



autêntica

Avaliação em língua portuguesa

contribuições para
a prática pedagógica



Beth Marcuschi
Livia Suassuna
(orgs.)

Andréa Tereza Brito Ferreira, Artur Gomes de Moraes,
Beth Marcuschi, Cristina Teixeira V. de Melo,
Eliana Borges Correia de Albuquerque,
Livia Suassuna, Márcia Rodrigues de
Souza Mendonça, Marianne C. B. Cavalcante,
Normanda Beserra e Telma Ferraz Leal

Ministério
da Educação



**Avaliação em língua portuguesa:
contribuições para a
prática pedagógica**

**Ministério
da Educação**



Presidente: Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação: Fernando Haddad

Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes

Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino

Fundamental: Jeanete Beauchamp

Coordenadora Geral de Política de Formação : Lydia Bechara



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Reitor: Amaro Henrique Pessoa Lins

Pró-Reitora para Assuntos Acadêmicos: Lícia Souza Leão Maia

Diretor do Centro de Educação: Sérgio Abranches

Coordenação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem –

CEEL: Andréa Tereza Brito Ferreira, Artur Gomes de Moraes, Eliana

Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal

ORGANIZAÇÃO

Beth Marcuschi e

Livia Suassuna

Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica

1ª edição

1ª reimpressão

Ministério
da Educação



autêntica



Copyright © 2006 by Os autores

Capa
Victor Bittow

Editoração eletrônica
Waldênia Alvarenga Santos Ataíde

Revisão
Livia Suassuna

A946 Avaliação em língua portuguesa : contribuições para a
prática pedagógica / organizado por Beth Marcurschi e
Livia Suassuna . — 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte :
Autêntica , 2007.

144 p.

ISBN 85-7526-189-4

I.Português-prática de ensino. I.Marcurschi, Beth.
II.Suassuna, Livia. I.Título.

CDU 811.134.3:371.133

Ficha catalográfica elaborada por Rinaldo de Moura Faria – CRB6-1006

2007

Todos os direitos reservados ao MEC e UFPE/CEEL.
Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por
meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica sem a
autorização prévia do MEC e UFPE/CEEL.

CEEL
Avenida Acadêmico Hélio Ramos, sn. Cidade Universitária.
Recife – Pernambuco – CEP 50670-901
Centro de Educação – Sala 100.
Tel. (81) 2126-8921

SUMÁRIO

Apresentação	7
CAPÍTULO 1 – Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema	11
<i>Andréa Tereza Brito Ferreira e Telma Ferraz Leal</i>	
CAPÍTULO 2 – Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica	27
<i>Livia Suassuna</i>	
CAPÍTULO 3 – Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância	45
<i>Normanda da Silva Beserra</i>	
CAPÍTULO 4 – O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação ...	61
<i>Beth Marcuschi</i>	
CAPÍTULO 5 – Superando os obstáculos de avaliar a oralidade	75
<i>Cristina Teixeira V. de Melo e Marianne C. B. Cavalcante</i>	
CAPÍTULO 6 – Análise lingüística: por que e como avaliar	95
<i>Márcia Rodrigues de Souza Mendonça</i>	
CAPÍTULO 7 – Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades	111
<i>Livia Suassuna</i>	
CAPÍTULO 8 – Avaliação e alfabetização	127
<i>Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes</i>	
Os autores	143

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que o CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem –, da Universidade Federal de Pernambuco, traz a público mais uma de suas publicações. Desta vez, trata-se do livro-texto “Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica”.

Com ele, esperamos somar idéias ao fecundo debate que se vem realizando sobre avaliação educacional e escolar nas duas últimas décadas. Especificamente, nosso desejo é que o livro traga contribuições para a área de ensino de língua portuguesa, num momento em que o letramento, enquanto inserção dos sujeitos sociais no mundo da escrita, impõe-se como tarefa política e direito de todos.

Abrimos a coletânea com o capítulo das autoras Andréa Tereza Brito Ferreira e Telma Ferraz Leal, que lançam as questões iniciais do debate pretendido: comentam que a avaliação faz parte da vida, ou seja, não é uma prática exclusivamente escolar; definem o papel da avaliação na escola, traçando, para isso uma retrospectiva histórica que julgamos bastante esclarecedora; em seguida, tecem considerações

sobre a estreita relação que há entre avaliação e organização curricular, levantando pontos a respeito do sistema de ciclos; as autoras finalizam seu texto comentando importantes aspectos da avaliação para os processos de letramento e alfabetização.

Em seguida, vem o capítulo de autoria de Livia Suassuna. Nele, pretendeu-se apresentar os paradigmas de avaliação, numa perspectiva histórica que aprofunda o que já havia sido posto no capítulo 1. O percurso traçado pela autora vai dos primeiros momentos da institucionalização da avaliação enquanto área de pesquisa e atuação científico-acadêmica, passando pelos questionamentos feitos aos modelos classificatórios e excludentes, até chegar ao que se pode considerar hoje o paradigma emergente, caracterizado, principalmente, pelo seu aspecto processual e formador.

O capítulo 3 trata da avaliação da compreensão leitora. A autora, Normanda Beserra, começa percorrendo sobre texto e aspectos da textualidade, para, na sequência, colocar o tema da avaliação da leitura propriamente dito; desdobrando a discussão, responde a duas questões fundamentais: o que deve ser avaliado em leitura e como avaliar a leitura. E o faz com exemplos que, de um lado, mostram os limites do trabalho com a compreensão leitora na escola quando o texto é entendido estritamente como um somatório de palavras e frases, e, de outro, ilustram a riqueza dos múltiplos sentidos da linguagem quando entendida como discurso.

No capítulo 4, Beth Marcuschi – que vem-se dedicando ultimamente ao tema da avaliação educacional e da aprendizagem e tem produzido vários estudos sobre como ensinar/avaliar a escrita na escola – também parte de uma visão discursiva de linguagem. Ela começa seu texto fazendo a contextualização do tema e, para isso, retoma uma categorização feita em estudo anterior para bem caracterizar o texto escolar e suas condições de produção. No item seguinte, intitulado *Práticas de avaliação de redações*, disserta sobre como avaliar textos de alunos (para o que se valeu de memórias de professoras e exemplares de redações com registros de avaliação) e, por fim, aponta um caminho para se entender e vivenciar o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita.

Superando os obstáculos de avaliar a oralidade é o capítulo 5. Temos aqui o estudo de Cristina Teixeira V. de Melo e Marianne C. B. Cavalcante, que trazem um tema de grande relevância no ensino da língua portuguesa, que é o lugar que nele ocupa a oralidade. As autoras discorrem sobre questões precisas em torno do tema, entre elas: O oral é ensinável? Se sim, o que e como ensinar? Se sim, como pode ser avaliado? A importância das questões tratadas está em que, primeiramente, pode parecer paradoxal que ensinemos os falantes a falarem; em segundo lugar – e esta é uma polêmica presente no cotidiano de qualquer professor da área –, é preciso ter clareza de como avaliar a linguagem oral dos nossos alunos no contexto da diversidade lingüística. Ademais, o capítulo é enriquecido com exemplos de análises de diferentes gêneros orais.

O próximo capítulo é de autoria de Márcia Mendonça, que se encarregou, nesta coletânea, de discutir o tema da análise lingüística enquanto um dos eixos estruturantes do ensino da língua portuguesa na atualidade, ao lado da leitura e da produção de textos. Márcia procurou, inicialmente, esclarecer o que se denomina análise lingüística, mostrando que esta não se confunde com um mero estudo gramatical nos moldes clássicos, ainda que realizada a partir de textos. O capítulo foi organizado a partir de uma análise contrastiva entre os objetivos, os conteúdos e as formas de avaliação do ensino gramatical e da análise lingüística; contém, ainda, uma discussão sobre a análise lingüística na alfabetização e uma outra a respeito da prática escolar de análise lingüística em sua relação com a norma-padrão (tópico indispensável, assim como ocorreu no capítulo anterior, quando se reconhece a variação lingüística como um fenômeno dos mais característicos da linguagem humana).

A autora do capítulo 2, Lívia Suassuna, retorna no capítulo 7, quando, depois de comentadas as práticas de avaliação em leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise lingüística, fala dos instrumentos de avaliação. Após considerações gerais sobre essa importante parte constitutiva da prática avaliativa, cita e comenta diferentes exemplos de instrumentos de avaliação em língua portuguesa (exemplos esses oriundos de processos de formação, de livros

didáticos e de exercícios, provas e testes), relacionando-os com as correspondentes concepções de linguagem, aprendizagem, ensino e avaliação.

Nosso livro é encerrado com o estudo de Eliana Borges de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes, os quais, aproveitando sua vasta experiência e produção na área de alfabetização/letramento, desenvolveram um texto em que três perguntas básicas são formuladas e respondidas: O que avaliar? Como avaliar? Para que avaliar? Destacamos que a originalidade do estudo se deve ao fato de que os autores, depois de uma contextualização histórica e da apresentação da polêmica atual que envolve a alfabetização (métodos fônicos x métodos construtivistas), fizeram um paralelo entre os procedimentos “tradicionais” e aqueles considerados “construtivistas”, mostrando a diferença de perspectiva conceitual e metodológica entre ambos.

Por último, gostaríamos de ressaltar que este livro resulta, também, de um curso de extensão oferecido pelo CEEL, no âmbito de suas ações institucionais, a professores de redes públicas de ensino de Pernambuco (Estado e Municípios), que muito contribuíram com suas questões, dúvidas, soluções, depoimentos, histórias. A todos eles, nosso *muito obrigado*. Ainda dentro desse espírito coletivo, destacamos o processo de construção desta obra, que chega ao público leitor após uma contínua conversa entre os autores, que escreviam e se liam e se liam e se ajudavam (e também polemizavam!).

Junto com nossas esperanças de construção processual de uma avaliação que garanta aos nossos alunos o direito de aprender mais (entre muitas coisas) a sua língua materna, desejamos a todos uma boa leitura.

As organizadoras.

Recife, 15 de março de 2006.

Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema

Andrea Tereza Brito Ferreira

Telma Ferraz Leal¹

Avaliar faz parte da vida...

Em nossa vida cotidiana, constantemente nos deparamos com situações que exigem de nós ponderações, reflexões, avaliações... Quando temos que tomar uma decisão importante, pensamos muitas vezes, antes, se tal escolha é a mais acertada, se este é o momento certo, se estamos agindo apenas com o coração ou com a razão, se adotamos as melhores estratégias, se os resultados de nossas ações foram os que esperávamos que fossem etc. Não é apenas em momentos tão marcantes das nossas vidas, como quando decidimos casar, ter um filho ou escolher uma profissão, por exemplo, que fazemos escolhas e que ponderamos as nossas ações. Até uma simples ida ao comércio nos coloca em situação de alerta para as nossas escolhas. Assim, concordamos com Sbert e Sbert (2003, p. 67), quando afirmam que *“a avaliação é um processo inevitável, consciente ou inconsciente, que começa quando acordamos”*.

¹ Irlândia do Nascimento Silva e Aline Gabriela Santos colaboraram com a feitura deste trabalho, realizando as entrevistas com os professores citados.

Também, ao longo da história, diversos eventos importantes são exemplares de momentos de atribuição de valores a determinadas ações humanas. Vários acordos e atitudes pensados estrategicamente resultaram de avaliações sistemáticas sobre a conjuntura social e alteraram os rumos de muitos povos, evidenciando as relações intrínsecas entre avaliação e mudanças sociais.

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

Na escola, a dimensão avaliativa da construção do conhecimento é ainda mais importante. E é em função dela que avaliamos constantemente nossos alunos, seja de forma sistemática e planejada, elaborando instrumentos de avaliação e formas de registro; seja de forma assistemática, quando observamos nossos alunos e comentamos sobre o quanto eles têm avançado ou sobre os tipos de dificuldades que apresentam. É sobre as especificidades da avaliação no contexto escolar que conduziremos nossas próximas discussões.

2 O papel da avaliação na escola

Para entender o papel da avaliação na escola, é importante refletir um pouco sobre como a cultura escolar foi sendo construída ao longo do tempo. Em determinado momento histórico, mais especificamente no século XVI, a escola era vista como ambiente seletivo, de disciplina rígida, no qual o trato com o conhecimento acumulado ao longo do tempo deveria ocorrer de maneira controlada. Os professores² eram muito exigentes e desenvolviam práticas avaliativas de rituais solenes. Os exames eram realizados em eventos públicos que se caracterizavam pela demonstração dos conhecimentos acumulados.

² Nesse período os professores eram, geralmente, religiosos que tinham objetivos de impor disciplina aos alunos.

Em outro momento histórico, no mundo moderno, a idéia era a de que a escola teria que dar conta do conhecimento de maneira objetiva. Nessa época, a escola deixava de ser domínio apenas dos religiosos e era orientada pela difusão dos valores iluministas³. Assim como a produção do conhecimento científico que se desenvolvia no final do século XIX e início do século XX, com base nos princípios do positivismo, a escola também não escapava do rigor da ciência. Nos manuais destinados aos professores, eram valorizados os conteúdos que podiam ser avaliados de maneira objetiva. Assim, a avaliação passou a fazer parte, mais sistematicamente, da cultura escolar.

Ballester *et al.* (2003), refletindo sobre tal questão, destacam que, naquela época, a avaliação consistia quase que exclusivamente em medir os resultados finais de aprendizagem. Desse modo, podemos dizer que, na cultura escolar, era dada maior importância à certificação das aprendizagens e à seleção dos estudantes do que à análise e à busca de soluções para os problemas de aprendizagem. A esse respeito, Depresbiteris (1997) também salienta que as pesquisas sobre a avaliação, que se multiplicaram nessa época, eram voltadas, na maioria das vezes, para uma concepção de ensino que resultava em um interesse exacerbado na nota, na seleção e exclusão, sem que houvesse uma reflexão que favorecesse mudanças e melhorias na prática pedagógica e na própria avaliação.

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

A partir de tais mudanças, observamos, atualmente, em discursos de educadores, uma tendência a valorizar uma avaliação mais

³ Os valores iluministas referem-se ao período do pensamento europeu caracterizado pela ênfase na experiência e na razão, pela desconfiança em relação à religião e pelo ideal de sociedade liberal, democrática e secular. Esses valores influenciaram muitas sociedades, que passaram a ver na educação laica e democrática o caminho para o desenvolvimento social.

formativa⁴. Nessa perspectiva, a avaliação é pensada como estratégia para regular e adaptar a prática pedagógica às necessidades dos alunos, mais do que propriamente medir os seus resultados finais. Ballester et al. (2003, p.18) afirmam que, com base em uma concepção construtivista de ensino, “dá-se prioridade à análise das tarefas que realizarão os estudantes, determina-se sua estrutura, sua complexidade, seu grau de dificuldade, assim como os *pré-requisitos*, ou conhecimentos já adquiridos, necessários para assimilar novas aprendizagens”.

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

avaliamos em diferentes momentos, com diferentes finalidades. Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las. (LEAL, 2003, p. 30)

Dentre tais finalidades, consideramos fundamental destacar que a avaliação das nossas próprias estratégias didáticas é fundamental para que possamos redimensionar o ensino, tendo como norte a avaliação do que os alunos fazem e dizem. Ou seja, ouvir o aluno e tentar entender as respostas que eles nos dão a partir dos instrumentos de avaliação é o primeiro passo para pensar sobre os procedimentos didáticos que usamos no nosso cotidiano.

⁴ Nos capítulos 2 e 3 tal tema será aprofundado, através de reflexões sobre as diferentes concepções de avaliação e os instrumentos de avaliação usados no cotidiano escolar.

Partindo desses pressupostos, torna-se também indispensável reconhecer que a avaliação está intrinsecamente ligada aos modos de organização da escola e à estrutura curricular. Sobre tal tema, discutiremos a seguir.

3 Organização curricular e avaliação

Aqui no Brasil, a organização do sistema escolar, de certo modo, acompanhou as mudanças nas concepções de ensino-aprendizagem e avaliação: em algumas épocas, a ênfase estava na quantificação do conteúdo a ser ensinado; em outras, privilegiava-se a forma como ocorria o aprendizado.

Durante muito tempo, acreditava-se que, quanto mais avaliação houvesse ao final de cada etapa de ensino, melhor estaríamos preparando os nossos alunos para a vida em sociedade. Dessa forma, os exames escolares nacionais do início do século XX indicavam quem deveria seguir adiante no processo de escolarização. Os exames de admissão “peneiravam” os que iriam do primário para a escola média⁵ ou colegial. Já na escola média ou ginasial avaliava-se para decidir os percursos de escolarização que os alunos iriam seguir.

O sistema educacional brasileiro, organizado em séries desde o início de sua formação, foi reconhecido por diversos autores como aquele que selecionava “os melhores”⁶, ou seja, os que mais se adaptavam às exigências escolares, e encaminhava os alunos aos tipos de educação oferecida: ensino primário para muitos, médio para alguns e universitário para poucos. De acordo com Barreto (1999), essa situação ainda é muito preocupante, pois se constata que, nesse modelo, muitos alunos em idade escolar são deixados de lado no processo, o que provoca um triste retrato de fracasso escolar.

Obviamente não se pode responsabilizar apenas o regime seriado pelo fracasso escolar e pela exclusão ainda hoje observada na

⁵ Escola Média era a denominação desse nível de ensino, que, atualmente, corresponde ao Ensino Fundamental II.

⁶ Autores que tratam da questão: Otaíza Romanelli; Maria Lúcia Aranha, Paulo Ghiraldelli Jr., entre outros.

nossa sociedade. Na verdade, dentro do regime seriado temos uma clara separação entre os alunos provenientes dos grupos socioeconomicamente privilegiados, que progridem de uma série para outra sem grandes atropelos, e os alunos provenientes de grupos sociais de baixa renda, que freqüentam as escolas públicas, e que sofrem os mecanismos das reprovações sucessivas e da evasão escolar de modo a não concluírem, na maioria das vezes, o grau escolar almejado.

Com isso, destacamos a complexidade dessa discussão e evidenciamos que a não-aprendizagem do que se espera na escola é uma consequência tanto das condições concretas de vida dos alunos e de suas famílias, quanto dos modos de se conduzir o ensino e a aprendizagem na escola. Nesse bojo, encontramos os processos avaliativos, que, como vimos discutindo, estão intrinsecamente articulados às concepções sobre ensino e sobre o papel da escola.

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

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

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

Assim, o baixo rendimento do aluno é analisado para que as soluções sejam discutidas: “mudar as estratégias didáticas?”; “proporcionar maior tempo para que a aprendizagem ocorra?”; “possibilitar atendimento individualizado?”; “garantir a presença do aluno em sala de aula, no caso dos alunos faltosos?”.

Essas preocupações começaram a aparecer de forma mais recorrente em propostas de organização curricular de regimes ciclados, o que levou muitos educadores a ligarem tal concepção de avaliação à escolha por esse tipo de regime, pois, como diz Perrenoud (2004), as mudanças apontam para uma reestruturação nas práticas e na organização da formação do aluno e do trabalho escolar, promovendo uma ruptura na qual o professor passa a prestar contas do seu trabalho aos alunos, aos pais e aos colegas da escola.

No Brasil, a implantação da organização curricular por ciclos surgiu paralelamente a uma necessidade de eliminar o gargalo na passagem da 1ª para a 2ª série, uma vez que os índices de retenção de alunos, nessa série, eram os mais elevados em relação a outros países da América Latina.

Dados apresentados nas revistas *Nova Escola* (2003) e *Presença Pedagógica* (Presença Pedagógica, 1996; Barreto, 1996; Santos e Paraíso, 1996) evidenciam que a implantação do sistema de ciclos ocorreu de forma marcante a partir da década de 80. Em 1982, foram registrados os projetos de implantação desse sistema nos estados e municípios governados por oposicionistas ao regime militar, como Paraná, Minas Gerais e Recife. Em 1992, em São Paulo, sob o comando de Paulo Freire, as oito séries iniciais da escola obrigatória foram subdivididas em três ciclos de ensino. A adoção de ciclos ocorreu ainda em Belém, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Blumenau (SC).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 23, flexibilizou a organização escolar, incluindo

o sistema de ciclos de aprendizagem e explicitando que “a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento dos educandos”. Em 1996, foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais, juntamente com uma proposta de organização em ciclos, justificada pelos seguintes argumentos: dimensão do tempo (maior flexibilidade), objetivos do ensino/aprendizagem (maior duração no processo); diminuição das rupturas (mais continuidade do processo). Assim, gradativamente, o regime ciclado vem ganhando espaço no cenário nacional.

Os argumentos para a adoção do regime ciclado são muitos e variados. Um deles repousa na idéia de que essa estrutura curricular favorece a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação, respeitando-se os ritmos e os tempos dos alunos. Há ainda, nessas propostas, uma negação da lógica excludente e competitiva (quem vai chegar primeiro?) e a adoção de uma lógica de inclusão e solidariedade (partilha de saberes). Outro aspecto a destacar é a mudança da perspectiva conteudista de “quanto já se sabe sobre” para uma perspectiva multicultural, que respeita a diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelo grupo. Há, ainda, uma rejeição da busca de homogeneização e uma valorização da heterogeneidade e da diversidade.

Todos esses princípios, que deveriam estar subjacentes ao funcionamento das escolas guiadas pelo sistema de ciclos, na verdade impõem um repensar da própria estrutura institucional, o que, infelizmente, nem sempre tem sido observado na realidade brasileira. Seria fundamental, por exemplo, a garantia do tempo de planejamento e estudo coletivo dos professores para que pudessem encontrar as melhores estratégias para gerar condições favoráveis de aprendizagem e para resolver os problemas da não-aprendizagem.

A avaliação do rendimento dos alunos, associada à avaliação das condições de ensino e, conseqüentemente, das estratégias didáticas, tem, nesse modelo de funcionamento, um destaque. Selecionar o que deve ser ensinado em cada ano escolar, indicar as prioridades para os grupos de alunos em cada turma, decidir o que fazer com os alunos que não alcançaram as metas pretendidas são decisões a

serem tomadas coletivamente, de modo a responsabilizar todo o grupo e criar espaços de discussão e de melhoria do ensino.

Ressaltamos, no entanto, que tais princípios poderiam também ser adotados em escolas com regimes seriados, desde que emergisse, no seio da escola, uma cultura voltada para o trabalho coletivo e para uma reflexão produtiva para atender aos alunos, levando-os a progredir em suas aprendizagens.

A compreensão de que a mudança no processo avaliativo envolve reflexões e decisões coletivas, inclusive e principalmente, quando se adota o regime de ciclos, parece ser, hoje, já desenvolvida por muitos profissionais da educação. No entanto, quando passamos a pensar coletivamente sobre tais decisões, emergem as tensões e as necessidades de ruptura com práticas já instituídas, como nos aponta a professora Ana Virgínia:

A avaliação deve ser um processo contínuo, sistemático, de construção coletiva e reconstrução. Mas, por outro lado, fica difícil convencer os alunos de que estamos fazendo avaliação contínua quando o que se põe diante deles é a “nota” da prova. Toda a produção dos alunos deve ser trabalhada e a nota da prova não deve ser a única, aquela que decide a medida de aproveitamento dos alunos. (Ana Virgínia Silva de Souza, professora da 5ª série da Escola Municipal São Sebastião, em Jaboatão dos Guararapes – PE).

Ana Virgínia evidencia que esse *“é um processo de mudança que necessita tempo e principalmente conscientização”*. No entanto, não podemos simplesmente esperar que aconteça, e sim discutir e fazer com que as pequenas mudanças impulsionem as reestruturações mais globais. Um dos aspectos que queremos discutir a partir desse depoimento é que, na verdade, não é o regime seriado ou o ciclado que garante a aprendizagem dos alunos, e nem é a disposição para reprovar ou para fazer o aluno progredir “de qualquer maneira” que vai promover a aprendizagem. Defendemos, sim, uma escola que não exclua, que empreenda esforços para que a aprendizagem ocorra.

Por esse motivo, a professora Roselma depõe a favor de que o entendimento coletivo é fundamental para que nós, professores,

possamos construir caminhos para uma avaliação que realmente favoreça uma construção do processo de ensino-aprendizagem:

“O problema é que esse entendimento só vem com o tempo e com reflexões sobre a prática (...). Hoje talvez essa questão esteja favorecida por uma mudança de perspectiva e de mentalidade em relação à própria educação. É preciso que professores e alunos compreendam que não dá para “colher uva se plantarmos maçã”. (Roselma da Silva Monteiro Gomes, professora do 1º ano do 2º ciclo do Ensino Fundamental da Escola Municipal Maurício de Nassau, em Recife – PE).

Como já dissemos, a opção pelo regime de ciclos tem sido muitas vezes motivada pela necessidade de combater a retenção escolar e a evasão. Discute-se muito sobre as consequências negativas da reprovação sobre a vida do estudante, que vê abaladas sua auto-estima e suas relações sociais; isso cria bloqueios que dificultam mais ainda a aprendizagem. No entanto, não defendemos que a progressão automática resolva nossos problemas, pois, mesmo progredindo, o aluno que não consegue acompanhar as metas pretendidas na escola também se vê impactado em sua auto-estima e em suas relações sociais. É preciso que o aluno progrida, sim, mas com aprendizagem.

Consideramos, nessa discussão, que precisamos diagnosticar os principais fatores que levam à não-aprendizagem e os focos de dificuldade dos alunos e criar estratégias para superar tais dificuldades. Diferentes estudos tendem a apontar as dificuldades na leitura e produção de textos como um dos obstáculos para a aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento que a escola tenta abordar, tema que trataremos a seguir.

4 Alfabetização e letramento como focos de discussão

A escola, assim como tantas outras instituições sociais, organiza-se fundamentalmente a partir de uma cultura letrada. Ou seja, o texto escrito medeia diversas interações nesse contexto de interlocução. O texto escrito, na escola, além de ser objeto de ensino, é um meio privilegiado através do qual os conhecimentos são produzidos, organizados, sistematizados e socializados.

Desde o início da escolarização, portanto, a aprendizagem relativa à leitura e à escrita torna-se uma prioridade. O que muitos professores advogam é que as crianças que lêem e escrevem com fluência tendem a ter maior facilidade de atender às exigências escolares. Tal questão pode ser pensada a partir do que explicita a professora Andressa.

Observava que alguns alunos que não sabiam ler e escrever dominavam alguns conteúdos de História, Geografia, Ciências adquiridos no seu convívio com o meio, no seu cotidiano (...) E, assim, participavam ativamente das discussões orais sobre determinados assuntos. Porém (...) é uma angústia enorme avaliar, nestas disciplinas, quem não é alfabetizado, assim como trabalhar certos conteúdos (...), pois em determinados assuntos a leitura é fundamental para uma maior compreensão e aquisição de novos conhecimentos. (Andressa Alves Guimarães, Escola Municipal Vânia Laranjeiras, em Jaboa-tão dos Guararapes, 2º ano do 1º ciclo)

Andressa já demonstra a preocupação com as dificuldades de leitura e escrita ao lidar com crianças do 2º ano do 1º ciclo. Ou seja, embora saibamos que, nessa etapa de escolarização, as crianças ainda estão se alfabetizando ou consolidando a alfabetização, já começam a aparecer as dificuldades de tratar de temas relativos às diferentes áreas de conhecimento. Como a professora salienta, os estudantes têm vivências e conhecimentos prévios relevantes para se apropriarem dos conceitos e teorias discutidos nas disciplinas. Elas podem, também, desenvolver capacidades de observação e análise da realidade e de compreensão e produção de textos orais. No entanto, como a escrita é a principal linguagem de divulgação científica na nossa sociedade, a ampliação desses saberes fica limitada entre os que não são “bons leitores/escritores” em relação aos aprendizes que já conseguem ler e escrever com certa autonomia.

Assim, queremos, a partir desse depoimento, defender a idéia de que precisamos, sim, priorizar, nos primeiros anos de escolaridade, a apropriação da escrita, ou seja, a alfabetização, e o desenvolvimento de capacidades de leitura e de produção de textos. Saber avaliar

os alunos em relação a essas dimensões é, portanto, conhecimento indispensável na formação do professor que atua na polivalência. Retomando discussões anteriores, tal avaliação precisa ser feita não apenas como um diagnóstico do que o aluno sabe ou não sabe, e sim como ponto de partida para o planejamento do professor.

A posição de que o ensino da leitura e escrita deve ocupar lugar de destaque na escola é também defendida pela professora Kátia.

A leitura e a escrita, na minha opinião, são os “instrumentos” mais importantes na vida escolar de qualquer indivíduo. As dificuldades de trabalhar com os alunos que já estão em séries avançadas (2^a, 3^a e 4^a séries, por exemplo) e não dominam a língua escrita são muitas. Entre estas dificuldades poderia destacar, primeiramente, o fato de esses alunos não participarem efetivamente dos momentos de leitura (...) E isso também se verifica quando é solicitada aos alunos a realização de atividades escritas (...). Outro desafio que encontramos nesses casos refere-se (...) ao próprio processo de avaliação que, nessas circunstâncias, se tornará precário, pois esse aluno só poderá ser avaliado oralmente. Eu não poderei atribuir nota em uma atividade escrita em uma disciplina como Ciências ou História, a um aluno que não escreve, porque, mesmo que ele domine aquele conteúdo, ele será prejudicado em função da sua dificuldade na escrita. (Kátia Cabral Barros dos Santos, Escola Municipal Flávio Pessoa Guerra, em Igarassu – PE, 1º ano do 2º ciclo do Ensino Fundamental).

