

UMA LEITURA DA AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

A READING OF PORTUGUESE LANGUAGE EVALUATION IN BASIC EDUCATION

Diana Pereira Coelho de Mesquita²

RESUMO: A avaliação em Língua Portuguesa é um tema que tem gerado inúmeras discussões no âmbito da Educação Básica, por ser um dos aspectos basilares para que o ensino desta disciplina alcance os objetivos que se propõe. Diante disso, o artigo ora proposto objetiva problematizar como se configura a prática diária da avaliação em Língua Portuguesa na Educação Básica. É nosso propósito instaurar uma reflexão sobre a importância de se pensar a língua enquanto uma prática viva e não um sistema abstrato de formas normativas. Esta reflexão nos remeterá a uma problematização a respeito da necessidade de uma proposta discursiva para o trabalho com a avaliação em Língua Portuguesa que reconheça o sujeito aluno como ativo em sua produção linguística e em processo de diálogo com a língua e com o conhecimento.

Palavras chave: Avaliação; Ensino; Língua; Prática Discursiva.

ABSTRACT: The evaluation in Portuguese Language is a subject that has generated considerable discussion within the Basic Education for being one of the main aspects that lead the teaching of this field to reach the goals it proposes. Therefore, the proposed paper aims to discuss how the daily practice of Portuguese Language's evaluation in Basic Education has been configured. Our purpose is to begin a reflection on the importance of thinking about language as a current practice rather than an abstract system of normative forms. This reflection will lead us to an inquiry on the need of a discursive proposal to work with the Portuguese Language's evaluation, which recognizes the student as active in the production process and in dialogue with the language and knowledge.

Keywords: Evaluation; Teaching; Language; Discursive Practical.

Palavras iniciais

De acordo com Bohn (2005, p. 17), o ser humano nasce num meio semiótico. Ou seja, desde seu primeiro dia de vida, a criança é "rodeada por gestos, sons, movimentos

¹ Artigo desenvolvido em Área Complementar no Programa de Doutorado em Estudos da Linguagem do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação de uma professora doutora do Programa e qualificado com banca presencial.

² Doutoranda em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, MG. Técnica em Assuntos Educacionais, na Universidade Federal de Goiás, campus Catalão. E-mail: dianamesquita@msn.com

corporais. Nasce, vive dentro das palavras que convidam, comentam, produzem sentidos, às vezes repreendem, interditam. Muito cedo a criança inicia a sua participação neste jogo semiótico, no mundo dos signos [...]”. Estes signos vão, aos poucos, “constituindo o seu interior, vão formatando a sua identidade, desenvolvendo as representações de sua consciência, criando um sentido de pertencimento.” (BOHN, 2005, p. 17).

No Brasil, a criança é introduzida desde cedo no que se chama de letramento, ou seja, aprende a usar a linguagem em funcionamento no meio social (BOHN, 2005). Nesse processo, ela passa a ter os contatos iniciais com a palavra escrita, então, novos mundos e novas descobertas se abrem para ela e, a partir deles, vai desenvolvendo a capacidade de produzir seus próprios textos, haja vista que suas enunciações se constituem como verdadeiros textos.

Quando ingressa na escolaridade formal, esta magia cede lugar à normatização. Ela passa a estudar um conjunto de normas para falar e escrever dentro dos padrões considerados adequados pela gramática normativa da Língua Portuguesa, instituída como a norma padrão oficial. Seu contato com a língua muda e, conforme Bohn (2005, p. 18), marca-se pelo “ingresso no emaranhado das metalinguagens” e pelos “primeiros contatos com as proibições e as interdições lingüísticas.” Com isso, “A *palavra emancipatória* vai se constituindo *regulação*.” (BOHN, 2005, p. 18).

A escola considera, portanto, que a criança não sabe sua própria língua, obrigando-a a estudar as regras de algo que ela já utiliza com propriedade e eficiência em suas interações comunicativas. Diante dessa constatação, percebemos que a preocupação é encontrar uma fórmula pronta para os professores de LP que possa ser usada em todas as escolas, ignorando-se a heterogeneidade que marca professores, alunos, escolas, regiões, o conhecimento local (CANAGARAJAH, 2005) e a cultura de aprender. Isso revela a tendência aplicacionista que caracteriza os discursos sobre este ensino e a prática dos professores em sala de aula como discursos legitimadores de um ensino que prime por uma língua única, homogênea e padrão.

