matéria e o aluno não mostrar um caderno feito. Então, eu acho que o caderno tem que ser feito, anotado, então o caderno, ele é avaliado, a frequência do aluno também é avaliada e trabalhos feitos em sala de aula, trabalhos feitos em casa. São esses e provas.

4) Eu pessoalmente.../eu gosto de todos. Eu acho justo todos os materiais. Eu não questiono nenhum não, acho justo todos os materiais serem usados como avaliação, e eu mesmo nunca importei com trabalho para casa, todos eles eu acho muito importante.

5) Sim, ela dá sim.

6) Eu acho que:: é avaliação em questão de provas. Eu acho, porque se::, provas e trabalhos. Eu acho que com trabalhos e provas porque é uma coisa que fica fixa mais na cabeça, porque o caderno, se a pessoa não vier na aula e simplesmente completar ele, ela não vai estar aprendendo, ela vai estar copiando. Agora, se você faz um trabalho, o trabalho exige pesquisas, diálogo e a prova, no momento que você faz, se você presta atenção...então, eu acho que se você prestou atenção, se você errou ou acertou, é algo que fica na mente. Já aconteceu comigo de fazer concursos em que a questão da prova caiu e eu lembrei.

7) Não, geralmente, minhas provas são notas boas. Eu sempre espero com expectativas animadoras, porque, quando eu vou fazer uma avaliação, eu gosto de me preparar. Eu não vou simplesmente fazer por fazer. Eu gosto de me preparar. Então, comigo, eu falo: “Eu acertei, eu vou tirar nota boa.” Então, eu sempre espero com ansiedade.

8) O trabalho individual e avaliações (QUAIS?)...prova escrita.

9) Eu, eu não tenho problemas com relação à avaliação não.

10) Não, eu procuro prestar muita atenção na aula. Eu tenho necessidade de anotar o que o professor fala na aula. Eu estudo mais nas vésperas, eu sou mais de estudar no dia, no momento, eu não sei estudar com antecedência. Qualquer tipo de prova, eu só sei prestando atenção, anotando e, no dia mesmo, estudo para prova. Eu não sei estudar, ficar tempo lendo, acho que fica pior que eu esqueço. Então, eu tenho que lembrar do que foi falado na sala, acabar de ler alguma matéria e fechar o caderno e a questão vem na minha cabeça o que eu estudei na hora.

### **Arlene - 37**

1) Avaliação é está sendo avaliado por alguma coisa né. Às vezes, por exemplo, emprego a pessoa tem que passar por avaliação: o não. Na escola, prova é uma forma de avaliação para ver como o aluno está né. Eu acho importante avaliação para ver: como a pessoa está né, o que aprendeu se está aprende: ndo

2) Trabalho, prova, caderno. Eh:: se está com caderno em dia. Isso vale muito também.

3) Os trabalhos/os trabalhos eu gosto mais. A gente faz com mais calma. Agora, prova eu já fico mais ansio::as, parece que na hora a gente esquece tudo.



4) Não, assim pode refazer sim. Na disciplina de português também sempre tem oportunidade para a gente refazer.

5) Ah, acho que o trabalho também. Trabalho? parece que a gente tem mais tempo para estar estudando e pesquisando.

6) Uai, a gente fica triste quando sai mal. A gente procura/ bom mesmo seria se a gente fosse melhor neh tirasse nota boa. Mas nem sempre a gente...também porque ficou muito tempo fora da escola, a idade, a gente vai ficar mais velho, é muito trabalho, casa, filho, a gente não tem mais essa cabeça para ficar estudando não, pra ficar guardando tudo na cabeça.

7) Trabalho

8) Não não, lembro não.

9) Não, ( ) quer dizer, eu não estudo sempre. E é o que faz falta neh. Por isso que às vezes, na maioria das vezes a gente não sai bem... às vezes por falta de tempo para estudar mais. É só quando vai fazer prova, eu dou uma estudada rapidamente também...às vezes não dá tempo de pegar bastante.