As professoras chamam a atenção para o fato de que é difícil inserir os alunos com pouco domínio em leitura e produção de textos nas atividades em que a escrita é uma forma privilegiada de mediação entre o estudante e o objeto de conhecimento. Obviamente, não estamos dizendo que devemos esperar os alunos dominarem a leitura e a escrita para começar a tratar desses campos de saberes. Sabemos que muitas atividades podem ser realizadas através da leitura pelo professor ou pelos colegas, da oralidade e de outras linguagens, como o desenho, o cinema, as obras de arte e outras. Estamos apenas retomando a idéia de que, se a escrita é um instrumento imprescindível, precisamos priorizar o seu ensino desde cedo.

Elas também declaram que acham difícil avaliar os aprendizes que não lêem/escrevem ou que lêem/escrevem com muita dificuldade. Isso acontece porque, mesmo que as crianças tenham domínio dos conceitos e tenham desenvolvido capacidades importantes nas diferentes áreas de conhecimento, uma das formas de acesso que os professores têm a essas apropriações é a própria escrita. É preciso desenvolver estratégias de avaliar esses alunos sem penalizá-los por não terem ainda o domínio do ler e do escrever, mas é preciso, sobretudo, propiciar situações para que eles possam se alfabetizar e aprender a ler e produzir textos com autonomia.

Assim, a criação de instrumentos de avaliação variados, que possam contemplar alunos com diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita, precisa ser um dos focos de debate dos professores. Tal proposta em muito de distancia das que buscam apenas selecionar os alunos “bons”. Ela prevê uma tomada de decisão acerca de como atender a alunos com diferentes bagagens de saberes, garantindo que a aprendizagem ocorra. Ou seja, a avaliação seria utilizada não para classificá-los em aptos e não aptos, mas para orientar o trabalho pedagógico.

Infelizmente, os problemas que levantamos não estão localizados apenas entre os alunos dos anos iniciais de escolaridade. O professor Francisco Claudecy também relata suas dificuldades.

(...) muitos alunos ainda chegam nas séries finais do Ensino Fundamental sem ter um bom domínio da linguagem escrita, além de apresentar dificuldades nas práticas de leitura. (...) Percebi que esse fato acabava por dificultar, e muito, o trabalho dos conteúdos da disciplina de ciências com os alunos, pois, como sabemos, ler e escrever são habilidades indispensáveis a um indivíduo que deseja integrar-se socialmente; isso porque grande parte dos conhecimentos históricos, científicos encontram-se registrados e arquivados em livros, revistas etc. (Francisco Claudecy da Silva, Escola Municipal 3 de Agosto, em Vitória de Santo Antão – PE; professor de Ciências, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental).

O depoimento do professor mostra o quanto os eixos da leitura e produção de textos são centrais em relação aos processos de

aprendizagem dos saberes de diferentes instâncias sociais. Saber lidar com alunos que não têm esses domínios esperados é, portanto, uma exigência que se faz hoje para os professores de qualquer área de conhecimento. É esperado, também, que ele saiba lidar com essas heterogeneidades no momento da avaliação, tema que Francisco Claudy também aborda.

Nós, professores, nos encontramos numa situação difícil, pois temos que decidir se podemos realmente nos limitar a avaliar os alunos com base unicamente nos conhecimentos estreitamente relacionados aos conteúdos estudados na disciplina, sendo mais flexíveis com os erros gramaticais dos alunos e com sua deficiência na escrita e leitura de textos. No entanto, se fizermos isso, acabaremos negando ao aluno um conhecimento que lhe é de direito e que será cobrado dele durante toda sua vida, pois ele é membro de uma sociedade letrada, onde a linguagem escrita é supervalorizada como forma de registro e transmissão de informações e conhecimentos.

Francisco Claudy acrescenta que, nessas diferentes áreas de conhecimento, temos o objetivo de que os alunos se apropriem de conceitos e teorias, mas temos também o objetivo de que eles desenvolvam estratégias de busca e construção de novos saberes. Pesquisar sobre um tema, acessar materiais sobre um assunto de interesse do cidadão nas diferentes situações sociais exige, na nossa sociedade, o desenvolvimento de estratégias de leitura e de conhecimentos sobre os diferentes textos e suportes textuais. Como ajudar o aluno a desenvolver tais capacidades?

Por meio da introdução, pelo professor, dessa temática, podemos retomar a idéia de que os professores de todas as áreas de conhecimento, e não apenas os professores de língua portuguesa, são responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita. No entanto, não podemos deixar de considerar as especificidades do trabalho do professor de língua portuguesa, que precisa dominar mais profundamente os conhecimentos sobre as diferentes capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos e atuar mais sistematicamente no ensino da leitura e produção de textos.

Sabemos, porém, que ensinar a ler e produzir textos não é uma atividade simples. Ela requer investimento e qualificação profissional. Ler e escrever envolvem uma gama variada e multidimensional de capacidades. É necessário que o indivíduo tenha conhecimentos relativos a diferentes práticas sociais em que a escrita está presente; que ele se aproprie das características sociodiscursivas dos gêneros textuais que circulam na nossa sociedade; que ele esteja alfabetizado, ou seja, tenha se apropriado dos princípios do nosso sistema de escrita; que ele desenvolva estratégias de leitura e de organização textual. Assim, ensinar a ler e escrever, levando o aluno a lidar com a escrita em diferentes contextos, incluindo os contextos escolares, requer um tempo pedagógico ampliado e professores qualificados.

Mas não é só a escrita que medeia as relações no interior da escola; os textos orais também são instrumentos fundamentais nos processos de ensino e de aprendizagem, como citaram os professores acima. E, embora saibamos que as crianças chegam à escola, via de regra, já com um domínio da oralidade para interagir socialmente, elas podem desenvolver capacidades para lidar com situações mais formais e para lidar com textos que medeiam eventos diversificados de uso da língua. Os textos orais usados para expor temas das diferentes áreas do conhecimento, por exemplo, nem sempre são tão facilmente compreendidos. Cabe à escola ir integrando os alunos nessas práticas de modo sistemático.

Em suma, é papel da escola ajudar os alunos a desenvolver capacidades para produzir e compreender textos orais e escritos desde o início da escolarização, de modo a favorecer a participação em diversas situações, extra-escolares e escolares. Sendo o ensino dessas capacidades uma prioridade a ser enfocada, a avaliação, em cada ano escolar, em cada um dos eixos de ensino da língua portuguesa, torna-se, portanto, tema privilegiado de estudo. Tal tema será o foco central desta obra, através da qual esperamos poder contribuir para o estudo sobre a prática pedagógica e sobre a avaliação.

Enfim, esse é um início da conversa que vai se desenvolver neste livro, no qual buscaremos refletir sobre a avaliação da leitura, no capítulo 4; da produção de textos, no capítulo 5; da análise

lingüística, no capítulo 7, incluindo a alfabetização, no capítulo 8, e da oralidade, no capítulo 6, a fim de tentarmos melhorar as práticas pedagógicas, avaliando continuamente a aprendizagem dos alunos e as estratégias didáticas dos professores.

Referências

BALLESTER, Margarita e cols. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. As muitas respostas dos currículos. *Presença Pedagógica*, n. 7, jan./fev., 1996, pp. 29-31.

_____. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de pesquisa*, n. 108, 1999.

DEPRESBITERIS, Léa. Um resumo histórico da avaliação. Em: *O desafio da avaliação da aprendizagem*. Campinas: Papirus, 1997, pp. 5-14.

LEAL, Telma. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. Em: SILVA, Janssen F.; HOFFMAN, Jussara & ESTEBAN, Maria Tereza (orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003, pp. 19-31.

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

REVISTA NOVA ESCOLA. Ciclo de aprendizagem: culpado ou inocente?. *Revista Nova Escola*, n. 160, Abril Cultural, março, 2003, pp. 38-43.

REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA. MEC propõe currículo nacional: síntese do Documento Introdutório aos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Presença Pedagógica*, n. 7, jan./fev., 1996, pp. 26-28.

SANTOS, Lucíola P.; PARAÍSO, Marlucy A. O currículo como campo de luta. *Presença Pedagógica*, n. 7, jan./fev., 1996, pp. 33-39.

SBERT, Cati e SBERT, Maite. Quem avalia na Educação Infantil? Uma experiência na área de Educação Artística. Em: BALLESTER, Margarita e cols. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003, pp. 67-63.

Paradigmas de avaliação: Uma visão panorâmica

Lívia Suassuna

1 Introdução

Num texto que trata de paradigmas ou teorias de avaliação, seria relevante, inicialmente, pôr em discussão a própria noção de paradigma. Fazemos este destaque porque não acreditamos numa sucessão cronológica e precisa dos modelos teóricos de avaliação. As divisões que faremos aqui devem ser entendidas como referenciais cujas características mais marcantes podem ser tomadas como indicadores de uma certa lógica ou modo de pensar/praticar a avaliação num certo tempo e espaço sócio-histórico. É isso que explica, por exemplo, por que, ainda hoje, vemos traços da avaliação tecnicista convivendo com a classificatória, no conjunto das práticas de uma escola ou professor que atuam de modo mais formativo. De todo modo, considerando as concepções, as funções, os objetivos e as metodologias, muitos autores e estudiosos do tema concordam em que existiriam dois grandes paradigmas de avaliação: um, caracterizado pela classificação, pelo controle, pela competição, pela meritocracia –

que chamaremos aqui de avaliação tradicional ou classificatória –, e outro, caracterizado pelos aspectos formativo, processual, democrático – que chamaremos aqui de reguladora ou formativa (BELLONI, 1998; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002; DIAS SOBRINHO, 1996 e 2002 e PERRENOUD, 1999).

2 Uma possível caracterização dos paradigmas

2.1 O paradigma tradicional

O paradigma tradicional – assim denominado por ser aquele que se constituiu como tradição – iniciou-se nas primeiras décadas do século XX e foi incorporando novos elementos, ideologias e fundamentos até os anos 90 do mesmo século. Apesar dessas transformações, podemos dizer que o paradigma tradicional se manteve estável com relação a alguns aspectos, tais como:

- a) a idéia de classificação;
- b) a identificação com a medida;
- c) a fixidez dos objetivos;
- d) a valorização de comportamentos observáveis;
- e) a existência de referenciais predefinidos de julgamento.

Mesmo levando em conta essas grandes marcas do paradigma tradicional, é possível desdobrá-lo em fases (de acordo com a época histórica em que estas se configuraram) e, ao mesmo tempo, apontar os elementos, as ideologias e os fundamentos característicos de cada uma delas. É o que será visto a seguir.

2.1.1 O paradigma tradicional: 1ª fase

A primeira fase do paradigma tradicional se estabeleceu no princípio do século XX e foi até a década de 30. Nesse período, a avaliação era sinônimo de medida, razão pela qual predominavam, na época, os testes e exames padronizados com finalidade classificatória.

A base conceitual do paradigma vinha da psicologia/psicometria, campo no qual se desenvolveram muitas técnicas quantitativas de medida da inteligência e do desempenho humano. Tratava-se de uma concepção racionalista-empirista, com ênfase em escalas quantitativas e em sistemas de notação, verificação e controle.

O modelo que toma a avaliação como medida é inspirado nas ciências exatas e da natureza, de onde provêm os dispositivos experimentais, o controle das variáveis, a generalização dos resultados e a estabilidade das conclusões. Como se acreditava, no âmbito dessa episteme, na possibilidade de repetição dos resultados, havia um grande interesse pela objetividade das investigações e pelo rigor e precisão dos instrumentos e ferramentas de pesquisa. Supunha-se, ainda, haver, nos fenômenos constatados, uma relação automática e natural de causa e efeito.

2.1.2 *O paradigma tradicional: 2ª fase*

No período compreendido entre o final dos anos 30 e o começo dos anos 60, ocorre uma mudança no enfoque dado à avaliação, determinada, em grande parte, pela necessidade de recuperação econômica e pela expansão da indústria norte-americana. Nesse momento, o incremento e o controle adequado dos programas educacionais eram vistos como condição do desenvolvimento do país.

No campo educacional, havia uma grande preocupação com a definição dos chamados objetivos educacionais, pensados como a forma ideal de controle adequado dos resultados. Assim, o rendimento de cada aluno era medido tendo em vista um programa prévio de ensino e o alcance dos objetivos aí estabelecidos seria verificado através da observação de mudanças comportamentais.

Continua, no interior desse modelo, a preocupação de antes com a elaboração dos testes – os quais deviam ser válidos (avaliar o que pretendiam avaliar) e fidedignos (oferecer resultados confiáveis) –, a quantificação dos produtos, o controle e a seleção, tudo isso com vistas a uma gestão eficaz do ensino. Pode-se dizer que, além desse aspecto, conservavam-se as mesmas bases do modelo anterior.

O marco principal do modelo aqui descrito era a idéia da avaliação como gestão, tendo-se como princípio que uma administração racional e eficiente da educação geraria qualidade e excelência. Dentro da lógica estruturalista da época, a avaliação se desloca da medição para o gerenciamento de sistemas; desse modo, avaliar significaria otimizar, controlar a funcionalidade, evitar desperdícios, racionalizar.

Bonniol e Vial (2001), comentando esse paradigma, relembram as proposições de R. Tyler. Segundo este, a avaliação consistiria em determinar em que medida foram alcançados os objetivos do currículo, ou seja, o avaliador deveria estipular o que o aprendiz seria capaz de fazer ao final do processo ensino-aprendizagem e essas capacidades seriam percebidas em comportamentos manifestos.

2.1.3 O paradigma tradicional: 3ª fase

Nas décadas de 60 e 70, ocorre a chamada profissionalização do campo da avaliação. Essa época foi marcada por muitas e diversificadas lutas e mudanças sociais, advindas, em grande parte, dos movimentos militantes em defesa dos direitos civis dos negros e outras minorias, especialmente nos Estados Unidos.

A avaliação assume, então, um papel sociopolítico: deveria identificar adequadamente os problemas sociais para que estes fossem resolvidos por meio de políticas adequadas e da racionalização da distribuição de recursos, com base nos princípios das diferentes ciências humanas e sociais.

Consolida-se, nessa perspectiva, o caráter público e político da avaliação, beneficiada, agora, pela multidisciplinaridade e pelas pesquisas qualitativas que começavam a ganhar corpo em vários campos do conhecimento. Ademais, esse momento histórico também foi marcado por uma mais intensa e mais ampla participação da sociedade civil na definição e execução de políticas públicas.

Todavia, apesar desses traços, a avaliação praticada nas décadas de 60 e 70 ainda traz marcas do positivismo, na medida em que o sucesso das políticas de Estado – mesmo estando voltadas para a

ampliação dos direitos individuais e sociais, como decorrência dos movimentos militantes – era aquilatado por meio de indicadores objetivos, na perspectiva do aumento da produtividade dos programas e da otimização da relação custo x benefício.

2.1.4 *O paradigma tradicional: 4ª fase*

A quarta fase do paradigma tradicional se inicia no final dos anos 70 e se estende por toda a década de 80 e parte da de 90. Nesse período, ocorre a crise do petróleo e da economia em escala mundial, que levou a cortes de recursos destinados às áreas sociais, sob o argumento do combate ao desperdício e à ineficiência das políticas e instituições públicas. É a fase de consolidação da racionalidade neoliberal, em que o universo da educação é equiparado ao mercado.

Isso trouxe mudanças significativas tanto nos conteúdos quanto nos procedimentos de avaliação. Surge a figura do Estado avaliador, que, de provedor de benefícios e serviços, passa a controlador e fiscalizador das políticas públicas. Assim, a avaliação, que antes analisava a eficácia dos programas sociais, com a finalidade de torná-los mais produtivos, ganha um novo conteúdo: o da lógica do controle e da racionalidade orçamentária. Quanto às metodologias, os critérios de avaliação passam a ser centralizados e impostos sem questionamentos, em substituição aos processos pluralistas, democráticos e participativos da década anterior.

A competição surge como um valor supremo. Ela é vista como o caminho da qualidade e uma forma de assegurar, aos clientes e usuários dos sistemas, o melhor serviço. O objetivo da avaliação não é mais identificar e solucionar problemas, mas garantir a formação de quadros e perfis requeridos pelo mercado na nova fase do capitalismo, na qual se exigem baixo custo de produção e alta rentabilidade e qualidade. A idéia de ampliação do acesso à educação é substituída pela de um currículo que garanta a aquisição, pelos alunos, de competências e habilidades compatíveis com as novas funções estabelecidas no mercado produtivo.

De acordo com Dias Sobrinho (2002), esse período recupera o tom positivista das primeiras fases e, assim, o disciplinamento e o enquadramento se sobrepõem ao diagnóstico e à superação de problemas. O mesmo autor ainda afirma que os órgãos financeiros internacionais passam a cobrar dos países que instituíam sistemas de avaliação e, ao lado disso, impõem a definição de competências segundo seus interesses e ideologias. O propósito da avaliação seria, portanto, fornecer informações às agências e órgãos controladores e fiscalizadores do Estado, de modo a fortalecer a lógica economicista.

Relações entre o modelo de avaliação normativa e excludente e a economia de mercado também foram estabelecidas por Afonso (2000). Para o autor, a competição e a comparação passam a ser valores importantes e a avaliação superdimensiona o domínio cognitivo e instrucional da educação, concentrando-se em resultados observáveis e quantificáveis. Utilizam-se testes padronizados e os resultados, em vez de servirem a um trabalho de interpretação, passam a ser encarados como indicadores úteis para o mercado.

2.2 Questionamentos sobre o paradigma tradicional

Como se pode ver, o paradigma tradicional dominou grande parte do século XX; a despeito de suas variações ideológicas e metodológicas, manteve sua principal característica – a produção de hierarquias e, conseqüentemente, de exclusões. Os questionamentos acerca dessa episteme começaram a se acumular e a incidir sobre aspectos variados das práticas avaliativas encaminhadas sob a ótica da medida e da classificação, até que se constituísse o que pode ser considerado um segundo grande paradigma, ainda em processo de construção. Vejamos a seguir os principais aspectos salientados.

2.2.1 Limites dos instrumentos e medidas

Os críticos do paradigma tradicional puseram em questão os limites dos testes padronizados e dos resultados quantitativos obtidos a partir deles. Os instrumentos objetivos exigem uma “simplificação” do conhecimento e requerem basicamente a capacidade de recordar

definições formais. O que, efetivamente, pode ser expresso através de números e medidas são saberes destacados de um processo de conhecimento que é dinâmico e global. Isso acaba por reforçar o modelo pedagógico centrado na transmissão. Assim, seria preciso sempre reconhecer o valor dos testes de avaliação e, ao mesmo tempo, os limites das informações por eles fornecidas.

Barriga (2000), por exemplo, levanta algumas questões importantes acerca do tema: (a) como é possível medir a aprendizagem, se ela é um processo em permanente transformação? (b) um comportamento observável manifesta, realmente, um conjunto de acontecimentos internos no sujeito? (c) podem os processos complexos de pensamento (como sínteses e formulações não-cognitivas) se expressar adequada e objetivamente em palavras e comportamentos? (d) a um número atribuído a um sujeito corresponde, de fato, uma aprendizagem?

Por tudo isso, Dias Sobrinho (1996, 1997) e Perrenoud (1998) salientam que, para uma avaliação que se quer formativa, não bastam quantidades, testes, gráficos, percentuais, cálculos de custo. A avaliação deve, necessariamente, gerar juízos de valor e anunciar possibilidades de transformação. Assim, mais importante do que dados numéricos é colocar questões sobre a escola, lançar sobre ela novos olhares.

2.2.2 Desconsideração da complexidade do fenômeno educativo

Goldstein (2001) julga que seria preciso buscar modelos teóricos e explicativos que contemplem de modo mais satisfatório a complexa realidade em que se constituem os sistemas e processos educacionais, dado que estes têm explicações e determinações pluricausais e não-lineares. No modelo positivista, marcado pela a-historicidade, as práticas avaliativas se dão em abstrato, com indicadores predefinidos que não contemplam o particular, o incidental. Os resultados quantitativos, os números e as estatísticas não expressariam o movimento e a temporalidade dos processos educativos complexos. Autores como Perrenoud (1999) e Álvarez Méndez (2002) defendem que não se pode separar a reflexão sobre a avaliação de um questionamento mais global acerca das finalidades da escola, das disciplinas,

dos contratos didáticos e dos procedimentos de ensino e aprendizagem. Assim, mudanças nos processos de avaliação devem ser parte de um processo mais amplo de inovação que inclua o currículo e a didática. Assim sendo, para que não se reduzam complexos processos sociais e intelectuais a dimensões físicas objetivas e apreensíveis, é preciso que a avaliação ganhe uma dimensão de pesquisa e tenha seu campo teórico ampliado, de modo a contemplar as múltiplas capacidades de aprendizagem, as reelaborações de sentido, a relevância social das instituições e saberes, o desenvolvimento de atitudes e valores, enfim, os processos que constituem o fenômeno educativo como um todo complexo.

2.2.3 Visão estática do conhecimento, do aluno e da aprendizagem

No modelo tradicional, o saber avaliado é concebido como algo já constituído, neutro e independente dos fins perseguidos pela educação. De outra parte, a avaliação é centrada no aluno e em seu desempenho cognitivo. Doll (2000) mostra os limites da razão instrumental, que tem como eixo estruturante o conhecimento científico em si mesmo. Se, de um lado, esse modelo se caracteriza pelo rigor, pela objetividade e precisão e pela construção de instrumentais mais bem elaborados, por outro lado o ensino nele inspirado era baseado na imitação, repetição e reforço. Do mesmo modo, dentro da pedagogia dos objetivos, ao lado da vantagem da transparência e do conhecimento prévio dos critérios por parte dos sujeitos que serão avaliados, estavam a predeterminação das aprendizagens e dos resultados e a dependência dos comportamentos observáveis. Por isso, os críticos do modelo gerencial sempre punham em destaque a difícil conciliação entre o rigor e a flexibilidade, a previsão e o acaso. A grande lacuna resultante disso é que o avaliador deixa de aquilatar as formas diversificadas que os alunos encontram de se relacionar com o conhecimento (suas formas peculiares de resolver problemas, seus métodos de aprendizagem e expressão, seus estilos cognitivos). Reduzida a avaliação à medição do desvio entre os desempenhos observados e os objetivos programáticos, tornou-se

difícil aperfeiçoar e qualificar a aprendizagem, tomar novas decisões dentro de um sistema concebido como fechado e auto-regulado. Há também que se considerar que a lógica gerencial acabou por fazer o programa de ensino se sobrepor ao processo de formação propriamente dito.

2.2.4 Produção de hierarquias e legitimação de uma certa ordem social

Outra crítica que se costuma fazer ao paradigma tradicional é relativa ao que se chama a hipertrofia do avaliador – em geral, um agente externo e especializado, investido de um alto grau de poder, submete alunos e/ou escolas a uma normatividade absoluta, produzindo hierarquias e juízos categóricos. A avaliação teria, pois, efeitos de sanção e legitimação e seus contrários: legitima e/ou nega, denega práticas, conteúdos, valores, significados, saberes, profissões e indivíduos, gerando núcleos de poder e privilégios. Tudo isso faz do currículo um bloco estático e padronizado de informações, e o exame seria, em última instância, um instrumento dotado de alto poder disciplinador, que oferece resultados homogeneizados e minimiza as características particulares das instituições e sujeitos avaliados (DIAS SOBRINHO, 2002; ESTEBAN, 2000; DEACON e PARKER, 1994). Soares (1981) considera que a avaliação, dentro desse paradigma, exerce, simultaneamente, o controle do conhecimento (na medida em que define o que o estudante deve saber e a forma como deve saber) e das hierarquias sociais (na medida em que legitima determinada cultura em prejuízo de outras). Dependendo, então, dos modos de avaliar e dos usos que são feitos da avaliação, pode-se produzir a exclusão e a “domesticação” de alunos ou grupos de alunos, enquadrando-os no modelo vigente de sociedade. Em vista disso, Esteban (1993) nos mostra que, para muitos alunos, a resposta certa significa a reprodução dos modelos, valores e conteúdos apresentados em aula. Existe, portanto, o risco de a formulação esperada se impor ao movimento de aprendizagem efetivamente vivido e, por extensão, a reprodução perpassa as demais relações sociais das quais os alunos participam.

2.2.5 Visão negativa do erro

Como o modelo tradicional está baseado numa visão estática do conhecimento e da aprendizagem, e como a mensuração se dá a partir de resultados e comportamentos observáveis, o erro – parte constitutiva do aprender – era sempre visto como falha, falta, lacuna. As intervenções do professor, uma vez constatado o desvio em relação a objetivos e conhecimentos previamente estabelecidos, deveriam se dar sempre no sentido de “corrigir a rota” do aluno (re)conduzindo-o a atingir esses mesmos objetivos e conhecimentos.

2.2.6 Etnocentrismo

Este aspecto está bastante relacionado à legitimação de uma certa ordem social e à visão do erro já tratadas acima. Na prática da avaliação classificatória, não são consideradas as múltiplas determinações dos desempenhos e das aprendizagens dos alunos. Um exemplo disso é a imposição de conteúdos curriculares sem julgamentos de qualquer espécie acerca de sua adequação ou relevância social e cultural. Costa (1998), discutindo esse aspecto cultural da avaliação, critica estudos e avaliações comparativas de rendimento escolar (sejam locais, nacionais ou internacionais), pois estes, desconsiderando diferenças cognitivas, perceptuais, de valor e de aprendizagem dos diferentes grupos culturais avaliados, não permitem dimensionar satisfatoriamente a qualidade educacional.

2.2.7 Ausência de transformações

A despeito dos avanços e descobertas da avaliação positivista, já amplamente reconhecidos, não se pode esquecer que ela não impediu o fenômeno do fracasso escolar no Brasil, expresso em altas taxas de evasão e repetência. Longe disso, ela tem funcionado historicamente, como mecanismo legitimador desse fracasso; selecionando alguns alunos e eliminando a maioria, essa prática avaliativa naturalizou o processo de exclusão social. Hoffmann (1995a) diz que, ao longo do tempo, a avaliação classificatória e punitiva serviu mais para apontar

falhas, discriminar e selecionar do que para apontar encaminhamentos possíveis. No mesmo sentido, Perrenoud (1999) sustenta que as hierarquias geradas pela avaliação informam sobre a posição do aluno em um grupo ou sobre a sua distância em relação a um padrão, mas pouco ou nada dizem sobre o conteúdo e a natureza de seus conhecimentos, aprendizagens e competências, induzindo assim o que ele chama de didáticas conservadoras.

2.3 Um paradigma em construção: avaliação enquanto discurso

O conjunto de críticas tecidas ao paradigma tradicional, se não conduziu a uma configuração clara e automática de um novo paradigma, ao menos engendrou uma nova realidade – estamos hoje diante do desafio de reconceptualizar a avaliação, tendo em vista o avanço tecnológico, a aceleração na produção e circulação do conhecimento, a dissolução das fronteiras entre os campos de saber. Atualmente, parece consensual o entendimento de que o ensinar e o aprender não se reduzem a processos de transmissão e assimilação de informações; antes, devem instituir o pensamento crítico, favorecer a autonomia intelectual e a criatividade, desenvolver-se em processos pedagógicos democráticos e solidários. Daí por que muitos autores pensam ser urgente a construção de uma teoria da avaliação que, visando à transformação social, permita a superação do fracasso e contribua para que as práticas avaliativas sejam, de fato, um processo de pesquisa e interpretação que amplie a leitura dos fenômenos educacionais (COSTA, 1998; BONNIOL e VIAL, 2001; HADJI, 1994; ESTRELA e NÓVOA, 1999).

Um primeiro passo nessa direção seria a diversificação dos campos de referência da avaliação, que deveria ter como objeto, além do aluno, o professor, o currículo, a escola, a gestão, os sistemas de ensino etc. A avaliação passa a ser, cada vez mais, entendida como processo, experiência histórica e coletiva, e teria que dar conta do ensino e da aprendizagem enquanto práticas de comunicação intersubjetiva.

Aceito o princípio de que a educação é um direito social, tornou-se urgente a revisão das práticas pedagógicas em geral e da avaliação em particular, no sentido de assegurar esse direito a todos os cidadãos.

A avaliação, no contexto do novo paradigma, não é apenas uma questão técnica ou metodológica, mas um empreendimento ético e político; *ético*, pois permite decidir sobre quais seus fins, a serviço de quem se coloca e que usos serão feitos de seus resultados e informações; *político*, pois deve ampliar os enfoques e os procedimentos que levem ao debate amplo, à negociação e à instauração de relações intersubjetivas que fazem das instituições educacionais espaços de aprendizagem, formação e produção de conhecimentos, valores e subjetividades (BELLONI, 1998; DIAS SOBRINHO, 1996; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002; ESTEBAN, 2001).

Dai não ser a avaliação uma prática neutra, ou seja, ela se dá numa sociedade historicamente determinada, a partir de condições concretas, dentro de um quadro de valores que lhe conferem justificativa e coerência. A opção por um determinado modelo de avaliação relaciona-se com certas opções epistemológicas, éticas e políticas, as quais correspondem a uma certa visão de mundo, conforme objetivos e resultados pretendidos.