A preocupação com esta conjuntura induziu o empreendimento de inúmeras discussões no século passado, no Brasil, acerca do ensino de Língua Portuguesa (LP) na Educação Básica e, principalmente, sobre um dos aspectos centrais que envolvem este ensino – a avaliação. Estas discussões se estendem até os dias atuais e hoje vivenciamos o ápice do debate que emerge da preocupação com o ensino da LP nas escolas públicas brasileiras.

A avaliação da aprendizagem escolar é o instrumento usado para medir o conhecimento que é “transmitido” para que se tenha um controle sobre como é realizado

o trabalho do professor, como o processo de ensino e aprendizagem é conduzido e qual o seu grau de eficiência. Mas incomoda aí um questionamento: “O que provam realmente as avaliações dos professores de Língua Portuguesa?”

Mantendo esta questão como norte, ater-nos-emos às problematizações sobre a avaliação em LP a partir da perspectiva dos alunos da Educação Básica, observando-se o lugar do professor, do aluno, da língua e das provas na avaliação atual de modo a refletirmos sobre a necessidade de uma avaliação escolar que prime pela discursividade imanente ao processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho se inscreve na Linguística Aplicada, por entender que um dos objetivos desta área da Linguística é identificar, analisar e refletir sobre questões relativas ao ensino e à aprendizagem de línguas, neste caso, a materna, na prática dentro ou fora do contexto escolar. Também será recorrente a presença de outros teóricos para fundamentar as discussões estabelecidas.

Ressaltamos que este é apenas um dos olhares possíveis sobre a avaliação da aprendizagem em LP, sendo, portanto, possível e pertinente outros olhares sobre o mesmo tema.

As condições de produção do *corpus*³

O presente trabalho propõe uma discussão balizada na discursividade instaurada pelos enunciados recortados de uma produção textual elaborada pelos alunos de três turmas de 3ºs anos do Ensino Médio, de uma escola pública da rede estadual de ensino do Estado de Goiás.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa analítico-descritiva de caráter interpretativista, em que recortes de enunciados elaborados por alunos do 3º ano do Ensino Médio servirão como ponto de partida para a abordagem do modo como funcionam os discursos sobre avaliação entre os discentes. Terá uma abordagem qualitativa na medida em que dá ênfase às enunciações dos sujeitos sobre avaliação da aprendizagem escolar. Será analítica, porque faremos uma análise dos enunciados que constituem o *corpus*. Será descritiva, porque haverá uma descrição das ocorrências relacionadas à avaliação presentes nos enunciados. Além disso, será interpretativista, porque, a partir de uma proposta teórico-metodológica e uma inscrição discursiva no

³ Por uma questão de inscrição teórica, adotamos “As condições de produção do *corpus*” ao invés de “Metodologia” para explicar o processo de coleta dos dados, o tipo de pesquisa e as diretrizes de análise.

campo discursivo de profissional da educação, buscaremos focar nosso objeto de estudo.

Para executarmos a pesquisa, o primeiro momento foi destinado à coleta de dados. Para tanto, selecionamos uma das escolas de maior porte da rede pública de ensino goiana. Na sala de aula, propusemos uma atividade de produção textual para os alunos de três turmas de 3º ano do ensino médio, nos três turnos – matutino, vespertino e noturno. A escola foi selecionada devido a algumas características peculiares: não ser uma escola de bairro e, por isso, receber alunos dos diversos setores da cidade; ser uma escola de ensino fundamental (2ª fase) e ensino médio bastante reconhecida, tanto pela comunidade quanto pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás e, por esse motivo, receber alunos da cidade e de muitas cidades circunvizinhas; ser classificada com boas notas no ENEM todos os anos; possuir um quadro de docentes composto somente por professores graduados em suas áreas de atuação; estar bem equipada com laboratórios e uma boa biblioteca; entre outras coisas.