10) Gosto

## Anexo 5

### Atividade avaliativa 1

E. E.	
ALUNO (A): _____	Nº _____
ANO/TURMA: _____	TURNO: _____ DATA: ____/____/____
PROFESSOR (A): _____	

1) Verifique o código em evidência, empregando-o corretamente de acordo com os casos expressos pelas orações a seguir: (2,0 pontos – 0,2 cada)

A – coordenada aditiva      B – coordenada adversativa      C – coordenada alternativa

D – coordenada explicativa      E – coordenada conclusiva

a) Não fomos ao aniversário, porém trouxemos o presente. (   )

b) Ou tentas se qualificar melhor, ou serás demitido. (   )

c) Conseguimos obter um ótimo resultado, pois nos esforçamos bastante. (   )

d) A garota não compareceu à aula porque estava doente. (   )

e) Viajamos muito e chegamos exaustos. (   )

f) Não vejo importância neste tema, portanto encerraremos a reunião. (   )

g) Não gosto de sua atitude, todavia não lhe trato mal. (   )

h) Acordei atrasado, por isso cheguei tarde à escola. (   )

i) Marcou um encontro comigo, contudo não pode comparecer. (   )

j) Está chovendo, logo, não iremos à festa. (   )

2) Assinale a alternativa que contém uma coordenativa conclusiva: (2,0 pontos)

a) Sérgio foi bom filho; logo, será um bom pai.

b) Os meninos ora brigavam, ora brincavam.

c) Jaime trabalha depressa, contudo produz pouco.

d) Os cães mordem, não por maldade, mas por precisarem viver.

e) Adão comeu a maçã, e nossos dentes até hoje doem.

3) Relacione as colunas: (2,0 pontos – 0,4 cada).

a) Tentou matar as formigas, mas não conseguiu.

e) Ele trabalhava pouco; logo era chamado de vadio.

( ) relação de conclusão

b) Ele não sabia se trabalhava ou se tentava matar as formigas.

( ) relação de contraste, adversidade

c) Ele queria ter uma casa e plantar uma horta.

( ) relação de confirmação ou explicação

d) Era chamado de vadio, pois trabalhava pouco.

( ) relação de alternância

( ) relação de acréscimo

4) O amor não só traz alegria como também alimenta. Neste período, a conjunção é: (2,0 pontos).

a) Subordinativa causal

b) Coordenativa aditiva

c) Coordenativa conclusiva

d) Subordinativa comparativa

e) Conformativa

5) Numa das frases abaixo, não se encontra exemplo da conjunção anunciada. Assinale-a: (2,0 pontos).

a) Subordinativa concessiva – "Conquanto estivesse cansado, concordou em prosseguir."

b) Subordinativa condicional – "Digam o que quiserem contanto que não me ofendam."

c) Subordinativa temporal – "Mal anoiteceu, iniciou-se a festa com grande entusiasmo."

d) Subordinativa final – "Já que estou aqui, falarei com os seus pais."

e) Subordinativa causal – "Como estou doente, não comparecerei."

6) No período – "Desde que você fique calma, conseguiremos levar nossa conversa adiante." a oração grifada traduz: (2,0 pontos)

a) Concessão

b) Consequencial

c) Comparação

d) Condição

e) Proporção

7) No período – “E quanto mais andava mais tinha vontade” ocorre ideia de proporção. Assinale a opção em que tal ideia NÃO ocorre: (2,0 pontos).

- a) Quanto mais leio este autor menos o entendo.
- b) Choveu tanto, que não pudemos sair.
- c) À medida que corria o ano, o nosso trabalho era maior.
- d) Quanto menos vontade, mais negligência.
- e) Quanto mais se lê, mais se aprende.

8) Em “Embora ela tivesse sido alta e clara”, a oração exprime: (2,0 pontos).

- a) Causa
- b) Condição
- c) Concessão
- d) Finalidade
- e) Consequência

9) “Hoje, a dependência operacional está reduzida, uma vez que o Brasil adquiriu autossuficiência na produção de bens como papel-imprensa (...)” A oração grifada no período acima tem valor: (2,0 pontos).