Do ponto de vista da aprendizagem propriamente dita, a avaliação não teria como finalidade levar o aprendiz a adquirir conhecimentos e adotar comportamentos, mas a incorporá-los, interiorizá-los, apropriar-se deles de modo peculiar, num processo contínuo de caráter cultural e simbólico. É sabido que a escola – como espaço em que experiências e palavras se forjam e se confrontam – obtém resultados melhores na medida de sua capacidade de valorizar as formas de pensar, sentir e atuar que as diferentes comunidades desenvolvem no enfrentamento de sua cotidianidade (COSTA, 1998; ESTEBAN, 2001; GOLDSTEIN, 2001).

A intersubjetividade implicada no ato de avaliar reclama novos olhares sobre a realidade: para o outro, para diferentes contextos e níveis de desenvolvimento cognitivo, acertos e erros, hesitações e conflitos, representações mentais e ideológicas, dados aparentemente insignificantes (HOFFMANN, 2000; PERRENOUD, 1999).

O papel do professor, no diálogo com o aluno e o conhecimento, seria o de estruturar a comunicação pedagógica, confrontar dados e informações, tomar decisões no campo da didática, dinamizando novas situações de aprendizagem. Suas ações constituem-se em condição para que o aluno se “distancie” do objeto de conhecimento, isto é, o olhar e a fala do professor são imprescindíveis ao processo de metacognição e funcionam como oportunidades de estender e diversificar as competências de auto-regulação. Isso porque a metacognição é atravessada por mecanismos de linguagem, interações verbais, funcionamentos discursivos. Para tanto, são necessários novos instrumentais, novas perspectivas teóricas e novos referenciais que orientem a interpretação da realidade (HADJI, 2001).

Dentro desse pensamento da avaliação como linguagem/discurso, Perrenoud (1999) sustenta que a comunicação é o motor principal dos progressos do aluno, não por ser a responsável direta pela aprendizagem, mas por estruturar o funcionamento da linguagem e do processo pedagógico e, conseqüentemente, regular os movimentos de construção, reconstrução e apropriação do conhecimento.

Uma vez que os resultados da avaliação não são definitivos nem inquestionáveis, eles exigem um cuidadoso trabalho de interpretação, discussão e crítica. Como se vê, cada vez mais vai se confirmando a dimensão discursiva da avaliação. Por isso, Hadji (1994, 2001) emprega a metáfora da avaliação como rede de palavras: avaliar é ter algo a dizer; o avaliador é o ator de uma comunicação social. Trata-se de uma rede de sentidos – o professor interpreta dados, interroga respostas, busca sinais, capta singularidades; a realidade não lhe é revelada de modo natural e espontâneo, isto é, aquilo que ele observa (um comportamento, uma atitude, um conhecimento) é um signo que está por ser interpretado; os referenciais da avaliação não servem apenas para julgar, mas para tecer uma rede de significados para compreender e agir.

Perrenoud (1999), reconhecendo o valor das concepções de avaliação como medida e como gestão, sugere, entretanto, que ultrapassemos essas fronteiras, rumo a uma lógica de enfrentamento e construção de possibilidades. A avaliação que ele nomeou de formativa

fornece informações, identifica e explica erros, sugere hipóteses, alimentando continuamente a ação pedagógica.

É possível estabelecer semelhanças entre essa visão e as de Luckesi (1978, 2000a, 2000b) e de Hoffmann (1995b). Para o primeiro autor, a avaliação implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Já Hoffmann, considerando o caráter processual da prática avaliativa, afirma que esta deve ser entendida como problematização, questionamento, reflexão.

No que diz respeito aos objetivos da avaliação, temos que, para muito além da medida, ela tem funções sociais bem mais amplas e abrangentes. Cabe-lhe fornecer subsídios para que os responsáveis pelas ações educativas promovam o aperfeiçoamento dos processos e das condições de ensino-aprendizagem. É também sua função democratizar a educação e o conhecimento, desenvolvendo ações que levem à efetivação da aprendizagem e ao êxito escolar. Luckesi (2000a) atribui à avaliação duas grandes finalidades: auxiliar o educando em seu desenvolvimento pessoal e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo empreendido (nesse segundo caso, teríamos o balanço do que o autor denominou de “balanço do mandato social da escola”).

A avaliação deve instalar-se como cultura, ser uma ação permanente, organizada e programática. Ela tem uma evidente dimensão educativa, pois gera informações, indica desafios e necessidades, para cujo enfrentamento precisamos de formação e aperfeiçoamento. Como dizem Davis e Espósito (1990), a avaliação produz novos rumos, novos arranjos, novos fluxos de comunicação que articulam, de forma mais produtiva, a sala de aula e os demais espaços da escola.

Assim também pensa Dias Sobrinho (2002) – atribuir graus e classificar sujeitos e instituições a partir de desempenhos mostrados em exames é pouco relevante; o que interessa, de fato, é discutir se os conteúdos ensinados constituem realmente um corpo significativo de conhecimentos; é discutir sobre como estes podem contribuir para a formação dos alunos e sobre qual o sentido dessa formação. Para o autor, é preciso, numa postura de abertura mental, transformar aquilo que os números e os dados registram em um universo pleno de significados. Fechando este item, diríamos que, sem dúvida, a avaliação é

um trabalho simbólico por definição. Além da produção de sentidos e juízos de valor, deve levar a tomadas de decisão, ações, à transformação social, enfim.

3 Conclusão

Supondo que aprender/formar-se vai além da aquisição de comportamentos e informações; que o professor não é aquele que dá e toma a lição ou que controla o aluno para que ele domine progressiva e cumulativamente os conteúdos de um programa de ensino, defendemos que a avaliação contribua para que o aluno desenvolva sua capacidade de auto-organização, auto-avaliação e auto-regulação.

Essa avaliação – que está mais próxima da busca de conhecimentos, da interpretação e da análise crítica – é conhecida atualmente como avaliação formativa. Com ela, pretende-se desenvolver posturas e não só promover competências estritamente acadêmicas; é uma avaliação fundamentada no diálogo e que prevê a reorganização constante da prática pedagógica.

A avaliação formativa é comprometida com uma educação democrática; consiste em fazer apreciações críticas; busca qualificar o ensino e a aprendizagem; tem função diagnóstica e exige a participação ampla das instituições e sujeitos envolvidos; enfatiza aspectos qualitativos; considera resultados e também os processos de produção desses resultados; favorece uma leitura dos diversos aspectos e dimensões dos processos e fenômenos educativos. A natureza formativa da avaliação remete não para a correção do rumo e a homogeneidade, mas para o movimento próprio das relações pedagógicas e da linguagem.

Referências

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer; examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. Em: ESTEBAN, M. T. (org.). *Avaliação – uma prática em busca de novos sentidos*. 2.ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2000, pp. 51-82.

BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. Em: *Avaliação*, vol. 3, nº 4, dez., 1998, pp. 37-50.

BONNIOL, J. J. E VIAL, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTA, M. E. A avaliação de desempenho na área de língua na Argentina: a utilização de provas objetivas. Em: CONHOLATO, M. C. (coord.). *Idéias*, nº 30 – Sistemas de avaliação educacional. São Paulo: FDE, 1998, pp. 39-88.

DAVIS, C. e ESPÓSITO, Y. Papel e função do erro na avaliação escolar. Em: *Cadernos de pesquisa*, nº 74, ago., 1990, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, pp. 71-75.

DEACON, R. e PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. Em: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 97-110.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: integração e ação integradora. Em: *Avaliação*, ano 2, nº 2, jun., 1997, pp. 19-29.

_____. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. Em: *Avaliação*, ano 1, nº 1, jul., 1996, pp. 15-24.

_____. Campo e caminhos da avaliação. Em: FREITAS, L. C. (org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002, pp. 13-62.

DOLL, J. Avaliação na pós-modernidade. Em: PAIVA, M. G. G. e BRUGALLI, M. (orgs.). *Avaliação – novas tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000, pp. 11-44.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. Em: ESTEBAN, M. T. (org.). *Avaliação – uma prática em busca de novos sentidos*. 2.ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2000, pp. 7-28.

_____. Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. Em: GARCIA, R. L. (org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares – ainda um desafio*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1993, pp. 42-54.

_____. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTRELA, A. e NÓVOA, A. Apresentação. Em: ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1999, pp. 7-13.

GOLDSTEIN, H. Modelos da realidade: novas abordagens para a compreensão de processos educacionais. Em: FRANCO, C. (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001, pp. 85-99.

HADJI, C. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *A avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. 4.ed., Porto: Porto Editora, 1994.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora – uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 6.ed., Porto Alegre: Educação e realidade, 1995a.

_____. *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*. 18.ed., Porto Alegre: Mediação, 1995b.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar – estudos e proposições*. 10.ed., São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. Em: *Tecnologia educacional*, ano 7, nº 24, set.-out., 1978, pp. 5-8.

_____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Em: *Pátio*, ano 4, nº 12, fev., 2000b, pp. 6-11.

_____. *Pontos e contrapontos – do pensar ao agir em avaliação*. 5.ed., Porto Alegre: Mediação, 2000.

PERRENOUD, P. A avaliação dos estabelecimentos escolares: um novo avatar da ilusão cientificista? Em: CONHOLATO, M. C. (coord.). *Idéias*, nº 30 – Sistemas de avaliação educacional. São Paulo: FDE, 1998, pp. 193-204.

_____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. Em: PATTO, M. H. S. (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981, pp. 47-53.

Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância

Normanda da Silva Beserra

Se é verdade que o trabalho com textos vem paulatinamente difundindo-se na escola, tomando o lugar do ensino centrado na gramática, também é verdade que, em muitos casos, os professores ainda estão em processo de desenvolvimento de referenciais que substituam esse fictício “porto-seguro” que era o ensino com base na norma gramatical. No dizer de Antunes (2000, p. 15),

Perdem [alguns professores de português] os referenciais que tinham e não conseguem encontrar outros que os substituam ou os complementem. Na verdade, há muito a ser feito até que o professor elabore novos paradigmas e reinvente a sua maneira de ensinar.

A formação inicial e também continuada assim como os programas de pós-graduação têm papel preponderante nesse “muito a ser feito”. Enquanto tudo isso vai se processando, os manuais didáticos, muitas vezes, constituem o principal referencial dos professores, quando não o único.

Assim, as iniciativas que contribuem para ampliar as discussões sobre como trabalhar de modo significativo e relevante com textos na escola e as que permitem a análise crítica de atividades didáticas propostas nos manuais de ensino devem ser estimuladas e aplaudidas.

O trabalho com textos na escola deve considerar, em primeiríssimo lugar, a diversidade. Diversidade de gêneros textuais e, nesses, a diversidade de ideologias que, de resto, traduzem a diversidade do nosso próprio cotidiano; diversidade de suportes e usos sociais; diversidade de situações didáticas e de material didático. Em que pese o livro didático ser o material mais comum na escola, e por mais que tenha evoluído tanto em qualidade gráfica quanto em variedade de gêneros textuais e de temas, é essencial tornar o professor autônomo no uso de outros recursos. Isso, além de ampliar os horizontes de sua prática, contribuirá, inclusive, para que ele possa tirar melhor proveito do livro didático, usando-o de maneira mais eficaz e crítica.

Trabalhar com textos, mesmo com aqueles que não figuram no livro didático, selecioná-los de acordo com objetivos pedagógicos pertinentes, mas conciliando os interesses do grupo-classe, sobretudo elaborando atividades pedagógicas significativas e interessantes, ainda constitui um desafio para grande parte dos professores.

Este trabalho pretende ser mais uma contribuição para o “muito a ser feito” na construção dessa prática pedagógica relevante e eficaz que todos perseguimos.

1 Avaliação de leitura?

O ensino de língua com base na leitura de textos tem suscitado alguns questionamentos, por exemplo, acerca das famosas perguntas de “interpretação de texto”, muitas vezes formuladas de modo a gerar ambigüidade e imprecisão ou ainda quando se mostram óbvias ou irrelevantes. Por outro lado, há os que advogam que tomar um belo texto literário, produzido, quase sempre, para atender finalidades estéticas e transformá-lo em objeto de especulação lingüística não ajuda a despertar o interesse pela leitura.

Na verdade, o que está no centro dessa discussão são as práticas escolares. Admitindo-se que a escola tenha papel importante na formação do cidadão e que a leitura é essencial para o exercício da cidadania, ainda restam questões como que concepções estão na base do ensino de língua e de leitura e quais os princípios de avaliação adotados na escola. Aqui, sem aprofundar a discussão, vamos deixar claro que compreendemos a língua e seu ensino, assim como a leitura e a avaliação, como práticas sociais de interação humana.

Desse posicionamento teórico derivam tomadas de decisão relativas às posturas metodológicas. Assim, não se trata de substituir os exercícios sobre regras gramaticais por qualquer coisa que envolva um texto. Trata-se de promover na escola a reflexão cotidiana e significativa sobre as vivências humanas de toda ordem. E, sem dúvida, a melhor maneira de se fazer isso é pela via da prática de textos. A leitura, a discussão, a escrita, a avaliação (do tema, da participação, da adequação dos procedimentos, do aluno, da aula, da prova, do livro, do filme...), tudo são práticas textuais/discursivas que podem gerar aprendizado escolar e humano. Se leitura é para ser avaliada? Pensamos que sim. Mas não só isso. É, sobretudo, para ser praticada; e também discutida, curtida, vivida. Viver leitura.

A recorrente queixa entre professores, especialmente os de português, sobre a falta de interesse do aluno pela leitura, sem querer dar explicações simplistas para um problema tão importante, pode ser creditada ao que nós, professores, fazemos com o texto em sala. Textos inadequados para a faixa etária e os interesses do grupo-classe, associados a exercícios enfadonhos e sem significado, a “fichas de leitura”, a “provas do livro paradidático”, tudo isso certamente pode contribuir para que o aluno não desenvolva o gosto pela leitura.

Encarar o trabalho docente de modo profissional (evitando a improvisação que decorre da falta de planejamento e reflexão) e ter, sobretudo, compromisso com a própria formação podem servir de ponto de partida para que o professor construa uma prática exitosa.

No momento de selecionar material de leitura, o professor precisa ter propósitos pedagógicos claros, relevantes e também amplos. Submeter a prática da leitura na escola exclusivamente a atividades didáticas é um dos equívocos do ensino de português. O professor

que olha para além do programa escolar e que tem interesse em fazer com que seu aluno descubra o prazer da leitura deve prever momentos nos quais, após a partilha da leitura de um bom texto, não sejam esperadas do aluno mais do que manifestações de apreço, emoção, o riso fácil ou, quando muito, um simples comentário, se assim o aluno leitor o desejar. A leitura na escola não precisa necessariamente estar atrelada a exercícios e pode pretender, também, o prazer, o gosto de apreciar um jeito afável, sensível, hilário, surpreendente, comovente, doloroso etc. etc. de dizer algo que todos nós, em algum momento, gostaríamos de dizer ou de ter dito, e que o autor disse (e publicou) antes de nós.

O fragmento abaixo, retirado do texto *Alfabeto*, de Luiz Fernando Veríssimo, com seu delicioso jogo semântico, é um exemplo de leitura leve, prazerosa, divertida, que não precisa ser transformada em exercício, mas que pode ser levada ao aluno simplesmente para deleite, fazendo-o experimentar a leitura sem compromisso com tarefas escolares.

Texto 1:

A – Primeira letra do alfabeto. A segunda é “L”, a terceira é “F” e a quarta é “A” de novo.

AH – Interjeição. Usada para indicar espanto, admiração, medo. Curiosamente, também são as iniciais de Alfred Hitchcock.

AHN? – O quê? Hein? Sêrio? Repete que eu sou halterofilista.

AI – Interjeição. Denota dor, apreensão ou êxtase, como em “Ai que bom, ai que bom”. Arcaico: Ato Institucional.

AI, AI – Expressão satírica, de troça. O mesmo que “Como nós estamos sensi-veis hoje, hein, Juvenal?”

AI, AI, AI – Expressão de mau pressentimento, de que em boa coisa isto não pode dar, de olhem lá o que vocês vão fazer, gente.

AI, AI, AI, AI, AI, AI, AI – O mesmo que “Ai, ai, ai”, mas com mais dados sobre a gravidade da situação. Geralmente precede uma repreensão ou uma fuga. (...)

Luiz Fernando Veríssimo, *Diário de Pernambuco*, 22/12/2002.

Entretanto, há de se destacar que a leitura-deleite na escola não significa a falta de compromisso com a sistematização do conhecimento. Com isso queremos dizer que uma leitura agradável pode representar mais do que diversão e também que há prazer na elaboração do conhecimento; essa é a forma como o educador francês Georges Snyders compreende a escola: lugar de acesso à cultura elaborada e também de satisfação cultural.

A avaliação, como parte integrante do trabalho docente, deve, sim, incluir a verificação da capacidade de leitura do aluno. Precisamos saber se o aluno compreende o que lê, porque isso é relevante para a vida em nossa sociedade letrada e porque, como professores, temos a responsabilidade de promover o desenvolvimento da competência leitora dos nossos alunos. As representações do mundo manifestam-se em textos, concretizados nos diferentes gêneros textuais, então compreender textos é compreender o mundo, embora essa não seja a única maneira de fazê-lo; produzir textos é manifestar-se sobre o mundo, mesmo que haja outras formas de exprimir-se.

Para avaliar a compreensão leitora do aluno, é imprescindível considerar as finalidades dessa avaliação e é nesse ponto que emergem as diferentes concepções de avaliação defendidas (e aplicadas) na escola. Aqui reivindicamos a concepção de avaliação formativa, a qual constitui, como aparece em Luis (2003, p. 37):

processo contínuo de reflexão crítica, de informação e interpretação sobre a realidade, de investigação, de efetivação das finalidades educativas e de combustível para apontar necessidades de mudança.

Assim, avaliamos para compreender os processos pedagógicos implicados no ensino de língua; para coletar dados que confirmem ou neguem os processos de ensino em situações específicas; para descobrir e propor soluções de superação, avanço e ampliação da aprendizagem. A avaliação deve caminhar para além da mera constatação e classificação do aluno, tornando-se parte integrante do processo de ensino, subsidiando o professor com informações que vão ajudá-lo a orientar e reorientar a sua prática.

2 O que deve ser avaliado em leitura?

Por não se fazerem essa pergunta ou por não atentarem para suas possíveis respostas, muitos professores (e também autores de livro didático) propõem exercícios com base em perguntas auto-respondidas, as quais não podem ser aceitas como “de compreensão do texto”¹. São mais comuns ainda o “desperdício” de recursos importantes do texto e, ao mesmo tempo, a mera exploração de aspectos superficiais ou literais. Um exemplo desse caso seria perguntar, baseando-se no poema *Quadrilha*², de Carlos Drummond de Andrade, algo do tipo: “Quem amava Teresa?”; ou ainda:

Exemplo de atividade 1:³

Maria ficou para tia, logo não se casou, e amava:

- a) João
- b) Raimundo
- c) Joaquim
- d) J. Pinto Fernandes
- e) Francisco

O exercício exige do aluno uma informação literal e despreza aspectos semânticos e de pontuação expressiva que poderiam ser objeto de análise num exercício de avaliação de leitura. Além disso, em busca de uma quinta alternativa de resposta, e como o texto apresentasse apenas quatro personagens masculinos, a solução foi colocar um Francisco “que não tinha entrado na história” (na verdade, no poema). Dependendo do grupo-classe, o texto permite, ainda,

¹ Em estudo sobre tipologia de perguntas de compreensão de texto, Marcusch (2001) classifica-as como do tipo “a cor do cavalo branco de Napoleão”.

² Texto 2: (I) João que amava Teresa que amava Raimundo/ que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili/ que não amava ninguém./ (II) João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,/ Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,/ Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes/ que não tinha entrado na história.

³ Exemplo retirado de uma situação de produção de itens de avaliação.

discussão sobre as dores amorosas, sobre o que nos reserva o futuro, enfim, sobre o imponderável. Para alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, sugerimos as seguintes atividades:

Exemplo de atividade 2:

- a) O que é “ficar para tia”? (Se não sabe, tente descobrir).
- b) Agora que você descobriu o significado dessa expressão, responda: você conhece “tias” como a Maria do texto? Qual a diferença entre a Maria do texto e outras tias que você conhece?
- c) Descubra quais as situações em que essa expressão pode ser usada (por exemplo, com homens, com crianças etc.)

Exemplo de atividade 3: Observando as diferenças de uso da vírgula entre as estrofes, escolha a hipótese que melhor explica esse uso, ou formule uma que julgue mais adequada.

- a) A ausência da vírgula na primeira estrofe mostra que os fatos acontecem ao mesmo tempo; na segunda, as vírgulas separam fatos que ocorrem em tempos diferentes.
- b) A falta de vírgulas na primeira estrofe deixa o texto meio confuso; já na segunda, com as vírgulas, fica fácil entender os acontecimentos.
- c) _____

A primeira formulação coloca em discussão uma questão semântica que pode gerar uma reflexão frutífera sobre a língua e incentivar a pesquisa linguística, favorecendo também a interação entre os alunos. A segunda, sobre pontuação expressiva, está formulada de modo a permitir certa autonomia do aluno na observação do emprego da vírgula: ele poderia submeter as duas primeiras hipóteses já sugeridas ao seu próprio julgamento e, em seguida, formular uma terceira possibilidade de explicação. O exercício, mesmo com uma “resposta certa”, a letra **a**, torna possível a reflexão sobre a outra alternativa, porque esta, a letra **b**, é plausível, ou seja, não constitui um absurdo, principalmente para leitores menos experientes. Por outro lado, a

abertura para a discussão e a possibilidade de o aluno também pensar a respeito de outra resposta tornam a questão bastante interativa.

É evidente que, para propor atividades significativas, é necessário saber enxergar o texto, descobrir-lhe os segredos, afinar a linguagem para aquele determinado grupo, aprimorar o formato. A paixão pela leitura também ajuda. Aqui tomamos como prioritários, no estudo, ensino e avaliação da compreensão leitora, aspectos que contribuem para a construção do(s) sentido(s) do texto, mesmo que não todos. Partindo disso, vejamos o que poderia ser destacado como relevante no seguinte texto:

Texto 3:

O LOBO E A HIENA

Saddam abre o palácio à ONU, mas Bush não quer saber de desculpas

Vai ter guerra ou não? A resposta à pergunta que ronda o mundo está ficando cada vez mais próxima. E, quanto mais o presidente George W. Bush empilha exigências, para deixar o Iraque sem saída, mais o ditador Saddam Hussein procura passar a imagem de fiel cumpridor das resoluções da ONU. É impossível comparar esse déspota sanguinário ao cordeiro da fábula, confrontado com as imposições do lobo; portanto, vamos compará-lo a uma hiena, ladina e sempre cheia de truques. Pressionado pelo lobo americano, Saddam foi de uma cordura impressionante ao longo da semana passada: mandou preparar um levantamento completo de todas as armas de alta letalidade no Iraque (os americanos anteciparam que ele só diria mentiras), aconselhou o povo a receber de bom grado os inspetores da ONU que voltaram ao país e, num gesto carregado de simbolismo, abriu as portas de um de seus imponentes palácios, o Al-Sajoud, para ser vasculhado pelos funcionários internacionais.

Foi a recusa de Saddam em permitir o acesso da primeira leva de inspetores da ONU a sua coleção de palácios – cerca de cinquenta, erguidos desde a Guerra do Golfo – que reforçou as suspeitas

de que funcionam como esconderijos para as armas químicas e biológicas mantidas pelo Iraque à revelia das resoluções internacionais. A crise acabou levando à retirada dos inspetores, quatro anos atrás. Mesmo apertado pelas sanções, Saddam provavelmente achou que havia saído ganhando: livrava-se do escrutínio estrangeiro, passava por defensor da soberania nacional e ainda ganhava fôlego para esconder os materiais clandestinos. Desta vez, sem margem de manobra, ele teve de abrir o palácio à ONU. (...)

Quem acompanha o tamanho e a sofisticação da operação tem poucas dúvidas: não importa quanto o Saddam-hiena procure dar a impressão de cooperar, para o lobo americano, a guerra é apenas uma questão de tempo.

(Fonte: Revista VEJA, 11 de dez. de 2002, p. 105-106. adaptado)

A primeira coisa que salta aos olhos nesse texto é o diálogo que ele estabelece com a famosa fábula *O lobo e o cordeiro*. E aqui temos um dos aspectos mais importantes a considerar na compreensão leitora: a intertextualidade. Por jamais figurar no texto gratuitamente, a intertextualidade – “a presença de um texto em outro, com ou sem referência” (Genette, 1982) – precisa ser considerada ao se analisar o dizer do texto que a utiliza. Ocorre que nem sempre o professor garante ao aluno o acesso ao texto citado ou, quando o faz, solicita apenas que seja localizada no texto a citação ou alusão ao outro. Nesse exemplo, considerando a possibilidade de o aluno não conhecer a fábula ou mesmo não recordar de todo a serena argumentação do cordeiro e a postura prepotente e irracional do lobo na história original; ou, ainda, não ter referências sobre Bush e Saddam, como fazê-lo compreender o valor discursivo do emprego dessas figuras simbólicas no texto *O lobo e a hiena*?

É com base no simbolismo dessas figuras e também no da hiena que são construídas as representações de George Bush e Saddam Hussein, os protagonistas, por assim dizer, do tema desenvolvido no texto. Perceber o que significam tais representações e os recursos utilizados na sua construção; a relação de poder que se estabelece entre Bush e Hussein, fundamentada na fábula, bem como a posição do locutor em relação a esse embate e como sua opinião se manifesta

no texto, tudo isso representa o domínio de alguns dos mais proeminentes recursos para a compreensão leitora. Tais recursos constituem parte importante da coerência global do texto, inclusive, porque representam informações inscritas na estrutura profunda do texto, fundamentais para a formulação dos sentidos pretendidos. A capacidade de “traduzir”, esclarecer, trazer à tona essa informação velada é o que é denominado inferência.

Esse texto oferece ótimas possibilidades de trabalhar a inferência, também, pela análise dos seus recursos de coesão. Observe-se que a fábula serve-lhe de elemento coesivo mais amplo, “costurando” toda a idéia, desde o título, passando pelas referências explícitas às figuras da fábula (*cordeiro e lobo*); pela rejeição da ovelha e sua substituição pela hiena com sua representação tradicional; pela associação entre essas figuras e os presidentes Bush e Saddam Hussein (*lobo americano/ hiena ladina e sempre cheia de truques*); até o fechamento do texto com a explicitação da falta absoluta de saída para Saddam Hussein (e o bom leitor, aqui, infere que Saddam é a ovelha: sem saída).

Outros aspectos relativos à coesão textual incluem as relações sintático-semânticas as quais se apresentam bem marcadas no texto através de conectivos, por exemplo: *quanto mais...mais; portanto, e ainda, desta vez*. Ainda no aspecto da coesão textual, destaquem-se as substituições de palavras e expressões: *a pergunta que ronda o mundo* (por *Vai ter guerra ou não?*); esse *déspota sanguinário* (por *Saddam*); *gesto carregado de simbolismo* (por *abriu as portas de (...) Al-Sajoud*) e as substituições pronominais. A propósito, a recuperação das substituições sempre constitui valioso recurso de compreensão.

O texto também apresenta expressões nominais definidas⁴ importantes: *déspota sanguinário, Saddam-hiena, lobo americano*, aspecto em que se ampara grande parte de sua força argumentativa. Outros recursos semântico-lexicais podem ter os significados levantados com base no contexto: *déspota, ladina, sanções, escrutínio, sem margem*

⁴ Expressão nominal definida é o recurso semântico que substitui o nome, acarretando algum efeito (positivo ou negativo) sobre quem recebe esse novo nome; por exemplo, “déspota sanguinário”, para Saddam.

de manobra, cordura (contrastar com cordeiro; usar a base etimológica dos termos para isso); *alta* (ao lado de *letalidade*, ganhando valor de intensificador); *apertado* (*pelas sanções*); *ganhar fôlego* (*para esconder os materiais clandestinos*), *sofisticação* (*da operação*).

Por fim, mas sem esgotar a riqueza do texto, chamamos atenção para o lugar e o contexto histórico em que ele se insere: a análise da conjuntura política mundial, às vésperas da invasão americana ao Iraque, feita através de texto da esfera jornalística. Dentro desse aspecto, podem-se verificar alguns traços próprios do texto jornalístico (além da evidência do veículo), como a relação espacial entre título e subtítulo e certa informalidade, por exemplo, em *Vai ter guerra ou não?*. Por outro lado, o texto permite a velha discussão da imparcialidade que costuma ser reivindicada pela imprensa. Se assim não for, se o texto não está imparcial, onde estão as marcas da falta de isenção do jornalista? Eis aí uma interessante questão de análise.

É de balde dizer que ainda há aspectos não analisados no texto, por exemplo, os relativos à pontuação expressiva, à organização textual, às propriedades do gênero etc., assim como não foram aqui previstos os conhecimentos prévios dos alunos, por exemplo: que representação eles possuem da hiena, o que poderia contribuir para que antecipassem hipóteses de interpretação, entre outras possibilidades.