Solicitamos que os alunos elaborassem um texto com o tema: Avaliação Escolar. O texto motivador foi o seguinte: “A avaliação na escola é um assunto bastante complexo e que tem suscitado discussões entre as pessoas da área da Educação. Nesse sentido, reflita sobre o seu processo avaliativo na disciplina Língua Portuguesa durante os anos que você tem estado na escola e redija um texto, descrevendo suas percepções sobre tal processo e argumentando sobre sua posição acerca dessas percepções. Sugestões de alguns aspectos a serem observados e pontuados: formato das avaliações; tipo de questões; nível de exigência com relação aos conteúdos; relação com a sua realidade; objetivos da avaliação; contribuições da avaliação para sua aprendizagem; a imagem do professor pela avaliação que ele propõe; o professor e suas avaliações; outras formas de avaliação adotadas pelos professores; a importância da avaliação para a aprendizagem escolar; como é sentir-se avaliado; a prova; entre outros aspectos.”

Para procedermos às análises utilizamos a técnica do recorte, apresentada por Orlandi (1996), em que o pesquisador seleciona fragmentos da situação discursiva para efetuar sua análise. Neste caso, selecionamos os recortes de enunciados da produção textual dos alunos para emprendermos a operação hermenêutica, observando os elementos que atravessam os discursos dos sujeitos alunos envolvidos na pesquisa, bem como as recorrências e regularidades que marcam seus discursos acerca da avaliação.

A atividade contou com 83 participantes, distribuídos nos três turnos de funcionamento da escola. Estão incluídos nesse total: alunos que estudaram toda sua vida escolar somente nesta escola; alunos que acabaram de ser transferidos para a

mesma; alunos que estudaram parte da vida em escolas particulares; outros que estudaram em escolas municipais. Neste sentido, entendemos que a amostra da pesquisa foi satisfatória, graças à sua heterogeneidade, para que pudéssemos ter uma ideia de como é pensada e compreendida a avaliação pelos alunos de forma geral.

A avaliação em Língua Portuguesa: (des)construções⁴

Sempre que instauramos um diálogo com alguém sobre as lembranças de nossa vida escolar, inevitavelmente nos remetemos a histórias sobre avaliações. São histórias marcadas por relatos de abusos de poder por parte dos professores, de situações de tentativa de se burlar a vigilância do professor e colar, de humilhações, de nervosismo exacerbado. Enfim, cada um, ao vasculhar sua memória, tem uma história para contar que revela o quão ineficaz e tenebroso é o sistema de avaliação escolar.

Quando estendemos nossa análise à avaliação em Língua Portuguesa essa característica torna-se ainda mais visível, pois temos um sistema de ensino que exige que o aluno domine as regras que regem a língua, que saiba falar e escrever de acordo com a variedade considerada padrão (culto), que saiba redigir textos dentro dos gêneros textuais, que interprete textos segundo o que determina o professor e o livro didático. Todos esses aspectos são contemplados nas avaliações e na maioria das vezes o aluno não consegue realizá-las por não ter compreendido os conteúdos quando da explicação do professor em sala e devido também à complexidade da forma como a língua é abordada pelo professor: um sistema fechado em si, socialmente legitimado, composto por regras de bem falar e bem escrever, que exclui quaisquer outras variedades linguísticas, portanto, um conjunto de regras único, estável, sistêmico e, sobretudo, invariável. De acordo com Bohn (2005, p. 19), esta língua é “vista ou recebida como um elemento dado, um universal homogêneo, não havendo, portanto, necessidade de defini-lo, de especificá-lo, ou de posicionar-se.”

Por isso, no momento da avaliação⁵ pode acontecer de os alunos sentirem-se coagidos, tensos e frustrados, se a avaliação não se constituir como uma oportunidade para que eles demonstrem o que conseguiram aprender. Ela não pode servir para rotulá-

⁴ Não é objetivo deste artigo discutir os conceitos de avaliação da aprendizagem construídos por pesquisadores, estudiosos e teóricos da educação ao longo dos anos, mas instaurar uma problematização, a partir da compreensão desses conceitos, a respeito da avaliação numa perspectiva discursiva.