- a) Condicional
- b) Conclusivo
- c) Concessivo
- d) Conformativo
- e) Causal

10) Em: “... ouviam-se amplos bocejos, fortes como o marulhar das ondas...” a palavra destacada expressa uma ideia de: (2,0 pontos).

- a) causa
- b) explicação
- c) conclusão
- d) proporção
- e) comparação





5. Grife os verbos das orações abaixo.

- a) Os alunos leram um livro. e) Gosto muito de meus pais.  
 b) Muitas pessoas viajam nas férias. f) Seremos bons amigos.  
 c) Hoje é dia 7 de fevereiro. g) Fiz todas as atividades.  
 d) Talvez eu participe do campeonato.

6. Assinale a alternativa que possui uma locução verbal.

- a) Somente as mulheres participarão da dança.  
 b) Os jovens tocam violão muito bem.  
 c) Fiquei alegre com a boa notícia.  
 d) Ele ficou sabendo da festa.

7. Coloque, no quadro abaixo, os verbos nos lugares corretos:

Vestir, andar, receber, amar, partir, prender, pedir, contar, trazer, comer, estudar, subir, falar, esconder, ouvir

1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação

8. Diga se os verbos abaixo indicam: ação, estado ou fenômeno da natureza.

- a) Choveu muito ontem. \_\_\_\_\_  
 b) Não-arrumamos o quarto. \_\_\_\_\_  
 c) Ela era infeliz. \_\_\_\_\_  
 d) Relampejou muito. \_\_\_\_\_  
 e) As crianças sorriam. \_\_\_\_\_  
 f) Amanheceu frio hoje. \_\_\_\_\_  
 g) Maria estava contente. \_\_\_\_\_

9. As orações abaixo estão no presente do indicativo. Passe-as para o pretérito.

- a) Eu estudo muito. \_\_\_\_\_  
 b) Joana treina para o campeonato. \_\_\_\_\_  
 c) Eu leio as obras de Machado de Assis. \_\_\_\_\_  
 d) Os garotos falam ao celular. \_\_\_\_\_  
 e) Eu estou na escola. \_\_\_\_\_  
 f) Jorge Carlos joga futebol. \_\_\_\_\_  
 g) As meninas desfilam bem. \_\_\_\_\_  
 h) Os animais correm o tempo todo. \_\_\_\_\_

10) Complete as frases de acordo com os verbos entre parênteses e os tempos pedidos.

- a) Preciso passar no vestibular, por isso \_\_\_\_\_ muito. (estudar - futuro).
- b) \_\_\_\_\_ boas lembranças da minha infância. (ter - presente do indicativo).
- c) Marcela e Bruna \_\_\_\_\_ ao cinema ontem. (ir - pretérito).
- d) Nesta vida \_\_\_\_\_ o que plantamos. (colher - presente do indicativo).
- e) Pedro \_\_\_\_\_ futebol muito bem se tiver oportunidade. (jogar - futuro )
- f) Os homens \_\_\_\_\_ viola durante a serenata. (tocar - futuro ).
- g) O aluno \_\_\_\_\_ um prêmio ao final do semestre. (ganhar - pretérito).
- h) A menina \_\_\_\_\_ alto durante as aulas. (falar - pretérito).

11. Coloque o pronome pessoal de acordo com a terminação do verbo: EU, TU, ELE, NÓS, VÓS, ELES

- a) \_\_\_\_\_ escrevemos
- b) \_\_\_\_\_ viveste
- c) \_\_\_\_\_ falastes
- d) \_\_\_\_\_ recebeu
- e) \_\_\_\_\_ vendo
- f) \_\_\_\_\_ estudamos
- g) \_\_\_\_\_ cantou
- h) \_\_\_\_\_ achei
- i) \_\_\_\_\_ jogamos
- j) \_\_\_\_\_ Cantais
- k) \_\_\_\_\_ Partias
- l) \_\_\_\_\_ cantou