3 Como avaliar a compreensão leitora?

Destacamos que a adoção da avaliação de caráter formativo implica a promoção de momentos coletivos de aprendizagem, mediante atividades significativas, assim como a observação e o registro sistemático dos entraves e avanços de cada aluno.

Uma boa atividade de compreensão leitora deve, em primeiro lugar, promover a análise de aspectos relevantes do texto. Além disso, a sua formulação deve ser clara o suficiente para prescindir de maiores esclarecimentos. Deve também permitir que, para respondê-la, o aluno exercite a análise, a argumentação, a síntese, através da expressão oral ou escrita. Exercícios de leitura em formato de múltipla escolha, quando bem formulados, podem também ser úteis para desenvolver a análise e a argumentação.

No dia-a-dia, o professor deve propor atividades de formato variável com possibilidades de respostas curtas ou mais longas, mas, sobretudo, que permitam ao aluno a reflexão sobre a coerência global do texto. As questões que envolvem título e organização do texto costumam atender a esse critério, porque ajudam a identificar os tópicos e argumentos principais, levando o leitor a formular hipóteses.

Feitas essas observações sobre concepção e natureza da avaliação, apresentamos agora mais algumas sugestões de atividades, tentando aplicar os princípios de relevância, clareza, exercício da análise, da síntese e da argumentação, variação de formato e de grau de dificuldade, aqui propostos. As atividades são baseadas no texto *O lobo e a hiena*, analisado acima, e na fábula *O lobo e o cordeiro*.

Exemplo de atividade 4: Com base na leitura dos textos, escreva um pequeno comentário sobre o que há de comum entre o lobo da fábula e o presidente George Bush que justifique o fato de este ser chamado de “lobo americano”.

Exemplo de atividade 5: Complete as lacunas do seguinte comentário a respeito dos textos lidos: O autor rejeita a imagem da ovelha para Saddam Hussein, porque _____, mas escolhe a da hiena, porque, como Saddam, a hiena é _____.

Exemplo de atividade 6: No texto, Saddam Hussein é denominado de várias formas. Complete o quadro, copiando outras denominações aplicadas a ele:

SADDAM HUSSEIN
Ditador

Diante das denominações encontradas, qual a opinião do autor acerca de Saddam Hussein?

Exemplo de atividade 7: No trecho “**Desta vez**, sem margem de manobra, ele teve de abrir o palácio à ONU.”, a expressão destacada refere-se a um tempo presente, que se opõe a um tempo passado. Que expressão, no texto, refere-se a esse tempo passado?

Exemplo de atividade 8: Observe uma outra escrita do trecho “Desta vez, **sem margem de manobra**, ele teve de abrir o palácio à ONU.”

“Desta vez, ele teve de abrir o palácio à ONU, **sem margem de manobra.**”

Considerando o contexto em que a frase se dá, circule, no quadro abaixo, entre as opções à direita, a que melhor substituiria o trecho destacado, mantendo-o próximo do significado original.

Desta vez, ele teve de abrir o palácio à ONU,	impunemente.
	inadvertidamente.
	incondicionalmente.
	inconvenientemente.
	perigosamente.

Os exemplos 4 e 5 exploram a intertextualidade, extrapolando a mera localização da referência e concentrando-se nos efeitos sobre a argumentação e o discurso; além disso, o exemplo 4 também exercita a síntese por meio da produção de um pequeno texto expositivo. O exemplo 6 está organizado em duas partes: a primeira, em formato de quadro para preencher, faz com que o aluno descubra os recursos

coesivos de substituição; já a segunda, mediante inferência, leva-o a perceber a importância desses mesmos recursos para a linha argumentativa adotada pelo autor.

O exemplo 7 também explora recursos coesivos do texto e leva o aluno a perceber relações de interdependência entre marcadores temporais que contribuem para a construção de um dos sentidos do texto. O formato da questão exige releitura minuciosa.

No exemplo 8, temos a exploração de recursos semânticos, com a recuperação de sentido, com base no contexto. A formulação inclui um trabalho com deslocamento de termo, que visa a ajudar a percepção, mas pode servir também de pretexto para o professor mostrar o efeito desse recurso sobre o sentido. A disposição das alternativas contribui para que o aluno “experimente” cada alternativa no trecho, o que aumenta a possibilidade de descoberta da resposta mais adequada.

Merecem comentário, ainda, as instruções dadas para as atividades. Em alguns dos exemplos, o modo como o aluno deve responder está indicado com ações (escreva, complete, circule); já os exemplos 6 e 7 trabalham com perguntas diretas. No exemplo 4, há indicação do gênero textual e da delimitação do tamanho da resposta. Esses aspectos formais representam pistas importantes para o aluno realizar com êxito a atividade e também servem de indicadores do seu nível de capacidade leitora.

O trabalho com textos na escola requer, ainda, espaço para a sistematização dos conhecimentos gerados na sua análise. Isso constitui uma das dificuldades para o professor e essa limitação, sem dúvida, representa prejuízo na aprendizagem dos alunos. Acostumado a trabalhar de maneira sistemática, mas só com a norma gramatical, o professor deixa que o trabalho com textos siga de modo solto, assistemático, com exceção, em alguns aspectos mais pontuais, do texto literário. O exercício oral ou escrito de compreensão leitora deve ser seguido de sistematização, para que se possam ordenar os aspectos analisados e seguir com a avaliação do que foi visto, do que ainda não foi visto, do que precisa de reformulação no jeito de ver.

Se para alguns o trabalho com textos no ensino de língua ainda está na fase do alumbramento, para outros, avança no campo teórico;

entretanto, no nosso entender, é no aspecto metodológico que ainda temos muito a caminhar, sem nos esquecermos, é claro, de pelejar no campo da formação docente.

Por fim, destacamos os princípios de avaliação aqui referendados. É diante desses princípios que se deve olhar a compreensão leitora. Avaliação é também ensino e, se o ensino é diário, a avaliação não pode ser eventual. Se admitirmos que a avaliação não deva estar a serviço da classificação, mas da aprendizagem, precisamos também utilizá-la no campo da leitura, diária e continuamente. E então é necessário avançar na reflexão sobre as pistas que a avaliação da compreensão leitora vai nos deixar para descobrir e propor soluções de superação, avanço e ampliação da aprendizagem.

Referências

ANTUNES, Irlandé. A análise de textos na sala de aula: elementos e aplicações. In: MOURA, Denilda. (Org.) *Língua e ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: Edufal: 2000, p. 13-28.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes*. La littérature au second degré. Paris: Seuil, 1982.

LUIS, Suzana Maria Barrios. Ensinar, aprender e avaliar como processo único: a avaliação formativa. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMAN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 39-44.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 46-59.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes*: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 2.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação

Beth Marcuschi

1 Contextualizando o tema

Neste artigo, desenvolvemos algumas reflexões sobre o processo encaminhado em sala de aula, quando se trata de avaliar o texto produzido pelo aluno no contexto das atividades escolares de escrita¹. Por isso mesmo, é relevante explicitar logo de saída a perspectiva por nós adotada no que tange às noções de ‘texto escolar’ e de ‘avaliação’, anunciadas no título.

Quando nos referimos a ‘texto escolar’, não estamos nos reportando a muitos dos gêneros textuais que circulam rotineiramente no espaço da sala de aula, como: a lista de chamada, o boletim de notas, a ementa de disciplinas, as anotações feitas pelos aprendizes, o planejamento da aula pelo professor, entre tantos outros, mas nos referimos

¹ Sobre a avaliação de textos orais, veja o capítulo 5 deste livro, e sobre a avaliação das atividades de leitura, o capítulo 3.

especificamente ao gênero textual produzido pelo aluno com fins pedagógicos, a já conhecida redação.

O gênero redação escolar, quando investido das características de objeto de ensino, abarca dois subgrupos, pelo menos: **redação clássica ou endógena** e **redação mimética** (MARCUSCHI, B. & CAVALCANTE, 2005). Não se trata de uma classificação dicotômica, pois, embora cada um dos subgrupos se distinga do outro por seus aspectos próprios, características convergentes podem ser identificadas em ambos. O que os reúne no assim chamado ‘macrogênero redação’ é justamente o fato de serem produzidos e circularem predominantemente na escola e sobretudo por se caracterizarem como objeto de ensino e veicularem a mesma **função sociocomunicativa**, mais precisamente, a **função pedagógica**². Indicada a convergência principal, vejamos, agora, o que basicamente distingue os dois subgrupos.

A **redação clássica** é o texto rotineiramente presente na tradição escolar, quando se trata da produção escrita do aluno. Pode ser solicitada a partir da mera indicação de um tema, de uma característica tipológica³ ou mesmo da explicitação de ambos.

O tema geralmente abarca algum evento (campanha contra a violência), alguma data comemorativa (dia das mães), alguma ocorrência na comunidade (festa da padroeira) ou simplesmente reproduz assuntos tradicionais da cultura escolar (minhas férias, uma aventura, um passeio). Nesses casos, o tema (que acaba se transformando muitas vezes no próprio título do trabalho do aluno), costuma ser escrito na lousa ou indicado oralmente pelo professor, sem que seja fornecida qualquer orientação de planejamento do texto. É a redação clássica por excelência.

Por sua vez, o trabalho com os tipos textuais em sala de aula aparece historicamente de tal forma associado a condições de produção e

² Para um aprofundamento da temática, considere a discussão desenvolvida em Marcuschi, B. 2006.

³ São cinco os tipos textuais destacados pela maioria dos teóricos da linguagem: narrativo, argumentativo, descritivo, expositivo e injuntivo.

circulação específicas (o leitor presumido é o professor; o objetivo da produção é pedagógico; o contexto de circulação é predominantemente a sala de aula), que os tipos (principalmente, a narração, a descrição e a dissertação) foram se constituindo como gêneros textuais tipicamente escolares (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004b).

Não se pode perder de vista que os gêneros textuais respondem a objetivos e interesses sociointeracionais próprios, definidos por comunidades com práticas lingüísticas e normas sociais comuns. Daí a emergência, na escola, dos referidos gêneros escolares, cujo objetivo principal é permitir que o professor cheque a aprendizagem requerida, notadamente de questões relacionadas a aspectos formais da linguagem. No que tange à função sociointeracional, os gêneros textuais produzidos pelos alunos assumem, na quase totalidade das vezes, uma função claramente pedagógica.

No espaço extra-escolar, o usuário é circunstancialmente mobilizado a produzir vários gêneros textuais, desde os de circulação privada como uma “lista de compras” ou um “bilhete”, até os de circulação pública como um “texto de opinião”, um “editorial”, uma “carta do leitor”, uma “carta de reclamação”, entre outros. Para efetivar seu planejamento de escrita, o indivíduo considera uma série de condições, dentre elas para quem está escrevendo, com que objetivo, o que se propõe a explicar ou reivindicar etc. Na escola, via de regra, as condições de produção não são apresentadas. Quando é solicitada do aluno a escrita de um texto a respeito de um determinado tema ou gênero escolarizado, as recomendações mais comuns são: atenha-se ao tema; escreva um texto com começo, meio e fim; observe a grafia correta das palavras; não faça parágrafos longos; não faça parágrafos curtos, ou variantes desse tipo de comando, que em nada contribuem para ampliar as competências de escrita do aprendiz.

Todavia, mesmo quando as condições de elaboração textual não são explicitamente indicadas (objetivo da produção, leitor presumido, espaço de circulação do texto, nível de formalidade, gênero), elas, de alguma forma, acabam sendo deduzidas pelo aprendiz com base na sua experiência de aluno e no contrato didático que se estabelece em

sala de aula. Em decorrência desse formato das tarefas, o estudante limita-se a produzir um “texto escolarizado”, ou seja, uma redação que se configura pela precariedade de suas condições interativas e dialógicas, na medida em que a escrita é feita **da e para** a própria escola⁴. Como veremos mais adiante, o texto assim construído, caracterizado como a redação clássica, costuma receber do professor uma avaliação de natureza somativa.

A **redação mimética**, relativamente recente no espaço escolar, não pode ser compreendida à parte da enorme contribuição oferecida pelos estudos de Bakhtin (1997) às questões discursivas da linguagem, nem da abordagem mais ampla oferecida pela escola de Genebra, sobretudo por Schneuwly & Dolz (2004a), no que concerne à transposição didática dos gêneros textuais provenientes do espaço extra-escolar para a sala de aula. São exemplos de gêneros textuais desse grupo a receita médica, a reportagem de jornal, a tirinha, o ofício, a mensagem eletrônica, a ata de reunião, o artigo acadêmico, a lista de compras, o panfleto, a crônica, a letra de música, entre tantos outros.

Quando trabalhado na escola, o gênero textual será sempre uma variação desses gêneros de referência. Ao longo da trajetória, que vai do espaço extra-escolar para o escolar, o gênero textual acaba sendo submetido a mutações várias, pois os professores e os autores de livros didáticos vão selecionar e incluir no currículo os aspectos do gênero a serem ensinados e didatizados, deixando de lado aqueles de difícil concretização (como a circulação do gênero textual em seu espaço originário). E não poderia ser diferente. Se, por um lado, à escola é atribuída a tarefa, em nossa cultura, de favorecer o ensino-aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos e de propiciar o acesso aos bens culturais elaborados pela humanidade, por outro lado a esmagadora maioria dos conhecimentos não pode ser vivenciada em seu contexto direto, mas precisa ser experimentada no âmbito do simbólico.

⁴ Note-se que, enquanto esses gêneros escolares se fizerem presentes em instâncias públicas, como nos concursos de vestibular e outros, o seu ensino na escola estará legitimado.

Os estudos sobre os gêneros textuais, a concepção de língua como interação e os estudos sociointeracionistas provocaram significativas transformações no encaminhamento do trabalho com o texto em sala de aula. A escrita de textos passou então a ser vista como uma habilidade que deve ser ensinada e que precisa fazer sentido para o aluno. Começaram a se fazer presente um cuidado em explicitar para o aprendiz, parcial ou amplamente, as condições de produção e circulação do texto, bem como uma atenção no sentido de propiciar encaminhamentos pedagógicos que favoreçam o planejamento, a revisão e a reescrita dos textos. Nessa perspectiva, o que se solicita dos estudantes não é uma simples ‘narração’ ou uma ‘descrição’, por exemplo, mas a elaboração de um texto que incorpore os traços de gêneros que circulam na esfera extra-escolar. Isso não significa, obviamente, deixar de lado o ensino das seqüências narrativas ou descritivas ou argumentativas presentes nos diferentes gêneros textuais, mas envolve uma mudança significativa no foco da aprendizagem, que passa a dar prioridade ao gênero textual extra-escolar e não se fixa apenas no tema ou no gênero escolarizado.

Como se nota, a redação mimética é híbrida, pois é elaborada “à moda de um determinado gênero textual”, sem, contudo, perder as características do gênero redação, ou seja, ao mesmo tempo em que ela preserva as características de gêneros que circulam em contextos sociointeracionais diversos, conserva igualmente os traços de uma redação tipicamente escolar, pois se constitui em um objeto de ensino e de aprendizagem com função nitidamente pedagógica. Como se verá em seguida, a redação mimética envolve ações que se inter-relacionam com encaminhamentos de uma avaliação formativa.

Ressalte-se que, apesar de os dois procedimentos mencionados (clássico e mimético) levarem à produção de uma **redação escolar**, é fundamental que o professor dê prioridade ao trabalho com o segundo subgrupo (a redação mimética), dada a contribuição que este pode oferecer à construção da textualidade e à formação de um aluno produtor de texto autônomo e competente. É importante também não perder de vista que aprender a escrever um texto não é apenas saber representar graficamente as palavras, mas implica, sobretudo, aprender estratégias de produção de texto. Para tanto, é

necessário estabelecer a situação em que o texto será empregado, bem como a pertinência das características lingüísticas a serem utilizadas, de forma a configurar um texto com significado interacional (NOVAES, 2005, p. 87). O desafio está justamente em conseguir operar ao mesmo tempo com gêneros textuais transmutados, para fins de aprendizagem, mas suficientemente contextualizados para que o aluno utilize aqueles gêneros segundo suas funções sociais originais.

No que tange à **avaliação**, ela é aqui vista como a **ação processual de construir um valor provisório para o ser focalizado, mediante categorias social e culturalmente marcadas e interativamente elaboradas**. Avaliar, portanto, envolve concepções de mundo, conhecimentos partilhados e a emissão de juízos de valor, juízos esses formulados a partir de informações coletadas e selecionadas em contextos sócio-históricos específicos. Diante dos múltiplos aspectos que podem ser acionados para construir a avaliação, o usuário salienta os que lhe interessam, dependendo da atividade em curso e de suas finalidades práticas (MARCUSCHI, B., 2004).

Na tomada da decisão avaliativa, são estabelecidos procedimentos comparativos entre o fenômeno, a pessoa ou o evento avaliado e a expectativa que se tem a respeito desse fenômeno, pessoa ou evento. É nessa confluência de parâmetros que se instala a avaliação. Esta se caracteriza como um ‘refletir sobre’ os saberes construídos com vistas à revisão do ensino e da aprendizagem, e não como um “identificar erros” com vistas ao estabelecimento de uma medida para o aluno. A avaliação é dinâmica e passível de alterações, estando sujeita a versões variadas (mas não infinitas), culturalmente situadas, no decorrer do processo interacional. Essa proposta avaliativa rompe com a perspectiva quantitativa, e é elaborada com base em um discurso reflexivo e crítico da concepção de avaliação somativa, fundada na mensuração de resultados.

No âmbito do ensino-aprendizagem, avaliar em uma perspectiva formativa implica considerar **todo o processo** de aprendizagem e não apenas o **produto**; envolve **ações investigativas e de retomada** e não apenas a **mensuração e a classificação de resultados**, predominantes na avaliação somativa⁵. Além disso, a avaliação formativa compartilha

a idéia de que os sujeitos escolares são sujeitos históricos e sociais e não meros repetidores de conteúdos neles depositados. O que se busca é determinar até que ponto cada educando alcançou as competências definidas como básicas para aquela etapa da escolarização, oferecendo-se para isso as oportunidades que se fizerem necessárias.

A avaliação do texto produzido pelo aluno, que aqui nos interessa mais de perto, varia consideravelmente conforme a noção de língua subjacente ao trabalho do professor, as concepções a respeito dos conhecimentos a serem privilegiados no ensino da escrita, a noção de redação (clássica ou mimética) e de avaliação (formativa ou somativa) priorizadas, entre outros aspectos. É justamente de alguns dos diferentes formatos que a avaliação da produção textual pode assumir em sala de aula e de suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem que nos ocupamos no próximo item.

2 Práticas de avaliação de redações

Observemos inicialmente os relatos feitos por duas professoras a respeito de suas experiências, à época em que cursavam a quinta série do Ensino Fundamental, no que tange à avaliação de redações:

Relato 1

Professora: Francisca Teodora do Nascimento
Rede Municipal do Recife

“A avaliação da aprendizagem tem sido, na maioria das vezes, uma forma de constrangimento para o aluno. Lembro-me que, quando fazia a quinta série, a professora de Língua Portuguesa costumava ler em voz alta os ‘erros’ encontrados nas avaliações das redações da turma. Ela fazia questão de chamar o aluno de ‘estapafúrdio’, quando ela percebia algum tipo de erro de ortografia, concordância nominal, verbal, coisa desse tipo. Confesso, que no início, achava que era algum tipo de elogio, mas descobri no dicionário que era uma forma de xingamento e achava uma falta de respeito o jeito como ela se dirigia ao aluno que cometera algum equívoco”.

⁵ Para maiores detalhes, veja o capítulo 2 deste livro.

Relato 2

Professora: Janaína Paixão
Rede Municipal do Recife

“Lembro de uma experiência enquanto aluna de 5ª série, quando meu professor de português colocava observações detalhadas em nossas produções de textos, sugerindo sempre um novo caminho e uma nova possibilidade de refacção, mesmo que já tivesse sido atribuída uma nota. Outra prática dele que eu gostava muito (sentia uma preocupação do professor com nossas produções) era que as correções ortográficas eram feitas a partir dos nossos textos”.

Como se percebe, as duas professoras vivenciaram realidades bastante distintas na escola. No primeiro episódio, a experiência de Teodora com a avaliação do texto escrito, mais do que ser negativa, é traumática, pois sua professora ocupava-se não apenas em identificar os erros de natureza gramatical nos textos, mas também em fundamentar-se nesses erros para rotular os alunos como incapazes. Dessa forma, os problemas percebidos na redação passavam a ser vistos pelo professor como sendo constitutivos do próprio aprendiz, ou seja, se o texto não é bom, o menino, conseqüentemente, também não pode ser bom e, por isso mesmo, é categorizado como um mau aluno. Por esse caminho, delineia-se como déficit, como falta de conhecimento aquilo que, de fato, nada mais é do que um percurso próprio e inerente ao processo de aprendizagem da escrita.

Já o professor de Janaína, de acordo com o seu relato, transformava o processo de avaliação de redações em um momento de aprendizagem, adotando, talvez inconscientemente, procedimentos de avaliação formativa. Ao colocar comentários críticos no texto lido, o professor não apenas está orientando a atividade de refacção do texto, mas também oferecendo contribuições concretas para a construção da textualidade por parte do aluno. Observa-se ainda que uma das propostas que funcionou positivamente para Janaína foi a de efetivar a avaliação da ortografia no âmbito do texto. De fato, essa estratégia permite ao aluno não apenas refletir sobre como funciona o nosso sistema de escrita, mas também conscientizar-se sobre os

possíveis problemas de compreensão que determinadas inadequações de natureza lingüística podem causar aos leitores.

No caso do primeiro relato, as propostas de escrita assumem características da redação clássica, enquanto a avaliação é utilizada como instrumento de punição e de categorização do ‘mau’ aluno, descrito como “estapafúrdio”. É facilmente constatável que esse tipo de procedimento faz com que o aluno, no decorrer de sua escolarização, aprenda rapidamente o que fazer para obter uma boa nota: basta não se desviar das normas ortográficas e gramaticais. Em consequência, é para essa preocupação que seus esforços serão direcionados. Em outras palavras, de forma a agradar o professor e garantir sua aprovação, o aprendiz investe no que rende bons frutos: num texto que satisfaça as exigências formais, que não marque a posição do autor, que reproduza o discurso da escola (PÉCORA, 1992; GERALDI, 1997).

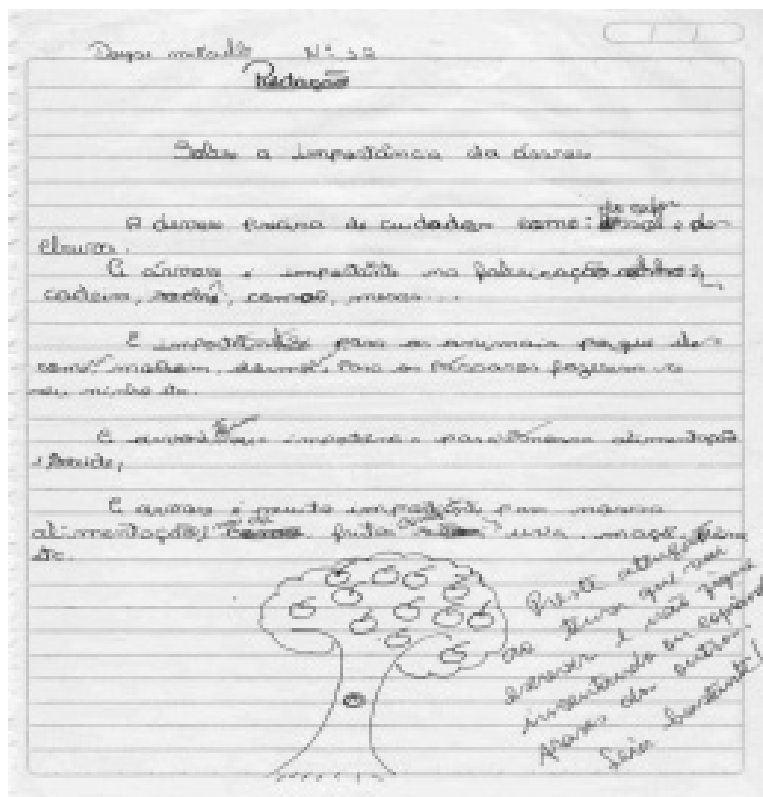
No caso do segundo relato, as propostas de escrita assumem características próprias da redação mimética, enquanto os procedimentos avaliativos visam a favorecer a aprendizagem de fenômenos da textualidade ainda não construídos ou em processo de elaboração pelo aluno. Daí a percepção de Janaína de que o seu professor preocupava-se com a qualidade textual da produção de seus alunos. Por esse encaminhamento, o que se sobressai, principalmente, é o zelo pela formação de um aluno produtor de textos autônomo e crítico.

Pode-se deduzir ainda, dos dois depoimentos acima reproduzidos, que não existe o ‘bom texto’ ‘em si’, mas que a categorização de um ‘texto escolar’ como ‘bom’ se constrói com base nos valores que orientam o olhar avaliativo. Em outras palavras: se, para o professor, o principal o ‘valor’ de uma redação estiver, sobretudo, na escrita correta das palavras, na obediência às regras da gramática normativa, o texto que respeitar essas características obterá uma avaliação favorável, mesmo quando esse texto se configurar como estereotipado e reproduzir o discurso escolar; se, por sua vez, o ‘valor’ da redação estiver direcionado para a construção de sentidos do texto, a redação será avaliada principalmente em função da adequação à situação

sociocomunicativa, ou seja, em função do objetivo pretendido; serão observadas a pertinência do gênero, do suporte, do registro, sem se descuidar, naturalmente, do emprego da norma-padrão. Com isso, se está dizendo que as categorias avaliativas do ‘bom texto’ são sócio-historicamente situadas, mutáveis, dinâmicas, e podem ser vistas como fortes indicadores das concepções assumidas pelo professor a respeito da linguagem, do texto e da avaliação.

Um exemplo de avaliação somativa, que adota a concepção de texto como produto e de língua como sistema, e que opera com a chamada redação clássica é o que mostramos a seguir:

Exemplo clássico de avaliação de uma redação



Segundo relato da professora Rejane (nome fictício), os alunos (quarta série) receberam a orientação de escrever um texto em homenagem à árvore, após debates a respeito do dia da árvore. A indicação para o aluno das condições de produção e de circulação do texto não ocorreu. Observe-se que, no alto da folha, após a escrita de seu nome e de seu número (possivelmente na lista de chamada), a aluna anuncia que o texto que se vai ler é uma “Redação”. Com isso, configura com clareza o que lhe foi solicitado, ou seja, um exercício de escrita em torno do tema em debate, que recebe o título de: “Sobre a importância da árvore”.

Pelas marcas feitas pela professora no texto da aluna, percebe-se uma supervalorização de fenômenos identificáveis na superfície textual, como: acentuação inadequada de algumas palavras (*árvore*, *importante*), concordância verbal incorreta (*eles comem*, *dormem*), uso de letra maiúscula no lugar da minúscula (*saúde*), organização sintagmática inadequada (*do calor do sol*; *a árvore tem*; *e nos dá frutas como*). Aparentemente, a professora acredita que o simples apontar do erro será suficiente para que a aprendizagem se efetive.

Consideremos agora as observações introduzidas pela professora na redação. Em primeiro lugar, ela reivindica que a aluna se atenha ao tema solicitado, o que, aparentemente, ocorreu, pois a menina destaca a importância da árvore na fabricação de móveis, na utilização de abrigo para os pássaros e no fornecimento de alimentos para o ser humano.

Em seguida, a professora recomenda que a aluna “nem invente nem copie frases dos outros”. Ora, esse comentário dificulta enormemente a construção da autoria, pois descarta duas atitudes básicas na formação do autor: a singularidade discursiva e a capacidade de introduzir a voz de outros enunciadores no próprio dizer (POSSENTI, 1994). Com isso, avalia-se negativamente o trabalho coletivo com a linguagem e, conseqüentemente, atribui-se um valor positivo aos textos produzidos de modo solitário, fora do dialogismo. Como se isso fosse possível!

Por fim, a professora enuncia, enfaticamente, que a aluna deve ler bastante. Mas não há qualquer orientação a respeito do que deve

ser lido, nem sobre como essa leitura pode vir a contribuir na produção de textos. Como afirma Possenti (1994: 28), “ler deveria ser, antes de mais nada, desmontar um texto para ver como ele se constrói, até para que se possa dizer qual a relação entre seu modo de ser construído e os efeitos de sentido que produz”. Por esse caminho, ao se ler, está-se também aprendendo a produzir textos.

Como pode ser facilmente percebido, a avaliação realizada pela professora Rejane limita-se a apontar os problemas constatados no texto da menina. Em nenhum momento a professora estimula a reescrita, nem oferece contribuições à superação das dificuldades reveladas pela aluna ao longo da produção do texto.

Em uma perspectiva formativa, a produção escrita e sua avaliação são entendidas como um processo, no qual estão envolvidas diferentes atividades vistas de modo recursivo, interativo e inter-relacionado. O gráfico abaixo permite visualizar essas atividades,



Ressalte-se que, ao contrário do que a observação do gráfico poderia sugerir, o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita do texto não se dão de modo estanque, mas em ações praticamente simultâneas. Isso significa que não existe uma linearidade nas atividades de: planejamento – escrita – revisão – reescrita. Ao contrário, no decorrer da escrita, professor e/ou aluno devem reavaliar o planejamento textual, concomitantemente aos processos de revisão e de reescrita.