⁵ O processo de avaliação não se refere exclusivamente a provas. Entretanto, observamos empiricamente que no meio escolar avaliação, na maioria das vezes, torna-se sinônimo de prova (oral ou escrita).

los e classificá-los por meio de uma nota, ou até mesmo para puni-los, afinal, a avaliação nesta perspectiva, faria com que os alunos se sentissem frustrados por não conseguirem alcançar um bom desempenho, como revela o enunciado a seguir:

[E1]⁶ No meu ponto de vista a avaliação não é o único modo para se avaliar um aluno, porém mundialmente é este requisito que é usado para avaliar uma pessoa seja na escola ou em uma vaga de emprego. [...] A palavra “avaliar” apavora uma grande maioria. Foi o que aconteceu e acontece comigo, passo horas estudando antes das provas, quando chego no colégio e pego a avaliação, eu me apavoro e fico tenso, com isso me esqueço do conteúdo.⁷

No funcionamento discursivo do recorte E1 percebemos que o aluno sabe que há outras formas de se avaliar a aprendizagem, entretanto, conforma-se à exclusividade das provas como método avaliativo. Observa-se, por seu enunciado, que ele silencia suas dificuldades com relação à realização da avaliação e não expõe essas dificuldades aos professores, prefere começar a fazer a avaliação para tentar se lembrar do conteúdo. Podemos pensar que há uma interdição velada que não permite que os alunos reclamem do método avaliativo balizado em provas, afinal, este se tornou um sistema predominante em quase todas as escolas e que resvala, nos dizeres desse aluno, o desejo de dominar o método de avaliação tradicional, uma vez que esse é o mais conhecido e difundido sistema para se avaliar os conhecimentos de uma pessoa. Há uma percepção da falta desse domínio, quando ele afirma “me esqueço do conteúdo”.

Nos enunciados a seguir, observamos que os alunos não se sentem à vontade sendo avaliados quase exclusivamente por provas. Mas eles nunca são consultados com relação a sua opinião, por isso, este instrumento avaliativo prevalece. Se os alunos fossem ouvidos, certamente as provas, no formato que são adotadas nas escolas de Educação Básica, já teriam sido abolidas.

[E2] Durante a minha vida escolar tive muitos professores diferentes uns dos outros, cada professor com sua maneira de avaliar [...] Alguns professores explicavam uma matéria em sala de aula mas na hora da prova colocavam questões que não tem nada a ver com o assunto discutido em sala. Esse é um grande problema dos professores da língua

⁶ “E” designa o enunciado recortado do conjunto do *corpus*, portanto, E1 refere-se ao Enunciado 1 etc.

⁷ Devido à transcrição fiel dos enunciados produzidos pelos alunos, também foram transcritas as inadequações ortográficas, de pontuação e textuais. Como a maioria dos enunciados apresentam alguma dessas inadequações, optamos por não utilizar o [sic] em todos os recortes e inserir esta nota explicativa, que se refere a todos os enunciados que se enquadram nesta situação.

portuguesa, eles querem que a gente aprenda a qualquer custo e não pode ser assim porque tem alunos que tem mais dificuldade em aprender português, e isso acontece com a maioria dos alunos de escola pública. Na minha opinião os professores deveriam fazer outras formas de avaliação não só aplicando provas.

[E3] Avaliação é uma forma de verificar se os alunos realmente aprenderam. Mas os professores muitas vezes acham que o único modo de avaliar é fazendo prova. [...] Eu passo pelo mesmo método de avaliação a 10 anos, desde o primário é só prova, creio que esse método esteja um pouco ultrapassado.

Nos enunciados E2 e E3 acima, percebemos que, ao adotarem a prova como único instrumento avaliativo, os professores consideram os alunos como sujeitos homogêneos, unos, que aprendem da mesma forma e com os mesmos métodos. Desconsideram, portanto, a heterogeneidade que caracteriza cada sujeito, em sua singularidade e historicidade. Conforme Moita Lopes (2006, p. 94), as “pessoas são cada vez mais expostas a uma multiplicidade de projetos identitários, como também à percepção da heterogeneidade identitária coexistindo em um mesmo ser social”. Diante disso, a escola não pode considerar os alunos como homogêneos e almejar que a aprendizagem seja igual para todos.⁸

A prova torna-se para o professor o instrumento mais objetivo e confiável, pois muitos consideram que outras formas de avaliação são subjetivas e, portanto, suscetíveis a interpretações diferenciadas pelos alunos. Além de darem mais trabalho para serem corrigidas. Indo um pouco mais além, podemos dizer que, para alguns professores um pouco mais tradicionalistas, a prova é o momento de demonstração de poder, em que eles podem se vingar da indisciplina, do desrespeito, da falta de interesse.