Quando elaboramos este artigo, por exemplo, em vários momentos avaliamos a pertinência ou improcedência de certas formulações, sendo essas últimas então reescritas ou simplesmente descartadas. Esse procedimento exigiu igualmente reformulações quanto ao planejamento inicial do texto. Além da avaliação processual e de partes do presente capítulo, ao seu término procedemos a uma leitura do seu conjunto, atividade que também envolveu refações e revisões. Por que então exigir que o aluno apresente, em uma primeira versão, um texto sem defeitos?

3 Algumas observações finais

Ter o que escrever e uma razão para fazê-lo, além de um leitor previsto, dá sentido à escrita. Sem a interlocução (mediadora de relações com o outro e com o mundo), não há produção de sentido e de linguagem. Assim, é fundamental que o professor incorpore à avaliação da redação mimética e, em decorrência, ao seu ensino, as contribuições da ordem do discurso (gênero textual, interlocutor presumido, registro, autoria), bem como as da ordem da textualidade (coesão, coerência, informatividade, situacionalidade).

Avaliar uma redação não é simplesmente observar se ela está escrita de modo correto, não é acionar a gramática como árbitro absoluto, mas é observar os fenômenos em uso (inclusive os relacionados à análise linguística) e os efeitos de sentido provocados pelo texto, tendo em vista seu espaço de circulação. Isso significa que a avaliação de redações só exercerá uma função formativa se, efetivamente, contribuir para que os alunos construam, consolidem e ampliem sua capacidade como escritores letrados, autônomos, críticos e historicamente situados.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*, 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1953], p. 277-326.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: _____. (org.). *O texto na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1997, p.127-131.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: C. F. SANTOS, M. CAVALCANTE & M. MENDONÇA (orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Recife/Belo Horizonte: MEC-CEEL/Autêntica. No prelo, a sair em 2006.

MARCUSCHI, Beth. Avaliação da língua materna: concepções e práticas. *Revista de Letras*, v. 1 /2, nº 26, jan./dez., 2004, p. 44-49.

MARCUSCHI, Beth & CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: M. G. COSTA VAL & B. MARCUSCHI (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEAL/AUTÊNTICA, 2005, p. 237-260.

NOVAES, Gláucia Torres Franco. Linguagem, características de alunos da oitava série do ensino fundamental e seu desempenho em redação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, FCC, v. 16, nº 31, jan./jun., 2005, p.81-134.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

POSSENTI, Sírio. Discurso, sujeito e o trabalho da escrita. In: NASCIMENTO, E. M. F. S.; GREGOLIN, M. R. (orgs.). *Problemas atuais da Análise do Discurso*. Série Encontros. Araraquara: Unesp, 1994, p. 27-41.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004a.

_____. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: B. SCHNEUWLY & J. DOLZ. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004b, p. 71-91.

Superando os obstáculos de avaliar a oralidade

Cristina Teixeira Vieira de Melo
Marianne Bezerra Cavalcante

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, 1998) afirmam claramente que o oral constitui um dos domínios prioritários do ensino de língua portuguesa. No entanto, os PCN, além de abordarem a linguagem oral de forma genérica, não propõem nem discutem alternativas pedagógicas para o ensino da oralidade, deixando para a escola a responsabilidade de planejá-lo. Paralelamente, a formação dos professores também apresenta lacunas nesse campo. Existem poucos instrumentos que ajudem o professor a pensar o que é o oral em toda sua amplitude, como ele pode ser ensinado e avaliado.

Diante das dificuldades ainda existentes de se trabalhar com o oral em sala de aula, pretendemos, com este artigo, num primeiro momento, expor o que se compreende como sendo o oral e seu ensino para, em seguida, apresentar alguns critérios de avaliação da oralidade.

Como bem apontam Dolz & Schneuwly (2004), para obter sucesso no ensino do oral é necessário antes de tudo que o professor

estabeleça uma relação nova com a linguagem e se desfaça das representações habituais que possui a respeito da oralidade de e seu ensino; nesse campo, a oralidade ora é identificada com as antigas atividades de leitura e recitação, ora é relacionada ao falar cotidiano. Segundo os autores, no primeiro caso, percebe-se a dependência do oral em relação à norma escrita, caracterizando-se o que se costuma chamar de ‘oralização da escrita’. No segundo, o ensino da oralidade corresponde à tarefa inútil de ensinar ao aluno o que ele já domina, pois, como afirmam Dolz & Schneuwly, o oral “puro” escapa de qualquer intervenção sistemática; é aprendido naturalmente, na própria situação comunicativa. Enfim, esses pesquisadores alertam para o fato de que, apesar de a linguagem oral estar bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), ela ainda não é bem compreendida como objeto autônomo do trabalho escolar, sendo essa uma das razões que levam seu ensino a ocupar atualmente um lugar limitado na escola.

Precisa-se mudar esse quadro, já que uma das formas de inserção lingüística do indivíduo numa cultura se dá pelo seu desempenho oral em contextos concretos de interlocução; e, como o domínio dos jogos interativos e estratégias de negociação em situações interlocutivas públicas não é trivial nem facilmente perceptível, a escola tem um forte papel a desempenhar nesse campo, explicitando, pela análise da oralidade, como se dão esses jogos interativos.

O grande problema é, diante da multiplicidade de manifestações da oralidade nas práticas sociais, definir claramente que linguagem oral trabalhar na escola. Frente ao desafio de ensinar o oral, boa parte dos professores, legitimamente, se aflige com as seguintes questões apontadas por Dolz & Schneuwly (2004, p. 151): “Como tornar o oral ensinável? Que oral tomar como referência para o ensino? Como torná-lo acessível aos alunos? Que dimensões escolher para facilitar a aprendizagem?”. Todas essas indagações são importantes e mostram que o passo inicial para o ensino da oralidade é ter clareza sobre as características do oral a ser ensinado e saber até que ponto esses aspectos podem ser objeto de ensino de maneira explícita e consciente.

1. Desfazendo equívocos

Como dissemos mais acima, a primeira coisa a fazer para “acertar a mão” no ensino do oral é adotar uma concepção mais rica e completa do fenômeno e uma visão mais adequada sobre a relação entre oral e escrito do que aquelas assumidas até aqui pela escola.

Quando se fala em ensino do oral, certamente não se trata de ensinar as crianças a falar, pois isso elas aprendem fora da escola. Por outro lado, não é verdadeira a idéia de que a fala é apenas uma questão de aprendizado espontâneo no dia-a-dia. O desempenho adequado em certas práticas orais formais pode ser desenvolvido na escola, como é o caso da apresentação de seminários ou da realização de debates, júris simulados, entrevistas etc.

Trabalhar com o oral em sala é, antes de tudo, identificar a imensa riqueza e variedade de usos da linguagem oral no cotidiano¹. Portanto, é necessário abandonar a idéia de que o oral é uma realidade única, normalmente identificada com a conversa espontânea (o que, em sala de aula, resulta em exercícios do tipo “Converse com o colega...” ou “Dê sua opinião...”), bem como deixar de imaginar que o trabalho com o oral se resolve com atividades que envolvem o que se costuma chamar de escrita oralizada (toda palavra lida ou recitada).

Logo de saída, deve ficar claro que não existe “o oral”, mas gêneros orais diversos. Não é preciso ser especialista para perceber que há pouca coisa comum entre a fala de um político no palanque e a conversa de duas vizinhas sobre o último capítulo da novela; entre a piada contada por um garoto e o desempenho oral de alunos de 4ª série durante a apresentação de um seminário; entre a argüição de um promotor num tribunal de justiça e a leitura de um poema em sala de aula. Em cada um desses casos, a situação física em que os participantes estão inseridos, o grau de intimidade e afetividade entre eles,

¹ Nunca é demais lembrar que a concepção sociointeracionista que hoje predomina na escola tirou o foco do ensino do aspecto da estrutura da língua (gramática) e passou a privilegiar aspectos referentes ao funcionamento da língua em práticas sociais efetivas, ou seja, os usos.

os elementos lingüísticos característicos de cada gênero (estruturas sintáticas, seleção lexical, estratégias interativas etc.) são, entre outros aspectos, bastante diferentes. Em virtude dessa diversidade de formatos que o oral apresenta, Dolz & Schneuwly afirmam ser mais propício trabalhar em sala de aula com gêneros orais específicos, observando as características de cada um.

não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (fala-da), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar. Essas práticas tomam, necessariamente, as formas mais ou menos estáveis que denominamos gêneros. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.135)

Em outras palavras, Dolz & Schneuwly (*op.cit.*) mostram que, como não há um “saber falar” em geral, ou seja, capacidades orais independentes das situações e das condições de comunicação em que se atualizam, os gêneros orais constituem o caminho mais produtivo para o ensino do oral, permitindo a intervenção didática do professor.

Nesse ponto, os referidos autores também chamam atenção para o fato de o trabalho com gêneros vir recebendo críticas em função das modificações que os mesmos sofrem dentro da sala de aula, uma vez que, ao sair de seu ambiente de circulação e se deslocar para o lugar de objeto a ser analisado, eles perdem seu funcionamento real e se tornam objetos passíveis de estudo. Ou seja, na perspectiva escolar, ocorreria uma inversão em que o caráter comunicacional do gênero desapareceria quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero se tornaria uma pura forma lingüística, cujo domínio pelo aluno seria o objetivo maior.

há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, no espaço do “como se”, em que

o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, fictícia, uma vez que instaurada com fins de aprendizagem. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 76)

O grande desafio da escola é justamente promover tal deslocamento sem descaracterizar o gênero em sua essência, sem assumi-lo enquanto mero modelo. Por isso são pertinentes as observações de Bronckart (2000) a respeito da aprendizagem do gênero, uma vez que o autor propõe um deslocamento da atividade meramente modelar, para aquelas atividades que recuperam o funcionamento do texto, inserindo-o numa situação comunicativa autêntica. Por exemplo, na produção de um gênero qualquer (como um debate sobre um tema polêmico de interesse da escola), ou na retomada de sua situação originária, quando o professor pode reproduzir em vídeo um debate televisivo e tentar recuperar sua circulação, é importante explorar os discursos que nele se fazem presentes, bem como investigar sua materialidade lingüística.

Devemos lembrar ainda que “toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 80). Mesmo um trabalho de leitura e análise de gêneros (e não de produção) pode, em sentido amplo, ser visto como uma simulação, pois a recepção do aluno visa à aprendizagem. Assim sendo, a escola sempre vai precisar de alguma simulação em relação a usos que estão mais fora do que dentro dela, mas isso não é empecilho para o trabalho com os textos, o que é problemático é o seu aprisionamento em atividades visando à identificação e à classificação dos mesmos sem qualquer contextualização ou exploração de seu funcionamento.

Como bem lembram também Dolz & Schneuwly (2004, p.135-136), se a adoção do enfoque centrado nos gêneros textuais soluciona o problema de como abordar o ensino do oral, por outro lado, a própria natureza do oral como realidade multiforme levanta outras numerosas questões importantes: “Que gêneros trabalhar e por quê? Como trabalhá-los? Espontaneamente? Em situações funcionais? Sistemáticamente? Segundo uma abordagem intervencionista? Que

relação instaurar com a escrita? Como definir a relação entre fala e escuta?”

Para responder a tais perguntas, a orientação adotada pelos autores acima mencionados é a de trabalhar com gêneros orais públicos. Os próprios PCN também afirmam que a escola deve privilegiar o ensino dos gêneros orais formais públicos.

2 Por que trabalhar com gêneros orais públicos

Dolz & Schneuwly (2004) afirmam que há uma variedade enorme de gêneros orais públicos que, em virtude da função que desempenham na vida dos alunos, devem ser compreendidos e dominados.

os gêneros formais públicos constituem *objetos autônomos* para o ensino do oral. Eles são *autônomos* no sentido de que o oral (os gêneros orais) é abordado como objeto de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos lingüísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não-lingüísticos (em relação somente com outros saberes disciplinares). Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.177)

Segundo os autores, há gêneros orais públicos que servem à aprendizagem escolar em língua portuguesa e em outras disciplinas (exposição, relato de experiência, entrevista, discussão em grupo, apresentação de seminário etc.). É importante que os alunos dominem os gêneros da escola porque, em algum momento do ano letivo, eles, com certeza, receberão de algum professor a tarefa de desenvolver um seminário, preparar a apresentação da feira de ciências, feira de conhecimento, feira de cultura etc. Mas, como apontam Silva e Mori-de-Angelis (2003, p. 207), no geral, as atividades com gêneros orais, quando muito, fornecem ao aluno apenas o nome do gênero a ser produzido (entrevista, debate, seminário etc.), esperando-se que ele saiba desenvolver o trabalho. Raras são as situações em que uma reflexão consistente a respeito dos gêneros orais é levada a cabo

em sala de aula. E, para ter sucesso numa tarefa dessa natureza, o aluno precisa ser orientado sobre os contextos sociais de uso dos gêneros requeridos, bem como familiarizar-se com suas características textuais (composição e estilo, entre outras). O aluno necessita saber, por exemplo, que apresentar um seminário não é meramente ler em voz alta um texto previamente escrito. Também não é se colocar à frente da turma e “bater um papo” com os colegas sobre aquilo que pesquisou.

O segundo grupo de gêneros orais públicos citado por Dolz & Schneuwly (2004, p.175) são aqueles tradicionais da vida pública (debate, entrevista, negociação, testemunho diante de uma instância oficial etc.). Conhecer e dominar o funcionamento desses gêneros é importante na vida do aluno, pois são gêneros que estão intimamente relacionados ao exercício da cidadania².

3 Como trabalhar com gêneros orais

Antes de expor algumas categorias consideradas importantes para o ensino dos gêneros orais, gostaríamos de frisar a postura defendida neste livro sobre o que vem a ser o ato mesmo de avaliar. Como bem sustenta Suassuna no capítulo 2, a avaliação é aqui entendida como um ato discursivo. Isto é, uma vez que os resultados da avaliação não são definitivos nem inquestionáveis, eles exigem um cuidadoso trabalho de interpretação, discussão e crítica.

o professor interpreta dados, interroga respostas, busca sinais, capta singularidades; a realidade não lhe é revelada de modo natural e espontâneo, isto é, aquilo que ele observa (um comportamento, uma atitude, um conhecimento) é um signo que está por ser interpretado; os referenciais da avaliação não servem apenas para julgar, mas para tecer uma rede de significados para compreender e agir (p.xxx).

² Para os professores que quiserem ter uma idéia de propostas didáticas consistentes para o ensino de alguns gêneros orais formais públicos, uma boa dica são os trabalhos desenvolvidos pela Escola de Genebra, como, por exemplo, os trabalhos de Dolz e Schneuwly (1998, 2004).

Para essa linha em que a avaliação é vista como linguagem/discurso, ganha proeminência o caráter processual da prática avaliativa, denominada de avaliação formativa. Nesse contexto, como bem colocou Suassuna (*op.cit*), o papel do professor é o de estruturar a comunicação pedagógica, confrontar dados e informações, tomar decisões no campo da didática, dinamizando novas situações de aprendizagem.

Acreditamos que a proposta de trabalho de Dolz & Schneuwly (2004) com seqüências didáticas encaixa-se perfeitamente nessa perspectiva de avaliação como um processo formativo. Segundo os autores, a seqüência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, sistematicamente, em torno de um gênero textual oral ou escrito, de preferência daquele com o qual o aluno não tem familiaridade. A seqüência se constitui como estratégia de apropriação e reflexão de/sobre um determinado gênero.

Agora que já temos uma orientação sobre como planejar pedagogicamente o trabalho com gêneros (no nosso caso específico, os gêneros orais) apontaremos algumas categorias analíticas que devem ser consideradas na avaliação da oralidade.

4 O que avaliar no oral

Um aspecto central no estudo da fala (e também da escrita, vale ressaltar) é a variação. Observamos que, atualmente, a variação dialetal e de registros tem sido o aspecto mais abordado com relação ao ensino da oralidade em sala de aula. De fato, como já demonstraram vários autores³, a variação dialetal intriga e instaura diferenças que, quando não bem-entendidas, podem gerar discriminação e preconceito. É de grande valia, portanto, mostrar que a língua falada é variada e que a noção de um dialeto padrão uniforme (não apenas no Português, mas em qualquer língua) é uma noção teórica e não tem

³ Ver BAGNO (1999, 2000, 2001a, 2001b, 2002, 2003); FARACO (2001); GNERRE (1991).

um equivalente empírico, ou seja, o dialeto padrão, de fato, não remete a falantes reais. Nesse contexto, analisar a fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação lingüística, bem como suas formas de disseminação. Além disso, é uma atividade relevante para analisar em que sentido a língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos lingüísticos na vida diária, tendo em vista suas íntimas, complexas e comprovadas relações com as estruturas sociais.

Para além da variação dialetal e de registro, como já destacamos anteriormente, o estudo da fala deve abordar questões relacionadas a situações comunicativas, estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero, processos de compreensão etc. É na perspectiva de um trabalho de reflexão que articule todos esses aspectos que a oralidade deve ser alçada à condição de objeto de ensino.

Pensando nas situações comunicativas e estratégias organizacionais, resolvemos listar alguns critérios que devem ser foco de atenção num trabalho com os gêneros orais. Um primeiro conjunto desses critérios relaciona-se a aspectos de natureza extralingüística da produção oral em dada situação comunicativa; um segundo conjunto diz respeito a aspectos de natureza paralingüística e um terceiro grupo corresponde a aspectos de caráter lingüístico-discursivo. É bom lembrar que os aspectos extra e paralingüísticos interferem diretamente no funcionamento daquilo que é de natureza estritamente lingüística (verbal). Também deve estar claro que esses três aspectos são indissociáveis, pois é o conjunto que constrói a significação. Vejamos, então, alguns critérios relacionados ao primeiro grupo:

Quadro 1 – Aspectos extralingüísticos

Aspecto	Descrição
a) Grau de publicidade	número de participantes envolvidos na situação comunicativa; quantidade de interlocutores, seja do ponto de vista da produção ou da recepção do texto
b) Grau de intimidade dos participantes	conhecimento dos participantes entre si; conhecimentos comuns/partilhados entre os interlocutores; grau de institucionalização do evento
c) Grau de participação emocional	grau de envolvimento na situação, emocionalidade, expressividade, afetividade
d) Proximidade física dos parceiros da comunicação	comunicação face a face ou entre pessoas que estão geograficamente distantes; interações síncronas (que se dão no mesmo momento temporal) ou assíncronas (que se dão em momentos temporais diversos)
e) Grau de cooperação	maior ou menor possibilidade de atuação do interlocutor no evento comunicativo, resultando num texto mais dialógico ou mais monológico
f) Grau de espontaneidade	grau de planejamento da comunicação, comunicação preparada previamente ou não
g) Fixação temática	o tema é ou não fixado com antecedência, o tema é espontâneo ou não.

(Adaptação do quadro elaborado por Marcuschi para o curso “Fala e escrita – características e usos”, oferecido no 2º semestre de 2002, no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFPE)

Seguramente, esses parâmetros não são dicotômicos e sim graduais, isto é, cada um deles pode se fazer presente de maneira mais ou menos intensa quando da produção do texto. Para tornar mais claro o funcionamento de tais parâmetros no trabalho de análise dos gêneros orais, tomamos como exemplo dois gêneros bastante comuns no

nosso cotidiano (seminário e conversa telefônica entre amigos) e classificamos cada um deles a partir dos aspectos selecionados:

Exemplo 1: Classificação dos gêneros *Apresentação de seminário* e *Conversa telefônica* a partir de aspectos extralingüísticos

Parâmetros	Gêneros Selecionados	
	Apresentação de seminário	Conversa telefônica entre amigos
a)	Público	Privado
b)	Conhecimento dos participantes	Conhecimento íntimo
c)	Pouca possibilidade de expressar emoção e afetividade	Forte participação emocional e afetiva
d)	Proximidade física	Distanciamento físico
e)	Baixa possibilidade de participação na produção textual	Produção textual de natureza interativa
f)	Baixa espontaneidade	Alta espontaneidade
g)	Tema fixado previamente	Tema livre

Como o seminário é um gênero oral público e a conversa telefônica entre amigos um gênero oral privado, os aspectos analisados no quadro acima revelam um contraste muito grande entre esses gêneros. Mas, como dissemos anteriormente, a maior ou menor presença de tais aspectos deve ser dimensionada em termos graduais, levando em consideração as especificidades da situação comunicativa analisada. Assim, quando analisamos situações comunicacionais reais, essa classificação, pensada para modelos canônicos, pode sofrer alterações. Por exemplo, há seminários que permitem uma maior possibilidade de participação do interlocutor na produção textual.

Passemos agora para a apresentação do nosso segundo quadro, aquele que aponta os aspectos paralingüísticos (tom de voz, ritmo de fala etc.) e cinésicos (relacionados ao movimento) das interações verbais.

Quadro 2 – Aspectos paralingüísticos e cinésicos⁴

Fenômenos	Características
Aspectos paralingüísticos	<ul style="list-style-type: none">• Qualidade da voz (aguda, rouca, grave, susurrada, infantilizada)• Elocução* e pausas• Risos/suspiros/choro/irritação
Aspectos cinésicos	<ul style="list-style-type: none">• Atitudes corporais (postura variada: ereta, inclinada etc.)• Gestos (mexer com as mãos, gestos ritualizados como acenar, apontar, chamar, fazer sinal de ruim, de bom etc.)• Trocas de olhares• Mímicas faciais

(Adaptação do quadro apresentado por Dolz & Schneuwly, 2004, p.160)

Como bem colocam Schneuwly & Dolz (2004), há uma relação intrínseca entre palavra e corpo, pois este pode denunciar um comportamento emocional involuntário do falante (aceleração do ritmo cardíaco, tensão muscular, rosto enrubescido, tom agudo da voz). A postura corporal também se coloca a serviço da comunicação oral. Esta não se esgota somente na utilização de meios lingüísticos ou prosódicos; utiliza também signos de sistemas semióticos não-lingüísticos, como a gestualidade. Essas mímicas faciais, as posturas, os olhares, a gestualidade do corpo que se presentificam na interação dão suporte à comunicação verbal e, às vezes, substituem-na. Assim como constituem o verbal, também podem “trair o falante”, como quando deixam transparecer algo que o falante tenta esconder/minimizar na comunicação verbal. “Sabemos bem o quanto pode ser constrangedor um ator que desempenha ‘mal’ seu papel, dissociando os parâmetros, em princípio congruentes, da melodia, da acentuação e da gestualidade” (cf. SCHNEUWLY & DOLZ, 2004 p.159-161).

* Maneira de produzir fala: rápida, lenta, atropelando as palavras, soletrando etc.

⁴ Baseado no quadro de Dolz & Schneuwly (2004, p.160).

⁵ Maneira de produzir fala: rápida, lenta, atropelando as palavras, soletrando etc.

O terceiro quadro diz respeito a alguns aspectos de natureza lingüística, mais precisamente, à sintaxe mesma da construção do texto e às estratégias de interação:

Quadro 3 – Aspectos lingüísticos

Fenômeno	Características
Marcadores conversacionais	os marcadores conversacionais são unidades típicas da fala que ajudam a construir, dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional; podem vir em início, meio e final de turno; (bom; bem; olha; então; sim; mas... entende?, percebe?, viu? visse? etc.)
Repetições e paráfrases	a repetição é a duplicação de algum elemento que veio antes (palavra, estrutura sintática etc.) e a paráfrase é a reformulação de algo que veio antes
Correções	substituição de algum elemento que é retirado do enunciado/texto; as correções podem incidir em diversos aspectos da produção textual/discursiva; pode-se corrigir fenômenos lexicais, sintáticos ou fazer reparos em problemas interacionais
Hesitações	vem no início de um enunciado ou antes de um item lexical; (hum, ãã, eh, hein? etc..)
Digressões	as digressões são uma suspensão temporária de um tópico que retorna mais adiante; apontam para algo externo ao que se acha em andamento
Expressões formulaicas, expressões prontas	são idiomatismos, provérbios, lugares- comuns, expressões feitas, truismos, rotinas (chover no molhado; quem tudo quer, tudo perde; a nível de etc.)
Atos de fala/ Estratégias de polidez positiva e negativa ⁶	atos de fala positivos (tais como elogiar, agradecer, aceitar etc.) atos de fala negativos (tais como discordar, recusar, ofender, xingar etc.)

(Adaptação do quadro elaborado por Marcuschi para o curso “Fala e escrita características e usos”, oferecido no 2º semestre de 2002, no Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística da UFPE)

Agora que você já conhece algumas características típicas dos gêneros orais, um importante exercício a fazer é tentar perceber: 1) como essas características se materializam no funcionamento dos

discursos; 2) a partir de que condições históricas e situacionais elas aparecem; e 3) quais efeitos elas causam no(s) interlocutor(es) e no próprio processo da interação.

A fim de ilustrar como, a partir das categorias descritas, podemos operacionalizar uma análise de gênero oral, comentamos um trecho da entrevista concedida pelo ex-presidente Fernando Collor de Mello ao *Jornal Nacional*, da Rede Globo de Televisão, em 1997. À época da entrevista, Collor já não mais ocupava o cargo de Presidente da República. Havia sofrido *impeachment* cinco anos antes por escândalos em seu governo envolvendo o nome do seu ex-tesoureiro Paulo César Farias, morto em junho de 1996. Em 1997, os nomes de PC Farias e Fernando Collor voltaram a ocupar as páginas da imprensa nacional. Suspeitava-se de que Collor estaria envolvido num suposto esquema de PC Farias com a máfia italiana. Na ocasião da entrevista em análise, Collor morava nos Estados Unidos e é nos estúdios da Rede Globo em Miami que ele dá esta entrevista exclusiva à repórter Sônia Bridi. A entrevista tomou 10 minutos e 30 segundos do último bloco do *Jornal Nacional*, configurando-se como a principal notícia do telejornal naquela noite. Ao que tudo indica a entrevista foi acertada com antecedência entre a equipe da Globo e o ex-presidente.⁷

⁶ Valendo-se do estudo de Goffman (1974) sobre a auto-imagem pública (face) construída pelos participantes na interação, Brown e Levinson (1987) distinguem dois aspectos complementares da auto-imagem construída socialmente: a face negativa e a face positiva. Esta reporta ao desejo, da parte dos participantes, de aprovação social e reconhecimento da face (auto-imagem); aquela reporta ao desejo da não-imposição do outro e às reservas do território pessoal (privado). Para os autores, há um conjunto de estratégias das quais os interlocutores lançam mão para resguardar a sua face e não arranhar a face do outro. Ou seja, na medida em que o falante não ameaça a face do ouvinte, este não ameaça a face daquele. A preservação da própria face implica que se tenha o cuidado de não ameaçar a face do outro e, nesse jogo, ao preservar a face do outro, deve-se atentar para não perder/arranhar a própria face. Nem sempre os interlocutores conseguem preservar as faces dos outros nem as suas faces. Esse fato confere à conversação um *status* de atividade potencialmente conflitante. Desse modo, a face é algo que pode ser perdido, mantido, enaltecido e precisa ser observada na conversação.

⁷ Como se trata de uma entrevista exclusiva à Rede Globo, concedida em ambiente privado, supõe-se que ela foi negociada com antecedência. O aspecto cuidado da produção fica evidenciado também pela preocupação estética com o *cenário* de realização da entrevista, com um quadro do pintor Romero Brito ao fundo.

**Exemplo 2 – Entrevista de Fernando Collor à jornalista
Sônia Bridi, Jornal Nacional, em 18/03/1997**

1. SB: o senhor está sendo julgado pela RECEITA Federal por sonegação fiscal...
2. FC: não, não estou sendo julgado pela receita federal ... isso é outra mentIRA ... não estou sendo julgado coisa NENHUMA e::: não existe processo legal formado ... isso é uma mentira, uma pantomina, uma pat/patuscada ... dessas autoridades que estão tentando de alguma maneira me vincular a atitudes de terceiros e eu repuDIO com toda a veemência da minha força interior e do meu coração ... isso é um absurdo que se está fazendo hoje no brasil ... isso é incompreenSÍvel dentro do sistema democrático... isso é absolu-tamente abomiNÁvel que um estado patrocine tal tipo de campanha política BRUTAL, VENAL, crimiNOSA contra alguém que já foi fiscalizado, investigado como ninGUÉM neste país... e:: eu quero repelir mais uma vez isso, e eu não admito qualquer insinuação incluindo meu NOME em qualQUER atitude ou a:tividade de terceiros, SOBRETUDO porque é dito e sabido que eu não tenho nada a ver com isso.
3. SB: Segundo a receita federal, o senhor foi convidado a prestar esclarecimento sobre a operAÇÃO uruguai, não respondeu e seria julgado a revelia.
4. FC: é: uma menTira da receita federal, é uma MENTIRA da receita federal, ment/menTIRA da receita federal ... tê/três vezes digo que É MENTIRA ... em/em ne/nenhum momento deixei de comparecer com os meus advogados a QUALQUER determinação ou a/a: qual qualquer inquisição da receita federal ou/de qualquer outra instância do poder.
5. SB: eu vou citar alguns NOMES que foram citados em relação à: máfia italiana e gostaria que o senhor me dissesse se coNHECE ESSAS pessoas... osvaldo lasSALVIA.
6. FC: não conheço.
7. SB: luis felipe RICA
8. FC: não conheço ... não conheço NENHUM deles.
9. SB: nenhum italiano chamado Ângelo ZaNEtti?

10. FC: não precisa/na... você pode relacionar aí uns 200 ou o que vocês quiSERem/eu não conheço... não conheço... nunca estive com nenhum deles, nem sei da existência deles/quer dizer porque perguntar a: mim se eu conheço esses/esses camaradas? por que? por que eu teria que CONHECÊ-LOS? por que eu teria que ter vinculação com/ c qualquer tipo de Máfia ((bate violentamente o punho na mesa)). EU SOU UM EX-PRESIDENTE DA REPÚBLICA ...e:u fui julgado como nenhum homem foi julgado neste país e inocentado pela mais alta corte de justiça do meu país... o que eu posso exigir agora é um certo respeito pelo menos pelo meu padecimento e o meu sofrimento... não conheço nenhuma dessas figuras e não tenho nenhuma relação a ver com máfia de qualquer tipo que seja... nem máfia de autoridade, nem muito menos máfia que tem sotaque.
11. SB: o senhor disse numa nota oficial que é candidato em 98?
12. FC: nota oficial? mas você está inteiramente desinformada minha FILHA... filhoTinha: eu nunca disse que sou candidato em 98... o que eu disse é que serei novamente candidato quando a oportunidade apareceu/eu novamente colocarei o meu nome à disposição da opinião pública e da população do meu país... para ser julgado p/pela voz das urnas. Foi isso que eu falei minha filha, não foi em relação a 98 ou 2002.
13. SB: é:..... a partir de que momento o senhor considera que as suas relações com o seu tesoureiro de campanha PC farias se encerraram?
14. FC: é preciso esclarecer muito bem isso... se fala de tesoureiro de campanha em 1993... em 1993 não havia campanha, em 1993 não havia tesoureiro, em 1993 eu nem na presidência estava. não aceito esse tipo de vinculação... não aceito esse tipo de vi/lação... repudio essa pergunta... até porque as relações minhas com o senhor paulo César farias estão nos autos, busque os autos e procure nos autos e vá ver lá o que está escrito e colocado.
15. SB: após tomar posse na presidência da república o senhor manteve algum tipo de relação com o senhor paulo César farias?
16. FC: mas minha FI:ilha, você está perguntando coisas 10, 15, 20 vezes. estão lá... está lá no processo todas as vezes em que eu estive com o senhor Paulo César Farias antes e durante a campanha eleitoral... Tenha um pouco de trabalho e responda a sua curiosidade.

Na transcrição dos trechos acima, percebe-se que, dentre as categorias apontadas no quadro 3 (aspectos lingüísticos), a que mais se destaca é a dos atos de fala negativos. Essa categoria ganha relevo no evento comunicativo analisado porque a postura de Collor era justamente a de negar as acusações que lhe estavam sendo feitas pela imprensa – e que Sônia Bridi retoma na entrevista. Ou seja, a princípio, o ex-presidente estaria ali para se defender de certas acusações, mas ele tenta virar o jogo partindo para o ataque. Para tanto, a estratégia usada por Collor foi a de desqualificar profissionalmente a repórter. Logo no início, ele não deixa a jornalista completar a sua pergunta. Nesse contexto, Sônia Bridi viu sua face positiva ser ameaçada diversas vezes por atos de fala negativos do ex-presidente. Por exemplo, são recorrentes os atos de recusa e repúdio de Collor (linhas 2 a 12, 15 a 19, 26 a 28, 34 a 36, 38 e 39, 42, 47 e 48, 53 a 56), bem como os atos de ofensa, nos quais se destaca o emprego dos vocativos ‘minha filha’ e ‘filhotinha’ (linhas 38, 42, 53). Importante salientar todo o aspecto não-verbal da fala de Collor: seus gestos e movimentos ameaçadores; seu tom de voz irado; seus olhares; tudo isso contribuiu enormemente para o efeito de sentido final de seu discurso.

Os marcadores conversacionais e as hesitações se fazem pouco presente. Isso porque, embora o gênero analisado seja uma entrevista, em que canonicamente predominaria o caráter dialógico; a postura adotada por Collor é a de um discurso monológico. Ele fala praticamente sozinho, de maneira firme, impositiva e contundente. Por isso, não há hesitações e titubeios. Por sua vez, a repórter se limita a deixá-lo falar, talvez na tentativa de manter-se fiel ao preceito da objetividade jornalística e/ou no intuito de que o comportamento alterado do ex-presidente falasse por si só, denunciando possíveis inverdades presentes no seu dizer e no seu comportamento.

No trabalho em sala de aula, é importante não só perceber a presença/ ausência desses elementos, mas por que eles ocorrem ou não no discurso. Dessa forma, deixamos clara a associação entre aquilo que se manifesta na superfície textual e as motivações sociais, culturais, situacionais, cognitivas que condicionam as práticas sociais.

5 Conclusão

Afora o trabalho com a variação dialetal e de registros, que são os aspectos mais presentes no ensino da oralidade em sala de aula, apostamos que uma perspectiva frutífera de trabalho com o oral é focalizar as estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero textual. Do ponto de vista da avaliação, o aluno competente é aquele que, ao analisar um gênero oral, consegue perceber e relacionar aspectos de natureza extralingüística, paralingüística e lingüística atuando conjuntamente na construção das significações.

Referências

- BAGNO, Marcos. (1999). *Preconceito lingüístico – o que é e como se faz*. São Paulo: Edições Loyola. 2ª. ed.
- BAGNO, Marcos. (2000). *Dramática da língua portuguesa – tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Edições Loyola.
- BAGNO, Marcos. (2001a). *Português ou brasileiro, um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BAGNO, Marcos. (2001b). *Norma lingüística*. São Paulo: Edições Loyola.
- BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael (2002). *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola.
- BAGNO, Marcos. (2002). A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: *Língua materna: letramento, variação e ensino*. Marcos Bagno, Gilles Gagné e Michael Stubbs. São Paulo: Parábola, pp. 13 -84.
- BAGNO, Marcos. (2003). *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais – 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros curriculares nacionais – 5ª a 8ª séries: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.

BROWN, Penelope & LEVINSON, Stephen C. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard (1998). Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF Éditeur.

_____. e cols. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.

GOFFMAN, Erving. (1974). *A frame analysis*. New York: Harper & Row.

GNERRE, Maurizio. (1991). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes. 3ª. ed.

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

SILVA, Paulo Eduardo Mendes da & MORI-DE-ANGELIS, Cristiane Cagnoto. (2003). Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Roxane Rojo & Antônio Augusto Gomes Batista (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 185-210.

Análise lingüística: por que e como avaliar

Márcia Mendonça

Nas propostas mais recentes para o ensino de língua materna, ao lado dos eixos da leitura/escuta de textos e da produção de textos orais e escritos, situa-se o eixo da análise lingüística (AL). Muitas vezes mal compreendida como um ensino “renovado” de gramática, a AL consiste num movimento de reflexão sobre o funcionamento da linguagem, que toma a produção de sentidos nos usos lingüísticos como ponto essencial.

Neste artigo, pretendemos discutir aspectos da avaliação do eixo da AL, tomando por base as perspectivas teóricas da avaliação formativa e do sociointeracionismo. Com fins de melhor organização, selecionamos algumas questões centrais:

- as diferenças entre o ensino de gramática e a prática de análise lingüística na escola;
- a relação entre concepção de linguagem, objetivos de ensino e avaliação;

- as especificidades da AL e sua avaliação no processo de alfabetização e no ensino fundamental; e
- o tratamento da norma-padrão na AL e sua avaliação.

1 Análise lingüística: de onde veio, o que propõe

1.1 *Brevíssimo percurso histórico*

A perspectiva da AL surge, já em meados dos anos 80, quando se passa a questionar a validade do ensino de língua materna centrado na análise gramatical de palavras e frases. Lançou-se a proposta de eleger o texto como objeto de ensino na aula de língua materna, com o objetivo de formar alunos que entendessem o que liam e que escrevessem textos significativos e não apenas reproduzissem atividades de escrita escolar, como as redações típicas.

Nessa época, também começam a ser disseminados no Brasil os estudos construtivistas, que propunham, entre outros princípios, a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e da reflexão feita por eles, mediada pelo professor, no processo de ensino-aprendizagem. Questiona-se, portanto, a validade da memorização e da fixação como alternativas metodológicas eficientes na formação de leitores e produtores de textos.

Assim, esse novo panorama trouxe a necessidade de se rever o modo como seriam desenvolvidas as atividades de leitura, escrita e análise da língua. Por isso, Geraldi ([1984]1997) cunhou um novo termo – *análise lingüística* –, com o intuito de estabelecer uma distinção entre o que até então se fazia na escola em termos de ensino de gramática e o que se propunha que fosse feito a partir de então. Logo, ressaltamos que não se trata de um ensino “renovado” de gramática, ou do que se tem denominado recentemente “gramática contextualizada”, mas de uma outra maneira de tratar os fenômenos lingüísticos na escola. Essa outra perspectiva implica modificar certos modelos e concepções, operando mudanças profundas

nos princípios gerais que norteiam o ensino de língua. Por exemplo, privilegia a produção em detrimento do reconhecimento e da reprodução de saberes; a expressão da subjetividade no lugar do silenciamento; o texto e não a frase como unidade básica do trabalho pedagógico; a linguagem como atividade e não como produto de tarefas, entre outros.

1.2 Ensino de gramática e prática de análise lingüística: objetivos, conteúdos e avaliação

Começamos descrevendo brevemente o que seria o ensino de gramática na sua feição mais tradicional, ou seja, aquele que, por ter permanecido inalterado na escola por um bom tempo, terminou por constituir uma tradição.

Os **objetivos gerais** desse ensino eram¹ o domínio da norma-padrão, através da construção de habilidades de análise estrutural da língua². A pergunta que fazemos é: será que os conteúdos, as atividades e as formas de avaliação contribuíam de fato para isso? Será que os alunos, ao final dos onze anos de escolaridade básica, dominavam a norma-padrão tal como desejado?

Quanto à **seleção dos conteúdos**, havia uma focalização exagerada no exótico ou no erudito, deixando-se de lado aspectos mais essenciais à formação dos alunos. Um exemplo desse equívoco metodológico era o grande espaço nos currículos e programas dedicado a assuntos como:

¹ Poderíamos usar o verbo no presente (*são*) porque, na verdade, o eixo de língua materna que menos sofreu modificações quanto ao seu ensino é o da AL, embora o tempo escolar já seja dividido também com leitura e escrita. Em parte dos casos, o que continua a ser feito é o ensino de gramática nos moldes mais tradicionais, tal como o caracterizamos acima. Mas, como vivemos um momento de transição, e como é comum ocorrer nas transformações educacionais, já se mesclam práticas mais inovadoras – a AL – com práticas mais conservadoras – o ensino de gramática.

² Um outro objetivo, geralmente não-declarado, seria o de formação erudita quanto a particularidades da língua, ou seja, a formação de “gramáticos-mirins”.

- ortografia de palavras pouco comuns ou complexas do ponto de vista da grafia, já nas séries iniciais (por exemplo: *aquiescência*, *excepcional*, etc.);
- coletivos incomuns no uso cotidiano da língua, como *cáfila* e *alca-téia*, apresentados em listas a serem decoradas;
- análises morfossintáticas exaustivas de frases, cujas palavras e expressões eram dissecadas em suas classes gramaticais e funções sintáticas (*A bola é azul.* / ***bola*** – *substantivo feminino singular, núcleo do sujeito simples 'A bola'*), sendo essas atividades um fim em si mesmas;
- construções sintáticas distantes dos usos lingüísticos brasileiros, inclusive das pessoas que falam a norma-padrão, como é o caso das mesóclises (*dir-te-ei*; *comprá-lo-ia*, etc.);
- casos especiais, e de baixa freqüência em textos, de concordância ou regência, para os quais não há consenso sequer nas gramáticas normativas e sobre os quais não se operava qualquer reflexão em sala de (por exemplo, a regência do verbo *assistir*, que tem, entre vários sentidos, o de residir).

Dados os conteúdos, não se retornava a eles. Um caso exemplar é o da concordância e da pontuação: trabalhadas em determinada série ou época do ano letivo, não mais eram objeto de ensino em sala de aula. Esse procedimento metodológico desconsidera que não se apre(e)ndem as regras de uso de concordância e de pontuação todas de uma vez; trata-se de um processo de aprofundamento e consolidação de saberes que devem ser experienciados na prática, no caso específico, com a reflexão sobre as ocorrências na leitura e na produção dos textos.

As tarefas propostas incluíam, quase que exclusivamente, a análise morfossintática de palavras ou frases e períodos isolados e os exercícios de fixação de padrões normativos (preencher lacunas conforme um modelo, etc.), fossem eles relativos à ortografia, à concordância, à regência, etc. De modo geral, não contemplavam momentos em que os alunos fossem solicitados a observar, comparar, refletir, concluir e sistematizar, pois privilegiavam-se a memorização e a formação de automatismos, por meio de exercícios repetitivos.

Não bastasse a seleção equivocada de conteúdos e as atividades pouco reflexivas, havia ainda **a mais paradoxal das características do ensino de gramática: a sua desarticulação em relação aos eixos da leitura e da produção**. Tanto isso é verdade que, em certas escolas, nos dias de hoje, há um professor exclusivo de gramática (também chamada de “Português”, como se a disciplina Língua Portuguesa se resumisse à gramática...), além do professor que leciona especificamente “Redação”. A incoerência dessa separação reside no fato de que o objetivo declarado do ensino de gramática era o domínio da norma-padrão, que iria se manifestar posteriormente na produção de textos e na leitura de textos. Obviamente, tal meta não poderia ser alcançada, dado o divórcio entre, de um lado, as práticas de uso da língua, nas quais o domínio da norma-padrão seria necessário (leitura, escrita, oralidade), e, de outro, a reflexão sobre a língua (AL).

Considerando esse conjunto de características, o processo de avaliação também seguia uma perspectiva estrutural e somativa. Assim, **os instrumentos de avaliação** mais usados eram as provas escritas, as chamadas orais, os ditados, entre outros, já que permitiam uma quantificação exata dos erros e a localização precisa dos “problemas” a serem sanados. A avaliação era feita de forma pontual, ou seja, a cada conteúdo estudado, era aplicado um instrumento de avaliação à semelhança dos exercícios de fixação feitos em sala: preenchimento de lacunas com verbos a serem corretamente flexionados ou com determinadas letras (ortografia); exercícios de análise morfossintática de palavras, frases e orações, isoladas ou extraídas de textos; ditados de palavras esdrúxulas, cuja correção era feita copiando-se, dez, vinte, cinquenta vezes a grafia das palavras em que se havia errado, sem qualquer discussão ou comparação das ocorrências, etc.

Lembramos que, por trás desses procedimentos, não havia uma “mente sádica” que quisesse dificultar a vida do aluno, mas uma crença genuína de que eles levariam ao domínio da norma-padrão e ao desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de texto³.

³ A esse respeito, Rangel (2001) propõe o inverso: as práticas de leitura e escrita, convertidas em objeto privilegiado do trabalho em sala de aula, permitiriam ao aluno intuir a gramática subjacente.

Esse princípio baseava-se numa concepção de língua(gem) como código, o que levava ao pressuposto (falso) de que esta poderia ser estudada em suas partes estruturais. Logo, poderia ser aprendida como um quebra-cabeça a ser montado sintática e morfologicamente, partindo-se da análise dos elementos mais simples – fonemas, letras, sílabas, palavras – para os mais complexos – frases, períodos e textos. Esse pressuposto ignora que

Mesmo quando apenas fala algumas palavras, a criança está, na verdade, produzindo discurso: é a interação com o outro que importa e é para isso que ela procura aprender a falar (e a escrever, posteriormente). O fluxo natural de aprendizagem é: da competência discursiva, para a competência textual até a competência gramatical (também chamada por alguns de competência lingüística). (Mendonça, 2006).

Entretanto, o bom desempenho lingüístico, que deveria vir como consequência desse ensino de gramática, não se revelava, já que se constataavam inúmeros problemas de compreensão e de produção de textos.

Assim, a ineficiência do ensino de gramática para a formação de leitores e produtores de texto apontou a necessidade de uma outra forma de se encaminhar o ensino de língua materna, especialmente no tocante à análise da língua. A alternativa mais pertinente seria integrar os três eixos básicos de ensino da língua – leitura, produção de textos e análise lingüística – para se obter melhores resultados. Essa integração se daria essencialmente pelos seguintes procedimentos:

- a AL realizada a partir da leitura/escuta de textos, buscando-se refletir sobre como a escolha de certas palavras, expressões ou construções lingüísticas contribuem para a construção de sentidos de cada texto; seria avaliado o grau de elaboração dessa reflexão, ao longo dos anos escolares, de forma recorrente e numa dimensão processual;

- a AL realizada a partir da produção de textos, buscando-se refletir sobre aspectos da elaboração do texto escrito ou oral, tais como adequação do gênero à situação sociocomunicativa, critérios

de textualidade (coesão, coerência), seleção de registro (formal, informal, semiformal, etc.), atendimento à norma-padrão, etc.; seriam avaliados, por meio de revisão e reescrita, por exemplo, os aspectos de que o aluno já tenha se apropriado, seja no âmbito discursivo, textual ou lingüístico, incluídas as questões normativas;

- a AL realizada a respeito de certo tópico, dentre os conhecimentos lingüísticos a serem trabalhados na escola, buscando-se a compreensão do seu funcionamento no âmbito da língua (ex.: formação de palavras); essas capacidades contribuiriam, em última análise, para a ampla formação lingüística dos alunos; a avaliação focalizaria a capacidade de refletir sobre os fenômenos e de explicitar essa reflexão.

Nesse sentido, a AL

(...) surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, uma vez que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos lingüísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA, 2006).

E acrescentamos:

Nisso reside a grande diferença entre fazer análise lingüística e ter aula de gramática (numa perspectiva normativa e estrutural): na primeira, a reflexão está a serviço dos demais eixos do ensino de língua, enquanto que, na segunda, o foco do ensino está na aprendizagem de nomenclaturas e regras, desvinculadas de situações de uso da língua. (SANTOS, ALBUQUERQUE e MENDONÇA, 2005: 123).

A título de exemplificação, analisemos algumas possibilidades de exploração, no eixo da AL, da crônica “Amor de passarinho”, de Fernando Sabino⁴, que trata de um passarinho muito querido pelo cronista-narrador. Eis o trecho inicial:

⁴ Publicada no livro *Cara ou coroa?*, do mesmo autor (São Paulo: Ática, 2000).

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

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

Pode-se explorar a polissemia do título – amor que se sente por um passarinho ou passarinho que é um amor – proporcionada pela construção sintática com a preposição *de*. Outro aspecto relevante para se compreender a dinâmica do texto em questão é a estratégia do suspense na abertura, alcançada pelo uso do pronome *eles*, sem que se explicita logo de quem se trata. O referente só é inferido a partir do trecho “*Dependurei ali um bebedouro, desses para beija-flor, mas são de outra espécie os que aparecem todas as manhãs (...)*”, concluindo-se que *eles* se refere a passarinhos. Os pronomes pessoais, quando usados sem um referente anterior ou presumido pelo contexto, podem dar esse tom de indeterminação ao texto; se bem usados, contribuem com a criação de suspense e, no caso analisado, atizam a curiosidade do leitor, funcionando como “gancho” para a leitura.

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

Além de servir à análise de um texto em especial, conforme exemplificamos, a AL também é útil para se perceber características

comuns a textos pertencentes a um mesmo gênero⁵. Alguns exemplos são o trabalho com a adequação de registro – informalidade em bilhetes e formalidade em cartas endereçadas a autoridades; e com a escolha de certos adjetivos, e não de outros, para descrever: a) um personagem de um conto; b) um produto a ser anunciado em classificados; c) um fato numa notícia (SANTOS, ALBUQUERQUE e MENDONÇA, 2005: 124). O depoimento da professora Fernanda Pinheiro⁶, que trabalhou com textos publicitários com seus alunos, ilustra como isso pode ser efetivado: *Quando terminaram a produção dos anúncios, trabalhei a função qualitativa e designativa dos adjetivos e dos substantivos, mostrando o efeito de sentido, no texto, de cada elemento mórfico.*

A partir desses exemplos, conclui-se que a avaliação da prática de AL deve considerar a construção de competências e habilidades de linguagem, o que não pode ser atingido por meio de avaliações pontuais, que enfoquem apenas ou principalmente aspectos estruturais e normativos. Faz-se necessário um trabalho constante em que o aluno seja levado a refletir sobre a linguagem e, especialmente, a pensar sobre os caminhos que percorre para analisar os fenômenos discursivos (metacognição).

Lembramos que a nomenclatura usada neste artigo para explicar os fenômenos não precisa, necessariamente, ser usada ou estudada em sala de aula para que se concretize a prática de AL. A decisão sobre explicitar ou não as nomenclaturas no Ensino Fundamental I (EFI) e Ensino Fundamental II (EFII) dependerá da série/ciclo e dos objetivos do professor. Por exemplo, gradativamente, e na medida da necessidade que possa surgir das discussões em sala, já no EFI, os alunos podem se familiarizar com termos como

⁵ Para mais detalhes, ver o cap. “Análise lingüística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros”, em: C. F. SANTOS, M. CAVALCANTE & M. MENDONÇA (orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Recife/Belo Horizonte: MEC-CEEL/Autêntica. No prelo, a sair em 2006.

⁶ A professora Fernanda Pinheiro de Souza e Silva trabalha na Escola Alzira da Fonseca Bretiel (rede estadual), em Jaboatão do Guararapes (PE). Ela ministra as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa nas turmas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. Seu depoimento foi coletado durante o curso *Avaliação em Língua Portuguesa*, promovido pelo CEEL-UFPE, no 2º semestre de 2005.

substantivo, adjetivo, frase, entre outros, desde que essa terminologia ajude a elaborar as reflexões.

Vejamos, a seguir, como a prática de AL pode ser realizada e avaliada, levando em conta o processo de alfabetização e a norma-padrão como objeto de ensino.

2 Análise lingüística no EFI: a especificidade do processo de alfabetização e de sua avaliação

Pode-se perguntar por que a necessidade de um tópico, neste artigo, a respeito da AL no EFI. Qual seria a sua especificidade? De fato, as séries iniciais têm uma característica que as diferencia das demais: elas são o momento em que o alunos devem se apropriar do sistema de escrita alfabética (SEA). Por isso, as questões relativas ao processo de alfabetização têm um lugar de destaque no EFI. Nesse âmbito, a AL contribui bastante, proporcionando momentos de reflexão sobre o funcionamento de nossa escrita, por meio de atividades diversas, como:

(...) comparação de palavras quanto ao número de sílabas, de letras, de correspondências grafofônicas; composição e de-composição de palavras; familiarização com letras; trabalho com palavras estáveis. Isso sem esquecer de respeitar e valorizar a escrita espontânea das crianças, através da qual se pode perceber os diferentes níveis de construção de hipóteses pelos alunos (Santos, Albuquerque e Mendonça, 2005: 126-127).

Nesse sentido, a avaliação desse trabalho deverá, como nos eixos de leitura e produção, considerar o progresso dos alunos, numa dimensão processual e não pontual. A atenção se volta para a compreensão dos aprendizes sobre como funciona o nosso sistema de escrita: é de base alfabética, apresenta correspondências grafofônicas, certos padrões silábicos, certas regularidades ortográficas e também irregularidades, etc. Assim, nas séries iniciais, todo o trabalho com a alfabetização propriamente dita se insere no âmbito da AL.

Vale salientar que esse progresso não é linear, mas comporta avanços e retrocessos, por isso, ao se avaliar os alunos, não se deve “encaixá-los” em níveis estanques de conhecimento sobre a escrita – pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. É necessário apontar uma dessas quatro categorias como referência para aquilo que o aluno já conhece a respeito da escrita. Mais necessária ainda faz-se a atenção ao processo, devido a essa dinâmica peculiar.

Porém não se pode esquecer que aspectos outros, não ligados ao sistema de escrita, mas também relativos à reflexão sobre a linguagem, devem ser contemplados já nesse momento da escolarização, respeitando-se a pertinência para a série/ciclo e para o planejamento em curso. É possível, portanto, em todo o EFI, e mesmo quando os alunos não se alfabetizaram ainda, levá-los a pensar sobre certas ocorrências em textos e avaliar as hipóteses construídas, no processo de ensino-aprendizagem.

Selecionamos os seguintes verbetes do livro de Adriana Falcão, *Mania de explicação*⁷, que tem uma série deles, muito divertidos:

a) Intuição é quando o seu coração dá um pulinho no futuro e volta rápido.

b) Desespero são dez milhões de fogareiros acesos dentro de sua cabeça.

Após a leitura de fruição do texto, pode-se discutir com os alunos por que o autor dá “um pulinho” e não, “um pulo” no futuro; e por que o texto apresenta um número tão alto de fogareiros (dez milhões). De forma assistemática, sem preocupação com nomenclaturas, pode-se levá-los a perceber: que a noção de rapidez em (a) é expressa também por meio do *inho* (sufixo de diminutivo); que o exagero da expressão *dez milhões de fogareiros acesos* (figura de linguagem – hipérbole) revela a situação de desespero na perspectiva da autora.

⁷ FALCÃO, Adriana. *Mania de Explicação*. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo: Moderna, 2001.

Esse tipo de atividade integra os eixos de leitura e AL, já que os aspectos enfocados são importantes para se desvelar os processos de produção de sentidos. Ao se levar os alunos a refletirem – ainda que assistematicamente – sobre processos lingüístico-discursivos, permite-se a ampliação das habilidades e competências de leitura.

A avaliação desse processo deverá, portanto, contemplar a ampliação dessas habilidades e competências ao longo do tempo e não poderá, conseqüentemente, ser pontual ou isolada dos eixos de leitura e de produção. Algumas estratégias avaliativas relevantes são o acompanhamento da aprendizagem dos alunos por meio de registros sobre os progressos alcançados; o trabalho com grupos heterogêneos, de modo que os alunos mais avançados possam auxiliar os que estão em etapas anteriores do conhecimento sobre a escrita, permitindo ao professor avaliar se e como os avanços se dão, entre outras.

3 A AL e a norma-padrão

Quanto ao tratamento da norma-padrão, aspecto importante na prática de AL, é comum ouvirmos afirmações do tipo “Não é mais preciso trabalhar com a norma-padrão na escola.” Nada mais enganoso, pois há muito que o dilema do professor não é mais *ou* texto *ou* gramática (que inclui o trabalho com a norma-padrão), mas sim *para que* se ensina gramática na escola. A resposta a esse *para que* levará a reflexões sobre o que ensinar, como ensinar e como avaliar.

Nessa perspectiva, segundo Possenti (1996), a missão da escola não seria exatamente ensinar a norma-padrão, mas dar condições para que ela seja apreendida. Em outras palavras, isso significaria que o padrão lingüístico não deve ser considerado um objeto separado das práticas lingüísticas dos falantes. Na verdade, o padrão é uma variedade que vai sendo internalizada pouco a pouco, principalmente por meio da mediação do professor durante: a) a prática de leitura de textos elaborados nessa variedade; b) a análise das produções dos alunos, para perceber os efeitos de sentido alcançados pelo uso de certos registros e dialetos, bem como para revisão e reescrita, tendo em vista a eventual necessidade de ajustes quanto à variedade usada.

Dessa forma, ao contrário do que ocorre no ensino de gramática, a norma deve ser vista como objeto de reflexão e não como objeto de memorização. Sim, é possível e necessário pensar sobre a norma! Construir hipóteses, verificá-las, reconstruí-las e sistematizar o que foi aprendido, tudo isso faz parte de uma opção pedagógica de base construtivista que implica optar pela predominância de algumas estratégias didáticas.

Uma delas é o método indutivo, que se dirige do particular para o geral – da análise dos exemplos para a construção das regras gerais. Esse método vai, portanto, de encontro à forma mais convencional de ensinar a norma-padrão na escola, o método dedutivo, que parte do geral – as regras – para o particular – os exemplos, seguindo-se exercícios de fixação/aplicação da regra. No primeiro caso, o aluno é levado a pensar sobre certos fenômenos para só então reconhecer alguma regularidade e depois elaborar, com a mediação do professor (e dos colegas, se for o caso), a(s) regra(s) de funcionamento. A pesquisa também ocuparia um bom espaço já que, aliada a momentos de observação, comparação, reflexão, sistematização e aplicação, permitiria a construção gradativa dos conhecimentos.

Conseqüentemente, a avaliação não pode se pautar pela “devolução” do que havia sido memorizado, mas pela (re)elaboração de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, por exemplo, por meio da capacidade de verbalizar o que foi aprendido. Vejamos o caso da acentuação: a dedução de regras por parte dos alunos bem como a justificativa para determinadas ocorrências podem ser objeto de avaliação em sala de aula. Nessa perspectiva, oferece-se oportunidade para a postura ativa do aprendiz na construção dos seus próprios conhecimentos.

4 Palavras finais

A prática de AL na escola deve ser compreendida como um momento em que os alunos, auxiliados pela intervenção adequada do professor, refletem sobre a linguagem, seja em textos produzidos por eles mesmos ou por outras pessoas. Partindo dessa reflexão, uma visão mais ampla de como interagimos linguisticamente pode

ser construída ao longo dos anos escolares, de modo que os alunos desenvolvam habilidades de compreensão e produção de textos orais e escritos, em gêneros diversos.

A autonomia para fazer as escolhas lingüísticas mais expressivas e adequadas e aos objetivos de quem fala ou escreve depende, em grande parte, de um trabalho escolar com a AL. Esse trabalho contribui ainda, fundamentalmente, com a elucidação dos mistérios das entrelinhas, com a sensibilização para o jogo metafórico, com a formação de um leitor mais arguto e, portanto, crítico. A prática de AL também ajuda na tomada de consciência do falante quanto aos modos de funcionamento da língua, nas dimensões formais, textuais e discursivas. Desse modo, espera-se que os aprendizes ampliem gradativamente suas práticas de letramento, tornando-se cada vez mais autônomos e críticos nas interações verbais de que venham a participar, dentro ou fora dos muros da escola.

Reconhecemos que essa mudança de perspectiva, de objetivos, de conteúdos a serem ensinados não é fácil para o professor. Alguns obstáculos surgem: sua própria formação enquanto aluno e posteriormente como professor, os anos de prática docente e a organização escolar, tudo isso reflete, na maioria dos casos, uma pedagogia tradicional de ensino de língua, que fragmenta as práticas lingüísticas e ignora a produção de sentido como aspecto essencial. Porém, é possível e absolutamente necessário iniciar e ampliar as mudanças no ensino de AL e na sua avaliação.

Nesse sentido, a avaliação do eixo de AL numa perspectiva formativa⁸, ou seja, aquela que permite compreender o processo de aprendizagem, lançar hipóteses a respeito, visando, entre outras metas, à intervenção adequada do professor e à posterior transformação de saberes, implica necessariamente a avaliação do aluno quanto às suas competências de leitura e produção de textos. Ainda que ocupe, eventualmente, momentos específicos do tempo escolar, a AL não pode ser um fim em si mesma, tampouco pode ser avaliada isoladamente, pois corre-se o risco de fragmentar, de forma equivocada, o complexo fenômeno da linguagem.

⁸ Para mais detalhes a respeito, ver o capítulo 2, neste livro.

Referências

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In GERALDI, João Wanderley (Org.) (1997). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, p. 59-79.

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

POSSENTI, Sírio. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB)/Mercado de Letras.

RANGEL, Egon Oliveira. (2001). Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalçado. In: DIONISIO, A.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed., Rio de Janeiro: Lucerna. p. 7-14.

SANTOS, Carmi; ALBUQUERQUE, Eliana; MENDONÇA, Márcia (2005). Alfabetização e letramento nos livros didáticos. In SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia (orgs.) *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, p.111-132.

Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: Limites e possibilidades

Lívia Suassuna

1 Introdução

Um importante tema a se tratar quando discutimos a avaliação do ensino-aprendizagem são os instrumentos e testes. Neste capítulo, faremos uma exposição acerca desse aspecto da avaliação, procurando relacioná-lo com os paradigmas vistos no princípio deste volume e também com as concepções de linguagem, leitura, escrita, oralidade e análise lingüística apresentadas nos capítulos subseqüentes.

Em linhas gerais, os instrumentos dizem respeito ao conjunto de tarefas, atividades, exercícios, testes etc. que aplicamos com o objetivo de acompanhar a aprendizagem dos alunos. Desenvolveremos o capítulo discutindo, inicialmente, alguns pressupostos gerais sobre os instrumentos de avaliação. Em seguida, faremos algumas análises de questões de avaliação da aprendizagem em língua portuguesa, contrastando aquelas que se baseiam numa concepção de linguagem

enquanto código/estrutura com aquelas centradas numa visão sociointeracionista da língua e de seus usos. Na conclusão, por fim, faremos uma síntese da discussão, tentando apontar o que é relevante avaliar em leitura, em produção textual (oral e escrita) e em análise lingüística, considerando que essas são as práticas em que se baseia atualmente o ensino da língua portuguesa.

2 Os instrumentos de avaliação

2.1 Considerações gerais

Inicialmente, destacamos que os instrumentos, como diz Hadji (2001), não são o verdadeiro objeto da avaliação. Do mesmo modo, Perrenoud (1999) julga que, num processo avaliativo, a instrumentação tem menos importância do que o quadro teórico que orienta a sua interpretação. Assim, os testes são instrumentos cujos resultados precisam ser questionados: eles não fornecem, por si, elementos para compreender e/ou superar erros, mas funcionam como indicativos do andamento da aprendizagem.

Essa visão dos instrumentos seria coerente com a concepção da aprendizagem como um processo complexo, em que os alunos, ao enfrentarem as tarefas e os desafios colocados para eles nas diferentes situações didáticas, partem de sua própria realidade, em movimentos de aproximação que precisam ser entendidos como próprios de toda construção intelectual. É nessa dinâmica que novas estruturas de pensamento vão sendo construídas; na realidade, os aprendizes vão fazendo “experimentações” ou “tentativas” de lidar com novos conceitos.

Cabe ao professor, então, através dos mais variados instrumentos de avaliação, fazer articulações entre os conceitos construídos pelos alunos e formas mais elaboradas de compreensão da realidade. Tais articulações estariam baseadas no pressuposto vygotskyano de que os sujeitos atribuem sentidos aos objetos a partir de interações com sua cultura e seu meio social. Por isso, é legítimo dizer que o conhecimento vai-se construindo por aproximações

e reelaborações, e que o papel do professor seria o de fazer conexões entre as formulações dos alunos, suas possibilidades cognitivas e o conhecimento que se pretende que eles construam (DE LA TAILLE, 1997; HOFFMANN, 2001a).

Se fizermos uma relação entre a função dos instrumentos de avaliação no quadro de uma avaliação classificatória e no quadro de uma avaliação formativa, veremos que, na primeira, o objetivo é apenas verificar ou comprovar a aprendizagem, para o que basta, muitas vezes, a repetição, pelo aluno, de um conceito anteriormente apresentado a ele pelo professor; na segunda, em contrapartida, a tarefa ou instrumento teria a função de mobilizar experiências e saberes prévios, acionar estratégias cognitivas, estimular a reflexão, o questionamento, o cotejo de conhecimentos.

Por isso, dizemos que, no processo avaliativo, não é qualquer pergunta que gera um discurso ricamente interpretável. Ao elaborarmos instrumentos de avaliação, devemos ter em mente que as questões postas para os alunos precisam ser instigantes, mobilizadoras; levar à solução de problemas, à tomada de decisões, à elaboração de justificativas, ao desequilíbrio cognitivo, a desacordos intelectuais, enfim, à ampliação da aprendizagem. As perguntas são, elas próprias, formas de interação entre aluno e professor; dotadas de intenções didático-pedagógicas, estabelecem entre ambos uma relação multidimensional.

Analogamente, as respostas que os alunos nos dão fornecem informações sobre como eles pensam e aprendem, e também como compreendem as perguntas que lhes fazemos, razão pela qual devemos considerar o efeito dos instrumentos sobre as formulações apresentadas pelos aprendizes.

De acordo com Sousa (1998), os resultados e respostas que encontramos nos permitem formular hipóteses sobre o desempenho do aluno e, ao mesmo tempo, informam sobre o tipo de ensino oferecido. Nesse sentido, diante das respostas e dos resultados, temos que fazer interpretações amplas e qualitativas a respeito não só das aprendizagens, mas também do ensino, do currículo, da escola e da própria avaliação.

Hoffmann (2001b), tecendo considerações acerca das tarefas, afirma que estas têm uma dupla função, tanto para o professor quanto para o aluno:

- a) para o professor, elas constituem elementos de reflexão sobre os conhecimentos dos alunos e sobre o sentido de sua ação pedagógica;
- b) para o aluno, constituem oportunidade de expressão/reorganização do conhecimento, e elementos de reflexão sobre os conhecimentos já construídos e sobre seus próprios procedimentos de aprendizagem.

Em síntese, o que parece ser a faceta mais importante dos instrumentos de avaliação é o fato de eles possibilitarem – mais do que verificar se o que foi ensinado foi aprendido – aquilatar o quanto daquilo que foi aprendido vem contribuindo para uma melhor compreensão do mundo e de nós mesmos (GARCIA, 2000).

2.2 Discussão de alguns exemplos

Passemos agora à discussão de alguns exemplos de instrumentos de avaliação e seus eventuais resultados. Antes, porém, salientamos que, de acordo com o que já foi afirmado em capítulos anteriores, a avaliação na área da língua portuguesa (assim como o ensino como um todo) dependerá:

- a) de um lado, da visão geral que se tem de avaliação (seus fundamentos, métodos, finalidades... etc.);
- b) de outro lado, da concepção de linguagem e, mais especificamente, das concepções de leitura, escrita, análise lingüística e oralidade adotadas pelo professor.

Exemplo 1 – Instrumentos de avaliação da leitura

Comparem-se, a seguir, duas diferentes maneiras de formular questões de compreensão de leitura.¹

¹ As tarefas aqui discutidas foram retiradas de livros didáticos diversos e de instrumentos de avaliação aplicados por professores das redes pública e privada de ensino de Pernambuco. Não identificaremos as fontes por razões éticas e por acharmos que o mais importante, no momento, é que as questões sirvam ao debate em torno da avaliação da aprendizagem, independentemente de sua autoria.

Para o texto “Como o gato e o rato se tornaram inimigos” (Rogério de Andrade Barbosa), encontrado em um livro didático (LD) de 5ª série, foram sugeridas algumas questões de interpretação/compreensão de leitura, entre elas:

(1) Quando animais, objetos ou coisas aparecem num texto com características de seres humanos, ocorre o recurso de linguagem chamado personificação. No texto lido esse recurso é utilizado. Justifique essa afirmação.

(2) Leia:

“No tempo em que os gatos e os ratos ainda eram amigos...” Anote a conclusão a que podemos chegar a partir desse trecho.

– A história se passa numa época imaginada, inventada.

– A época em que a história ocorre pode ser identificada com precisão.

(3) Algumas palavras da língua procuram reproduzir certos sons. É o caso de “atchim” e “toc-toc”. Você sabe dizer qual é o nome desse recurso? Encontre no texto uma dessas palavras e explique que barulho ela tenta imitar.

Note-se, nos exemplos acima:

(1) A presença da conceituação de um fenômeno da língua (personificação), anterior a qualquer reflexão sobre ela, o que nos parece típico da gramática normativa tradicional (em que se vai do conceito para o exemplo); em segundo lugar, o autor do LD já informa que o recurso está presente no texto lido, não se dando ao aluno a oportunidade de investigar a ocorrência do fenômeno; o que lhe cabe é apenas “justificar” a informação, ou seja, confirmar uma análise previamente feita.

(2) A questão seguinte pede que o aluno releia a primeira frase do texto e anote (não se sabe exatamente onde) uma conclusão a que ele pode chegar a partir do trecho relido, sem que haja indicação do critério que conduziria à conclusão. Ocorre que as supostas conclusões já são oferecidas em seguida e são mutuamente excludentes; o aluno, ao responder a essa questão, não teria grandes dúvidas, na

medida em que a resposta adequada parece óbvia. Tal modo de formular a questão contraria um princípio básico relativo às questões de múltipla escolha, qual seja, o de que as alternativas não devem ser claramente refutáveis, mas, ao contrário, devem ser, em alguma medida, todas plausíveis, de modo que o aluno, ao tentar respondê-las, reflita em busca do que considera a melhor resposta e saiba, em seguida, justificar sua escolha (as alternativas seriam eliminadas, por exemplo, não porque dizem obviamente o contrário das outras, mas porque se assemelham, ou contêm elementos das outras, ou resumem melhor as outras, ou extrapolam demais o texto, ou não respondem precisamente ao que foi perguntado... etc. (cf. SOARES, 1990).

(3) Na última questão da sequência aqui mostrada, repete-se o fato apontado na questão 1, só que, desta vez, pergunta-se ao aluno se ele sabe dizer qual é o nome do recurso apontado (que, no caso, é a onomatopéia). Caso o aluno não saiba (e, frequentemente, não tem como saber isso numa 5ª série), ele não responderia à questão, o que não o impediria de fazer a outra parte da atividade, que consiste em encontrar no texto um exemplo de onomatopéia e explicar o barulho que ela tenta imitar. Ao nosso ver, uma pergunta que pode ficar sem resposta, sem que isso tenha importância para os processos de interpretação e aprendizagem, não tem razão de ser enquanto uma proposição didática de compreensão de um texto previamente lido.

Agora vejamos uma outra sequência de questões, e façamos uma análise contrastiva com a apresentada acima.

Em um outro LD, destinado à 4ª série do ensino fundamental, encontram-se duas cartas escritas por crianças a Monteiro Lobato, apresentadas após um breve texto sobre o escritor. Nesse LD, a interpretação de textos sempre aparece dividida em “interpretação oral” e “interpretação escrita”. Comentaremos aqui as questões de interpretação oral. O autor do LD propõe o seguinte:

O professor vai fazer no quadro-de-giz, e vocês vão fazer em seus cadernos, uma linha igual a esta:

..... / / / / / / / / / / / / / / / /

1900 1910 1920 1930 1940 1950 1960 1970 1980 1990 2000 2010

Cada espaço entre dois tracinhos é uma década – um período de dez anos. Discutam e respondam:

1. Em que década vocês estão?

Um de vocês vai escrever, na linha do quadro-de-giz, um **H** (de **Hoje**) em cima da década em que vocês estão. Façam o mesmo na linha que desenharam em seus cadernos.

2. Em que décadas vocês nasceram?

Um de vocês vai escrever, na linha do quadro-de-giz, um **N** (de **Nascimento**) em cima de cada década em que alunos da turma nasceram. Façam o mesmo em seus cadernos.

3. Identifiquem, debaixo da foto de Monteiro Lobato, em que década ele morreu.

Um de vocês vai escrever, na linha do quadro-de-giz, um **M** (de **Morte**) em cima da década em que Monteiro Lobato morreu. Façam o mesmo em seus cadernos.

4. Observem o ano em que as duas cartas foram escritas.

Um de vocês vai escrever, na linha do quadro-de-giz, um **C** (de **Carta**) em cima da década em que as cartas foram escritas. Façam o mesmo em seus cadernos.

5. Agora, respondam, consultando a linha no quadro-de-giz e em seus cadernos:

- Quantas décadas separam vocês, hoje, da década em que as duas crianças escreveram suas cartas a Monteiro Lobato?
- Se João Eduardo, que escreveu uma das cartas, ainda estiver vivo, quantos anos ele tem, hoje? Quais de vocês conhecem pessoas que têm essa idade?

Considerando os princípios aqui citados acerca dos instrumentos de avaliação, destacamos, entre outros, os seguintes aspectos das questões analisadas:

1. exigem raciocínio e posicionamento dos alunos na linha do tempo;

2. desenvolvem a capacidade de lidar com diferentes representações gráficas (como a linha do tempo, por exemplo);

3. mobilizam conhecimentos matemáticos e históricos, numa proposição interdisciplinar;

4. permitem o cruzamento de informações presentes nas cartas e na biografia de Monteiro Lobato;

5. permitem fazer discussões temáticas mais amplas acerca da cultura, da literatura, do papel do escritor na sociedade e das relações entre o hoje e o ontem, o presente e o passado, a infância e a velhice.

No LD sob análise, vêm a seguir questões de interpretação escrita que privilegiam o conteúdo das cartas lidas, o que consideramos bastante adequado, pois esse conteúdo é explorado após o entendimento, pelo aluno, do contexto em que as cartas foram produzidas (pessoas de diferentes locais do Brasil, que eram crianças na década de 30 do século XX e que, por isso, puderam se comunicar por carta com Monteiro Lobato e dele receberam respostas).

Exemplo 2 – Instrumentos de avaliação da produção escrita

Com relação à escrita, um ponto que nos parece fundamental é a qualidade da proposta de trabalho, ou, mais exatamente, são as condições de produção do texto escrito por parte dos alunos. Essas condições são determinantes do produto final apresentado por eles. Vejamos.

Numa ficha de atividades de sala de aula da 1ª série do ensino fundamental, a professora apresentou aos alunos, do lado esquerdo do papel, três gravuras e, do lado direito, correspondendo a cada uma dessas gravuras, havia um conjunto de linhas em que os alunos deveriam escrever frases (o comando da questão era: “Faça frases com os desenhos.”). Ao lado da figura de um cavalo, uma criança escreveu:

Eu andei no cavalo
e e bon día da dica
valou cavalo e bonito acondeli
E braco é pento é maro
Eu li E macio toda tardi
Eu andava ineli Eu e bonito

Nesse caso, pode-se afirmar que o texto produzido pelo aluno (semelhante aos das cartilhas) não apresenta título, nem sinais de pontuação, e tem uma sintaxe típica – frases declarativas, com predomínio da estrutura sujeito-verbo-objeto ou sujeito-verbo-predicativo, margeadas à esquerda e dentro de um tamanho mais ou menos padrão (VOTRE, 1987). Outro aspecto que se pode salientar é a circularidade (expressa na repetição de informações e termos) e a mera sequência de frases (nesse aspecto, o aluno seguiu rigorosamente o comando da professora), sem que estejam claros o gênero textual, o destinatário, as finalidades comunicativas do texto etc.

Em contrapartida, apresentamos abaixo uma proposta de produção de texto escrito² que contempla alguns dos aspectos negligenciados no caso acima. Vejamos: o texto gerador trabalhado antes da produção escrita foi “Sol e chuva”, de José Lins do Rego (trecho do romance “Menino de engenho”). Nas questões de compreensão de leitura de número 14 a 21, foram explorados vários detalhes e informações do texto, particularmente no que diz respeito ao contraste entre os dias de sol e os dias de chuva (características, atividades e brincadeiras possíveis, malefícios e benefícios da chuva e do sol, aproveitamento da água, caracterização das estações inverno e verão em diferentes regiões do Brasil e do mundo, comportamento das crianças em dias de sol e de chuva... etc.). Previamente, também, havia sido trabalhado o conteúdo “narrativa ficcional” e seus elementos (narrador, tempo, espaço, enredo), e, ainda, a presença, no texto narrativo, de elementos descritivos e argumentativos. A partir daí, propôs-se a alunos de 5ª série a seguinte tarefa de escrita:

² A proposta em questão resultou de uma produção conjunta de professoras de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, no âmbito de um projeto de formação continuada de profissionais de cinco redes públicas municipais de educação da Região Metropolitana de Recife – Projeto Nova Escola.

Releia as respostas dadas por você às questões 14 a 21. Reorganize as idéias e redija um texto, seguindo o roteiro abaixo:

SOL E CHUVA

PARÁGRAFO 1 – sugestão de parágrafo de introdução (Às vezes, o dia amanhece com sol e, outras vezes, com chuva.)

PARÁGRAFO 2 – características de um dia de sol (aparência, aspectos, elementos... etc.)

PARÁGRAFO 3 – características de um dia de chuva (aparência, aspectos, elementos... etc.)

PARÁGRAFO 4 – atividades e brincadeiras que você realiza num dia de sol

PARÁGRAFO 5 – atividades e brincadeiras que você realiza num dia de chuva

PARÁGRAFO 6 – conclusão (resumo do que você pensa sobre o sol e a chuva)

Na proposta ora discutida, percebe-se que o aluno tentaria fazer o seu texto a partir de um roteiro ou esquema organizacional, que poderia, inclusive, em momentos posteriores, funcionar também como um conjunto de critérios de avaliação. Fora isso, a proposta permitiria construir uma narrativa a partir do ponto de vista do narrador-personagem que, ao mesmo tempo, contivesse elementos descritivos e argumentativos. Salientamos, ainda, que os textos resultantes dessa proposta de trabalho podem trazer diferentes opiniões sobre os dias de sol e chuva, permitindo o confronto de visões de mundo, crenças, culturas e saberes já apontado neste volume (capítulo x) como uma das principais funções da linguagem e de seu estudo na escola.

Exemplo 3 – Instrumentos de avaliação da produção oral

Assim como fizemos ao tratar da produção escrita, mostraremos abaixo duas diferentes atividades de produção oral, também encontradas em livros didáticos.

Atividade 1

Fazer, em grupos, leitura expressiva do poema “História”, de Raul Bopp. Cada grupo, seis elementos. No livro, com os versos já enumerados, fazer esta marcação:

- os seis alunos, numa só voz: versos 1, 3, 7, 9, 15, 21, 26, 30, 41 e 48;
- aluno A: versos 2, 11, 12, 20, 31 e 40;
- aluno B: versos 4, 13, 22, 23, 32, 42 e 43;
- aluno C: versos 5, 14, 24, 33, 34 e 44;
- aluno D: 6, 16, 25, 35, 36 e 45;
- aluno E: 8, 17, 18, 27, 28, 37, 38 e 46;
- aluno F: 10, 19, 29, 39 e 47.

Subjacente a essa primeira atividade, está uma concepção de oralidade como sendo a mera oralização (ou leitura em voz alta) do texto escrito, que é o que costumeiramente se faz na escola. Comparemos agora a atividade analisada com uma outra:

Atividade 2

PRODUÇÃO DE TEXTO

No início desta unidade, vocês entrevistaram pessoas para descobrir se costumavam escrever e receber cartas.

Vocês vão, agora, descobrir se as pessoas gostam de receber cartas, como o jornalista e a autora do poema.

1. Cada um de vocês vai entrevistar algumas pessoas, de diferentes idades – da escola, de sua família, de sua vizinhança – fazendo as seguintes perguntas:

- Você gosta de receber cartas?
- O que é melhor: receber uma carta ou um telefonema?
- Há um jornalista que disse que receber uma carta pelo correio é um exemplo do que é felicidade. Você concorda?
- Como você se sente, quando recebe uma carta?

Anote as respostas que as pessoas entrevistadas derem. Você vai precisar delas para as atividades de grupo.

2. O professor vai organizar a turma em grupos.

- No grupo, exponham uns aos outros as respostas obtidas, usando as anotações para lembrar.
- Em seguida, escrevam, em conjunto, um roteiro para expor ao professor e à turma os resultados obtidos pelo grupo. Façam uma síntese das respostas dadas pelas pessoas entrevistadas a cada uma das perguntas.
- Dividam a exposição entre os membros do grupo, de modo que todos tenham a oportunidade de falar. Decidam quem vai falar o quê.

LINGUAGEM ORAL

1. Cada grupo expõe, para o professor e a turma, os resultados que obteve, orientando-se pelo roteiro feito e obedecendo à divisão da exposição entre os membros do grupo.

2. Com a orientação do professor, comparem os resultados obtidos pelos grupos:

- A maioria das pessoas gosta de receber cartas? Prefere carta ou telefonema?
- As pessoas entrevistadas concordaram ou não com a opinião do jornalista de que receber uma carta é um exemplo do que é felicidade? Que sentimentos as pessoas experimentam quando recebem uma carta?

Essa segunda atividade se baseia no princípio de que a avaliação da fala deve contemplar não apenas a leitura em voz alta, mas as capacidades interativas necessárias à realização da chamada “fala pública”, ou seja, no ambiente escolar, o aluno teria oportunidades de vivenciar, além da conversação espontânea do dia-a-dia ou da leitura em voz alta, situações em que a fala seria planejada para atingir certos fins e organizada na confluência de outras linguagens, entre elas a escrita (é o caso, por exemplo, das anotações que ele teria que fazer na atividade como apoio à apresentação oral da equipe). Observe-se, ainda, que a segunda atividade proposta leva à produção de novos sentidos, na medida em que os alunos, diante das respostas obtidas, fariam uma apreciação/comparação dos resultados de suas entrevistas.

Exemplo 4 – Instrumentos de avaliação da análise lingüística

Para análise de como os conhecimentos lingüísticos foram avaliados em duas perspectivas teóricas diferentes, elegemos um mesmo conteúdo entre aqueles tradicionalmente trabalhados na escola – artigo – e verificamos se as atividades propostas em dois manuais didáticos levam ao entendimento da diferença de sentido entre os artigos definidos e indefinidos.

No manual didático (1), depois de uma explicação sobre os artigos, em sua relação com o gênero dos substantivos e após a definição dos artigos como “palavras que acompanham os substantivos a fim de defini-los ou indefini-los”, segue-se uma sequência de exercícios. Os dois quesitos que tratam do artigo são os seguintes:

1) Reescreva os provérbios, acrescentando os artigos definidos adequados:

- a) Do prato à boca, perde-se • sopa.
- b) Após • tempestade, vem • bonança.
- c) Na adversidade é que se prova • amizade.
- d) • fome é • melhor tempero.

7) Anote os substantivos apresentados a seguir e indique o gênero de cada um, antepondo-lhes os artigos o ou a.

animal	ídolo	defunto	vítima	testemunha
--------	-------	---------	--------	------------

Já no manual didático (2), vemos um outro modo de levar o aluno a concluir a diferença de emprego e sentido entre os artigos *o* e *um*. Primeiramente, o autor do manual mostrou um texto (notícia) sobre um francês (Alain Robert) que tem uma mania – a de escalar arranha-céus usando apenas os pés e as mãos. Esse francês, na notícia, foi comparado ao super-herói Homem-Aranha. Depois de responderem a algumas questões de interpretação oral, os alunos são levados a ler um trecho do livro “Super-Herói: você ainda vai ser um”, de Marcelo Duarte. Nesse trecho, o autor narra como o estudante Peter Parker virou o Homem-Aranha. Em seguida, vêm duas perguntas que favorecem a reflexão sobre a língua:

1) O francês Alain Robert não é o estudante Peter Parker. Por que ele é chamado de homem-aranha?

2) *Alain Robert é um homem-aranha, não é o Homem-Aranha – qual é a diferença?*

Nas orientações dadas ao professor sobre os objetivos das questões, o autor do LD afirma que a atividade deve remeter a uma outra, em que se explorou a palavra “quixote”, levando-se os alunos a entender o uso de letra maiúscula para grafar nome próprio e de letra minúscula quando o nome próprio passa a indicar uma característica de alguém. Mas observe-se que, nesse caso, conhecimentos lingüísticos sobre metáfora e sobre determinação e indeterminação também são ativados, sem que se tenha de apelar para definições oU Exercícios De Completar Lacunas Ou Reconhecer Os Substantivos Como Masculinos Ou Femininos, Como Foi Feito No Manual (1).

3 Conclusão

Esperamos ter favorecido, com este capítulo, uma reflexão que tome, de um lado, pressupostos teórico-metodológicos sobre os instrumentos de avaliação e, de outro, análises de diferentes instrumentos sobre diferentes aspectos da língua portuguesa. Nosso propósito principal foi deixar claro que os instrumentos de avaliação expressam uma determinada concepção de linguagem (e de ensino-aprendizagem na área da linguagem).

Assim, é muito importante que os instrumentos, tarefas, atividades ou testes que elaboramos, na perspectiva do letramento, contemplem os diferentes usos sociais da leitura e da escrita, levem à produção dos mais variados discursos e permitam uma multiplicidade de respostas e dizeres.

Em termos estritos, defendemos:

a) que as questões de **leitura** permitam ao aluno construir os caminhos pelos quais ele atribui sentido ao dizer do outro;

b) que as propostas de **produção de texto escrito** levem o aluno a expressar sua visão de mundo;

c) que as atividades de **linguagem oral** dêem margem a que o aluno participe, enquanto cidadão, do debate social;

d) e, finalmente, que as práticas de **análise lingüística** contribuam para que ele, refletindo sobre a língua, busque e construa explicações cada vez mais sistemáticas e articuladas sobre seu funcionamento.

Referências

DE LA TAILLE, Y. O erro na perspectiva piagetiana. Em: AQUINO, J. G. (org.). *Erro e fracasso na escola – alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, pp. 25-44.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. Em: ESTEBAN, M. T. (org.). *Avaliação – uma prática em busca de novos sentidos*. 2.ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2000, pp. 29-49.

HADJI, C. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. *Avaliação na pré-escola – um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. 10.ed., Porto Alegre: Mediação, 2001a.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001b.

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

SOARES, M. B. *Português através de textos*. São Paulo: Moderna, 1990, manual do professor, vol. 5ª série.

SOUSA, C. P. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. Em: CONHOLATO, M. C. (coord.). *Idéias*, nº 30 – Sistemas de avaliação educacional. São Paulo: FDE, 1998, pp. 161-174.

VOTRE, S. I. Discurso e sintaxe nos textos de iniciação à leitura. Em: CLEMENTE, E. e KIRST, M. H. (orgs.). *Lingüística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, pp. 111-126.

Avaliação e alfabetização

Eliana Borges C. de Albuquerque*
Artur Gomes de Morais**

Neste último capítulo do livro, pretendemos enfocar a relação entre dois fenômenos complexos e muito discutidos nas últimas décadas: *avaliação* e *alfabetização*. A relação entre eles pode ser observada em diversos discursos produzidos pela mídia ou pelos campos acadêmico e oficial que tratam dos fenômenos educativos, em dois contextos específicos:

- até a década de oitenta, o fracasso escolar esteve relacionado aos elevados índices de repetência e evasão escolar que assolavam o cenário educacional brasileiro, repetência esta concentrada sobretudo na primeira série do Ensino Fundamental, ou seja, na série em que o ensino de alfabetização era desenvolvido;

- a partir dos anos 90, diferentes projetos de avaliação da aprendizagem dos alunos no que se refere à leitura e à escrita passaram a ser desenvolvidos tanto em nível internacional (PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e nacional (SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), como por Secretarias de Educação estaduais e municipais do nosso país; no geral, os

resultados têm sido alarmantes: entretanto, apesar de os índices de repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental terem diminuído, muitos alunos têm concluído a 4ª série, e mesmo a 8ª série, sem conseguir ler e produzir textos com autonomia.

Diante de dados tão preocupantes, as práticas de alfabetização e de avaliação desse processo têm sido revistas. No que diz respeito à alfabetização, até a década de 80 do século passado predominou, no Brasil, um ensino da leitura e da escrita com base em métodos “tradicionais”, como os analíticos e sintéticos, que concebiam a língua como o aprendizado de um “código”, e a alfabetização como processos de “codificação” e “decodificação”. A partir da década de oitenta, esses métodos passaram a ser criticados e o ensino da leitura e da escrita passou a ser influenciado por teorias construtivistas como a *psicogênese da língua escrita*, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1986). Vivemos também uma forte influência dos estudos lingüísticos vinculados à análise do discurso, às teorias da enunciação ou à lingüística textual.

Como abordado no primeiro capítulo deste livro, as práticas de avaliação também passaram por transformações ao longo do século passado, indo de modalidades que enfatizavam a mensuração e classificação, àquelas que priorizavam a construção de conhecimentos pelos alunos.

Pretendemos, aqui, discutir a relação entre avaliação e alfabetização, partindo do pressuposto de que qualquer processo avaliativo envolve três questões: *O que avaliar? Como avaliar? Para que avaliar?* Responderemos a essas questões tomando como base diferentes concepções de alfabetização que permearam nossa história.

1 Práticas “tradicionais” de alfabetização: o quê, como e para que avaliar?

O que hoje se considera como práticas “tradicionais” de alfabetização são aquelas baseadas em métodos sintéticos (alfabéticos, fônicos, silábicos) e analíticos (global, sentencição, palavração). Para

esses métodos, a escrita alfabética seria um código, cuja aprendizagem se daria a partir da memorização de informações prontas sobre letras e sons, que eram repassadas às crianças (ou jovens e adultos) a partir de exercícios repetitivos.

É importante destacar que, nessa perspectiva, para iniciar o processo de aprendizagem do “código” alfabético, ou seja, de memorização das correspondências entre letras e sons, os alunos precisariam alcançar um estado de “prontidão”, relacionado ao desenvolvimento de habilidades “psiconeurológicas” ou perceptivo-motoras” (coordenação motora, discriminação visual e auditiva, memória visual e auditiva, equilíbrio etc.). Como afirma Moraes (2005 a),

Desconsiderando o ponto de vista do aprendiz principiante, julgávamos que, para aprender a escrever, era preciso apenas discriminar uma letra de outra, traçando-as de modo legível e decorar os sons a que elas se referiam. (p. 39)

Os diferentes métodos controlavam e garantiam a aprendizagem quando existia a prontidão. O controle era feito a partir da apresentação das unidades que deveriam ser memorizadas – letras/fonemas/padrões silábicos, no caso dos métodos sintéticos, ou textos/frases com um repertório de palavras que deveriam ser memorizadas, no caso dos métodos analíticos – sempre com base em uma sequência predeterminada. Partia-se, assim, de uma visão adultocêntrica do que era mais fácil e difícil e de qual a melhor sequência a ser seguida. O aluno só poderia ser apresentado a novas unidades uma vez que tivesse memorizado as anteriores.

Para garantir que os alunos lessem apenas palavras que continham as unidades já trabalhadas, os autores dos manuais didáticos (cartilhas) passaram a criar textos superartificiais, controlando o repertório das palavras neles contidos (MORAIS e ALBUQUERQUE, 2005).

A professora Aldenira Multiterno S. Gonçalves lembra-se de como foi alfabetizada nessa perspectiva tradicional, com ênfase na repetição e na memorização:

Não lembro com muita ênfase a partir de que momento fui alfabetizada. O que consigo lembrar é que quando fui alfabetizada o sistema era tradicional, a professora escrevia os padrões silábicos, nós os repetíamos, ela nos tomava a lição, que possuía palavras com os padrões estudados. Lembro que, até a terceira série, minha leitura era arrastada e eu tinha vergonha de ler em público, pois queria fazer aquela leitura corrida e não conseguia. (...) Lembro apenas que fiz a 1ª série de forma cansada, não que eu não aprendi coisas novas, mas tornou-se enfadonha a repetição de algumas atividades.

É importante destacar do depoimento da professora Aldenira o fato de ela, até a 3ª série, apresentar uma leitura “arrastada”. Esse fato relaciona-se à concepção do que era “ser alfabetizado”: conseguir “codificar” e “decodificar” as palavras e textos ensinados e memorizados.

Nessa prática de alfabetização, a avaliação era fundamental para o bom andamento do processo. A seguir, responderemos às três questões que constituem o título desta seção:

1.2 O que era avaliado?

Inicialmente, avaliavam-se as habilidades “psiconeurológicas” ou perceptivo-motoras”, ou seja, era verificado se os alunos apresentavam coordenação motora grossa e fina, discriminação auditiva e visual etc. Em seguida, iniciado o processo de alfabetização em si, avaliava-se a aprendizagem do “código” alfabético, ou seja, o processo de memorização das unidades apresentadas/ensinadas. Os conhecimentos que os alunos já haviam construído sobre a escrita – antes mesmo de entrar na escola ou de iniciar o processo de alfabetização – não eram considerados.

1.3 Para que se avaliava?

Avaliava-se para medir e classificar a aprendizagem dos alunos. Inicialmente, era preciso avaliar as habilidades que tornariam os alunos “prontos” para iniciar o processo de alfabetização. O intuito seletivo desse diagnóstico inicial era evidente: só ingressariam na série

de alfabetização os alunos que tivessem sido aprovados no teste ou exame “de prontidão”.

Iniciada a instrução formal em alfabetização, avaliava-se o aluno para determinar seu prosseguimento nos estudos, tanto no que se refere à apresentação das lições/unidades, como aos níveis escolares. Atrelada à prática tradicional de alfabetização estava a prática, também considerada hoje tradicional, de avaliação, cuja ênfase era, como abordado no primeiro capítulo deste livro, na classificação e medição das aprendizagens dos alunos. Aqui também o propósito seletivo ficava evidente: basta observarmos os antigos índices de reprovação ao final da primeira série. Sabemos que no século XX, durante décadas, a média nacional de fracasso na alfabetização esteve próxima a 50%.

1.4 Como se avaliava?

Os alunos eram avaliados por meio de atividades que exigiam a leitura e a escrita das unidades menores (letras, sílabas) e das palavras ensinadas. A ênfase, como dito anteriormente, era na repetição e memorização das unidades trabalhadas. Era preciso garantir que os estudantes dessem as respostas certas, e o erro precisava ser abolido, uma vez que era interpretado como indicador de que o aluno não havia aprendido/memorizado; o erro era visto como falha, falta, lacuna.

O depoimento do escritor Bartolomeu Campos Queirós, extraído do livro *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* (QUEIRÓS, 1997) revela alguns pontos curiosos dessa prática de avaliação e alfabetização:

Entrei para a escola já sabendo ler, mais ou menos. A primeira palavra soletrada, inteirinha, foi *morfina*. A dor de minha mãe aumentava sempre e muito. Dia e noite ela gemia ou cantava. Vivia entre o medo e a esperança. Vinham da Capital algumas ampolas.(...) Um dia, muito de repente, abri o embrulho. Olhei e li, lentamente, morfina. Um pavor frio tomou conta da minha barriga inteira. Uma vontade de correr, sumir no mundo, de me confessar com o Padre Viegas, me agarrou. Pedir uma penitência de três terços por ter ido longe demais, ter invadido o mundo, sem a professora. A palavra morfina

me levou a muitos lugares e a outros exílios. Meu pai fumava Mistura Fina. Eu comprava para ele, no bar da esquina, com a esperança de ganhar o troco que já não vinha desde a doença de minha mãe.

De acordo com esse depoimento, antes mesmo de ir para a escola e iniciar o processo formal de alfabetização, o referido autor conseguiu ler, sozinho, a palavra MORFINA, ao fazer uma relação entre o nome do medicamento que a mãe tomava e outra palavra que já lhe era conhecida: o nome da marca do cigarro que o pai fumava. Ele fez uma análise comparativa da pauta sonora e da sequência gráfica das duas palavras e descobriu, por si só, que palavras que possuem o mesmo som são escritas do mesmo jeito. Mas o interessante é perceber que, ao ter lido sozinho tal palavra, julgara ter cometido um “pecado grave”: ter lido uma palavra sem a autorização da professora. Isso revela que a prática escolar de alfabetização predominante na época permitia aos alunos lerem apenas o que o(a) professor(a) ensinara. Considerava-se que os alunos entravam na escola sem nada saber e aprenderiam todos igualmente, seguindo a sequência determinada no método utilizado pelo professor. Um outro extrato do mesmo livro reafirma esse fato:

Eu, como já sabia ler um pouco, fingia não saber e aprendia outra vez.

Aqueles que se adiantavam nos estudos por terem já compreendido como o sistema de escrita funciona (por terem dado o “estalo”), precisavam fingir que não sabiam ler e escrever, para não serem repreendidos pela professora. Era necessário fazer e aprender apenas o que ela ensinava, nem mais nem menos, e “devolver” o ensinado nas situações específicas de avaliação. Fossem provas ou outras atividades que as substituíssem, propunham-se aos alunos tarefas com respostas únicas, fechadas (PERRENOUD, 1995). Em consequência desse formato e do fato de que o(a) professor(a) geralmente se restringia a verificar quem acertava (ou errava), poucas vezes podia apreender o raciocínio dos estudantes, já que todos deveriam “responder igual” e os desvios das respostas esperadas não eram examinados.

As situações em que o aluno era chamado a ler em voz alta também ilustram os princípios das avaliações escritas, acima enfocadas. Vejamos o que nos conta a professora Evandra Maria Peixoto:

Eu tinha um medo danado era da hora em que a professora chamava a gente pra dar a lição, no birô, junto dela. Mesmo tendo estudado em casa, eu ficava nervosa e às vezes me enrolava. Parecia que as palavras eram novas, que eu nunca tinha visto antes. Acho que era a tensão que aquela situação criava. A gente tinha que ler as palavras e frases que a professora apontava. Só servia pra gente ser avaliada mesmo. Quero dizer, como a professora já conhecia a lição...

Além do temor que a situação implicava para a maioria dos estudantes, “dar a lição” significava repetir corretamente, em voz alta, as palavras ou frases ensinadas, para que o(a) professor(a) pudesse ver quem estava bem (e merecia ser aprovado, ter boa nota etc.) e quem se encontrava em situação oposta. Para os alunos “fracos”, não eram pensadas estratégias especiais, que os ajudassem a compreender a escrita alfabética e automatizar suas convenções. Cabia a eles superar individualmente suas dificuldades, repetindo “n” vezes o texto ou as palavras que mais uma vez lhes seriam cobrados.

2 Práticas “construtivistas” de alfabetização: *o quê, como e para que avaliar?*

Na década de 1980, assistimos a uma forte crítica às práticas tradicionais de alfabetização e avaliação, que culminavam na retenção, na 1ª série, de uma grande parcela da população que freqüentava as redes públicas de ensino. O fracasso escolar era um problema que, como abordado na introdução deste artigo, precisava ser abolido. A justificativa de que fracassavam aquelas crianças que apresentavam um “déficit cultural” e não haviam desenvolvido as habilidades necessárias à alfabetização (não estariam “prontas” para se alfabetizar) passou a ser questionada. Segundo Morais (2005 a),

os famosos “testes de prontidão” (como o ABC, de Lourenço Filho, ou o Metropolitano) avaliavam habilidades não centrais

para alguém aprender a ler e a escrever. Pesquisas constataram que crianças já alfabetizadas eram avaliadas como “imaturas” para a alfabetização (CORRÊA; SANTOS, 1986), o que atesta o quanto aqueles instrumentos – e a concepção em que estavam baseados – eram promotores de exclusão. (p. 41).

Nesse período, o fracasso escolar passou a ser relacionado com a prática de ensino, ou seja, os métodos de alfabetização passaram a ser criticados à luz de teorias construtivistas e interacionistas de ensino (em geral) e da língua (em particular). No campo da alfabetização, foram fundamentais as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986; FERREIRO, 1985). Demonstrando que a escrita alfabética não era “código”, o qual se aprenderia a partir de atividades de memorização e repetição, as autoras defenderam uma concepção de língua escrita como um *sistema de notação*. Elas constataram que, para se apropriarem desse sistema, as crianças ou adultos analfabetos precisariam compreender como ele funciona e isso pressupõe que descubram *o que* a escrita nota (ou “representa”, “grafa”) e *como* a escrita cria estas notações (ou “representações”). Assim, eles precisariam entender que o que a escrita alfabética *nota* no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba.

Ainda segundo as referidas autoras, no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, os alunos passariam por diferentes fases relacionadas à forma como concebem as questões acima citadas: se, de início, apresentariam uma escrita *pré-silábica*, em que não há correspondência grafofônica, passariam pela escrita *silábica* até chegar à *alfabética*, que não deveria ser confundida com domínio da norma ortográfica, já que esta consistiria numa tarefa de aprendizagem posterior. Essas pesquisadoras e outros estudiosos (Moreira, 1988; Rego, 1988; Teberosky, 1989; Wells, 1982) também evidenciaram que, segundo as oportunidades de vivenciar práticas de leitura e produção de textos, os aprendizes poderiam ter maior ou menor conhecimento sobre a “linguagem que usamos ao escrever”

os diferentes gêneros textuais escritos e sobre os diferentes usos sociais que damos a eles. Essa última perspectiva ampliou radicalmente as expectativas para o ensino alfabetizador: em lugar de restringir-se a formar pessoas que “dominassem o código”, a escola deveria inserir os alunos o mais precocemente possível em situações reais de usos da língua escrita, letrando-os e alfabetizando-os simultaneamente (MORAIS & ALBUQUERQUE, 2004).

Qual a relação entre, de um lado, as teorias e práticas construtivistas de alfabetização e, de outro, as práticas de avaliação a que se vinculavam? Responderemos a essa pergunta retomando como base aqueles três aspectos que fundamentam o processo avaliativo: *o que, como e para que se avalia*.

2.1 O que se avalia?

A partir da nova concepção de escrita alfabética e reconhecendo o papel da vivência de práticas letradas com textos extra-escolares, passamos a poder avaliar diferentemente nossos alfabetizados. Buscamos avaliar a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) – encarando-a como aprendizagem de um sistema notacional – e buscamos registrar o progressivo domínio do aprendiz no que diz respeito à compreensão e produção de textos reais.

Diferentemente de uma prática tradicional de alfabetização e avaliação, na perspectiva construtivista, avaliam-se as conquistas que os alunos vão apresentando ao longo do ano escolar, e não apenas as condutas finais e acabadas. O erro, antes considerado como algo que necessariamente precisaria ser banido, na perspectiva construtivista, é tomado como indicador da forma como os alunos pensam sobre determinado conhecimento. No caso da aprendizagem do SEA, as escritas “erradas” ou “não-convencionais” indicam o nível em que a criança se encontra em relação à aquisição desse sistema.

Pensando especificamente no ano ou ciclo inicial de alfabetização, cremos que o registro de observações pode se materializar em “quadros” ou “perfis” em que se responda como cada aluno da turma vai avançando com relação a questões fundamentais. Nesses quadros,

considerando o domínio da escrita alfabética, documentamos, por exemplo, se o aluno:

- diferencia letras de números e outros símbolos, empregando apenas letras ao escrever;
- escreve e lê respeitando as convenções de sentido “esquerda-direita” e “do alto para baixo”;
- consegue refletir sobre os segmentos sonoros das palavras: a) detectando se uma palavra oral tem mais sílabas que outra; b) identificando e produzindo palavras que começam com sílabas orais parecidas; c) identificando e produzindo palavras que rimam.

Outras situações avaliativas podem ser:

- quando ele ainda não compreende que a notação escrita registra os segmentos que pronunciamos ao falar as palavras, procuramos identificar se ele: varia a ordem e quantidade de letras ao tentar escrever palavras que não decorou; se varia o repertório de letras ao produzir aquelas primeiras escritas;
- quando já compreende que a notação escrita registra os segmentos orais das palavras, procuramos reconhecer se já entende que nosso sistema de escrita e se prevê relações entre unidades gráficas (as letras) e unidades sonoras (os fonemas);
- caso ele apresente a hipótese de que cada letra representa uma sílaba, reconhecer se ele usa, na maior parte das vezes, letras que representam um dos sons de cada sílaba da palavra escrita;
- caso esteja mais avançado (tendo desenvolvido, por exemplo, a hipótese silábico-alfabética ou a alfabética), registrar: (a) que correspondências letra-som já incorporou e quais correspondências letra-som ainda precisa aprender; e (b) se ele escreve deixando espaços (segmentação) entre as palavras de uma frase.

Pensando num processo de alfabetização que não se encerra em um ano letivo, para registrar, em etapas seguintes, o domínio das correspondências som-grafia, conforme estabelecidas pela ortografia de

nossa língua, pensamos que o docente poderá adotar quadros específicos (MORAIS, 2005 b, pp.50-51), nos quais marca, ao lado dos diferentes tipos de regras de nossa norma ortográfica, aquelas de que cada aluno vai se apropriando. Isto é, ele vai registrando se o aluno domina:

- cada regularidade direta: P, B, T, D, F, V, M e N em início de sílaba;
- cada regularidade contextual: usos de C ou QU, G ou GU, R ou RR, O ou U em final de sílaba, E ou I em final de sílaba, M ou N no final de sílaba nasal, usos do NH e do til (~) também em sílabas nasais, Z em início de sílaba;
- cada regra morfológica, ligada às principais flexões verbais: os usos de ÃO no futuro e AM em outros tempos verbais, o uso de OU/ EU/ IU no passado simples, o uso de SSE no imperfeito do subjuntivo e de NDO no gerúndio.

É claro que todas essas regras ortográficas provavelmente não serão aprendidas em um único ano, mesmo depois daquele em que o aluno ou a aluna dominou a escrita alfabética. Nossa proposta é que o professor vá registrando, bimestre a bimestre, o que o estudante já dominou e em que casos precisa ser ajudado, para incorporar aquelas regularidades.

Se pensarmos nas *competências de leitura e produção de textos*, a serem construídas na alfabetização, outras questões serão objeto de nosso acompanhamento. Poderemos, por exemplo, registrar se cada aluno:

- compreende textos lidos pela professora, extraindo as informações principais (por exemplo, *quem, o quê, quando, onde e por quê*, no caso dos textos narrativos).
- compreende textos mais longos lidos pela professora, elaborando inferências e apreendendo o sentido global do texto;
- lê textos curtos com autonomia, podendo extrair informações principais;
- demonstra interesse em ler, em buscar-consultar livros e outros suportes textuais;

- elabora textos a serem registrados pela professora, organizando as informações e estabelecendo relações entre partes do texto, em atendimento a diferentes finalidades e destinatários;
- escreve textos curtos dos gêneros que foram explorados nas aulas.

Como em cada sala de aula podem ser vividas práticas de leitura e escrita de textos diversos, é preciso ajustar o que se avalia ao que é ensinado. Afinal, se as características estilísticas e linguísticas de cada gênero textual, bem como seus usos e espaços de circulação são uma convenção social, nossos alunos só poderão ser avaliados em relação ao repertório de textos que de fato puderam experimentar, mais sistematicamente, na escola.

2.2 Para que se avalia?

Em uma prática construtivista de alfabetização, a avaliação atende a diferentes objetivos que buscam articular o diagnóstico contínuo dos conhecimentos dos alunos ao planejamento e realização do ensino. Inspirados na síntese proposta por Leal (2003, p.30), podemos ressaltar as seguintes finalidades:

a) identificar os conhecimentos já construídos pelos alunos, a fim de planejar as novas atividades de ensino de forma ajustada, isto é, considerando as aprendizagens que eles já desenvolveram, as dificuldades ou lacunas que precisam superar;

b) decidir sobre a necessidade ou não de retomar o ensino de certos itens já ensinados ou de usar estratégias de ensino alternativas, a partir da verificação do que os alunos aprenderam;

c) decidir sobre se os alunos estão em condições de progredir para um nível (série, ciclo, etc.) escolar mais avançado.

Vemos, portanto, que a lógica agora adotada é a de “mapear” os percursos de aprendizagem dos educandos e avaliar os efeitos obtidos com as estratégias de ensino adotadas, de modo a adequar estas últimas às possibilidades do sujeito-aprendiz.

2.3 Como se avalia?

Como os professores têm realizado as práticas de avaliação na alfabetização? Os depoimentos abaixo foram coletados por Solange Alves de Oliveira, em sua dissertação “*O ensino e a avaliação do Sistema de Escrita Alfabética numa escolarização organizada em ciclos*” (Oliveira, 2004).

“A minha forma de avaliar é processual. Todo dia eu tô avaliando, todo dia, como eu lhe disse. Com... Pra ter um registro assim, pra me servir de roteiro, o que é que eu faço? A cada dois ou três meses eu faço um ditado, né? Ditado ou uma produção qualquer escrita e dali eu vou analisando os níveis deles, mas eles nem sabem que estão sendo avaliados, só pra que eu me direcione mais, pra fazer as tarefas. Aí eu dividia: esse grupo tá silábico, eu digo: eu vou fazer atividades mais adequadas pra eles...” (Professora Andréa, 1º ano do 1º ciclo).

“A minha forma, né? Olhe, no início do ano temos aquela avaliação diagnóstica, né? Pra sentir os níveis, e depois daquela avaliação eu tenho é... Faço uma espécie de mapa pra saber como é que eles registram as palavras, se registram as vogais, se escrevem nome completo, palavras com tal dificuldade, vou acompanhando dentro do processo, né? (Professora Mirele, 3º ano do 1º ciclo).

“... Como eu tava falando, a avaliação é um processo diário, contínuo, sabe? É... Que você vai vendo cada um individualmente, individual ao máximo, sabe? Que cada um... Tem aquele que tá mais na frente, tem um que tá mais atrás. Você não pode pegar, avaliar por igual todo mundo, sabe? Como era antigamente. Eu tenho que respeitar. Pra mim ele tá atrasado, mas ele deu um bom avanço. Ele não fazia isso, mas hoje em dia ele faz. Ele cresceu muito, né?...” (Professora Leila, 3º ano do 1º ciclo).

Além da preocupação de estar sempre observando e registrando as conquistas dos alunos, notamos que as mestras entrevistadas

tendem a avaliar por meio de atividades em que os aprendizes são solicitados a escrever de forma espontânea, de modo a se perceber o nível de escrita em que se encontram (a forma como pensam em relação ao sistema de escrita alfabética, o domínio que já têm ou não das convenções som-grafia).

No lugar das provas escritas ou do “dar a lição”, outros instrumentos têm sido utilizados: cadernos de registros dos alunos, portfólios, entre outros. A fim de captar a diversidade (e poder ajustar o ensino aos variados ritmos de aprendizagem), envolve-se o aluno na seleção e arquivamento de suas produções. Desse modo, o estudante passa a observar seus avanços e exercita essa prática fundamental que é a auto-avaliação. Mesmo sendo principiantes, dividem com o adulto a tarefa de “saber o que sabem”, de olhar em retrospectiva para a trajetória já percorrida. Numa sala de aula em que isso era vivenciado, presenciamos em certa ocasião algo curioso. Relendo no final do ano produções que tinham escrito alguns meses antes, os alunos formulavam comentários como: *“poxa, mas eu escrevia muito errado”* ou *“eu sempre botava menos letra do que era pra ter”*. Maravilhoso, não?

3 Para concluir...

Na história recente de nosso país temos assistido a uma série de medidas que buscam eliminar os efeitos excludentes das práticas tradicionais de alfabetização. A ampliação do ensino fundamental ou a sua reorganização em ciclos têm por base a idéia de que as crianças precisam ter seus diferentes ritmos de aprendizagem respeitados e que é necessário garantir que cedo, na escola, convivam com a língua escrita em situações reais e significativas.

A avaliação das aprendizagens realizadas pelos estudantes durante a etapa de alfabetização inicial precisa ser um exercício que promova a inclusão. cremos que, nesse processo, o aprendiz e sua família precisam ter voz e participar efetivamente do processo de avaliação. Os pais ou seus substitutos têm todo o direito de conhecer as expectativas que a escola tem em relação aos alfabetizando em cada

unidade e série (ou ano) e precisam acompanhar os avanços e lacunas experimentados. Quando o aluno e sua família sabem aonde a escola quer chegar, quando estão envolvidos num processo de que são os principais beneficiários, podem participar com mais investimento e autonomia na busca do sucesso nessa empreitada que é o alfabetizar-se.

Referências

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEAL, T. F. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. Em Silva, J. F.; Hoffmann, J. & Esteban, M. T. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2003, pp 19-31.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? Em MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005 a, pp. 29-45.

_____. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. Em SILVA, A.; MORAIS, A. G. & MELO, K. R. (orgs.) *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005 b, pp. 45-60.

MORAIS, A. G. & ALBUQUERQUE, E. B. O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho. In MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, E. & LEAL, T. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005, pp. 147-166.

_____. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? Em ALBUQUERQUE, E. B. C. e LEAL, T. F. *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, pp. 59-76.

MOREIRA, N. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In KATO, M. (org.) *A concepção de escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988, pp. 15-52.

OLIVEIRA, S. A. *O ensino e a avaliação do Sistema de Escrita Alfabética numa escolarização organizada em ciclos*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2004.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

QUEIRÓS, B. C. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, Belo Horizonte: Miguilim, 1997.

REGO, L. L. B. Descobrindo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In KATO, M. (org.) *A concepção de escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988, pp. 105-134.

TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia de linguagem escrita*. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

WELLS, G. Story reading and the development of symbolic skills. In G. WELLS (org.) *Language, learning and education*. CLSC: University of Bristol, 1982, pp. 187-201.

OS AUTORES

Andréa Tereza Brito Ferreira

Doutora em Sociologia da Educação, professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

atbrito@superig.com.br

Artur Gomes de Morais

Doutor em Psicologia, professor do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisador do CNPq. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

agmorais@uol.com.br

Beth Marcuschi

Doutora em Lingüística, professora do Departamento de Letras e pesquisadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE. Coordena o Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional da UFPE e também integra a equipe de avaliação de livros didáticos de Língua Portuguesa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

beth.marcuschi@uol.com.br

Cristina Teixeira Vieira de Melo

Doutora em Lingüística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Professora do Departamento de Comunicação e da Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco. Tem publicado nas áreas de Comunicação, Análise do Discurso, Lingüística de Texto e Ensino de Língua Portuguesa.

cristinademelo@terra.com.br

Eliana Borges Correia de Albuquerque

Doutora em Educação, professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

elianaba@terra.com.br

Livia Suassuna

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), membro do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) e do NAPE (Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional).

lsuassuna@ariano.nlink.com.br

Márcia Rodrigues de Souza Mendonça

Mestre em Linguística e doutoranda na mesma área, professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL).

marcia@nlink.com.br

Marianne Bezerra Cavalcante

Doutora em Linguística, professora do Departamento do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora do CNPq/FAPESQ. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

mariannecavalcante@uol.com.br

Normanda da Silva Beserra

Mestre em linguística pela UFPE (2002), professora de Língua Portuguesa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE) e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE, onde desenvolve pesquisa sobre gêneros textuais.

normandabeserra@terra.com.br

Telma Ferraz Leal

Doutora em Psicologia, professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

tfleal@terra.com.br

Neste livro, composto de oito capítulos, os autores procuraram tratar de diferentes aspectos de um mesmo tema: **a avaliação em língua portuguesa**. Além de questões introdutórias mais gerais, como o **papel da avaliação** na escola, a relação entre **avaliação e organização curricular**, e a importância da avaliação para os processos de **letramento e alfabetização**, foram abordados outros subtemas; são eles: histórico e caracterização dos **paradigmas de avaliação**; **avaliação da compreensão leitora**, na perspectiva do texto enquanto unidade de sentido; **avaliação da produção do texto escolar**, tendo em vista suas condições de produção; **avaliação da oralidade**, no contexto do debate contemporâneo em torno de que fala ensinar aos alunos; **avaliação da análise lingüística** enquanto um dos eixos estruturantes do ensino da língua portuguesa na atualidade, ao lado da leitura e da produção de textos; **instrumentos de avaliação**, que foram discutidos em suas relações com diferentes concepções de linguagem e ensino de português; **avaliação na alfabetização**, capítulo em que se mostrou a diferença de perspectiva conceitual e metodológica entre os procedimentos tradicionais e aqueles considerados construtivistas. Para a feitura desta obra também contribuíram **professores** do ensino fundamental de diferentes redes públicas de ensino que, presentes aos cursos ministrados pelo CEEL, trouxeram depoimentos, memórias, práticas, dúvidas e soluções que muito ajudaram os autores a construir os seus capítulos.

ISBN 85-7526-189-4



9 788575 126189 7