O enunciado abaixo reforça a preocupação da escola com as notas e o desejo do aluno de que o ensino de LP mude:

[E4] Falar de avaliação é estranho, nunca tinha parado para pensar nisso. Só penso que o ensino de Português precisa mudar. Agora lendo esta proposta de redação comecei a ver que o problema talvez seja a avaliação e as notas. Os professores todos se preocupam demais com as notas, parece que é só isso que importa. Eles não estão nem aí se o aluno aprendeu alguma coisa importante para ele, se ele conseguiu aproveitar o que aprendeu na sua vida diária, se ele está satisfeito com a forma do professor dar aula, se ele

⁸ Ressaltamos que é possível conceber uma “avaliação tradicional” em que a heterogeneidade, a singularidade e a historicidade sejam levadas em conta, mas esta seria uma discussão para outro momento.

gosta da matéria ou não, se gosta da escola. Nada importa, é isso aí! O que vale é dar uma nota para o aluno. Se é 80 o aluno é bom, prestou atenção na matéria e aprendeu, se é 50 o aluno não aprende e deve reprovar. De qualquer forma quando tem sucesso é sempre do professor e o fracasso é sempre do próprio aluno.

Este formato de avaliação alicerçado em provas se sistematizou e se difundiu pelos sistemas educativos, por isso normalmente não paramos para refletir sobre ele, como atesta o E4, quando o aluno relata “nunca tinha parado para pensar nisso”. Todos sabemos que o ensino de LP precisa mudar, entretanto, só pensamos no todo e não nas partes que constituem esse processo de ensino, como ressalta o E4, “Só penso que o ensino de Português precisa mudar, mas não tinha pensado nos detalhes.” Um desses *detalhes* é, sem dúvida, a avaliação.

Defendemos, juntamente com outros tantos pesquisadores e professores, que a avaliação escolar não pode reduzir-se a provas (orais/escritas), ou, consoante com Marchezan (2006, p. 143), que ela seja vista como um instrumento de poder e de autoritarismo, reduzindo-se, dessa forma, à simples atribuição de notas e conceitos, e à ideia de aprovação e reprovação. Afinal, avaliar é um processo e, por ser um processo, deve ser contínuo.

Conforme Moita Lopes (2006, p. 98), devemos “ter clareza sobre as implicações éticas de nossas escolhas teóricas, assim como precisamos ter consciência dos limites do alcance teórico de nosso trabalho”. Diante dessa assertiva, o professor precisa ter conhecimento teórico sobre o que seja avaliar e sobre as implicações da avaliação na aprendizagem do aluno, pois, sem esse conhecimento teórico, ele provavelmente não conseguirá realizar uma avaliação condizente com a realidade dos alunos.

Nesse sentido, o professor deve avaliar com clareza e coerência e primar pela espontaneidade do aluno com relação ao registro daquilo que estudou e que aprendeu e do conhecimento que construiu.⁹ Infelizmente esta não é uma realidade em nossas escolas públicas, e, principalmente da disciplina de Língua Portuguesa.

No enunciado abaixo,

[E5] Fico pensando porque os professores de Português são tão preocupados com prova. Será que na faculdade onde eles estudaram eram avaliados só com prova? Será que eles nunca aprenderam a fazer outras coisas para avaliar o aluno como trabalhos, discursões, debates, teatros, etc.? Existem

⁹ Não queremos dizer que o ensino da norma padrão culta deva ser abolido das aulas de Língua Portuguesa. Ao contrário, defendemos que as normas para se escrever bem devem ser ensinadas em atividades que despertem o gosto do aluno por aprendê-las e por usá-las em seu dia-a-dia.

tantas formas de ver se o aluno aprendeu a matéria, às vezes só na conversa mesmo na sala de aula [...] Mas isso parece que não importa, o que conta é só prova, prova, prova. E nós alunos acabamos por ver na prova um bicho de 7 cabeças porque nunca damos conta de acertar tudo como o professor quer: sujeito, verbo, pronome, predicado, oração, vírgula...

é interessante observar o questionamento do aluno a respeito do tipo de formação acadêmica que os professores de LP receberam no curso de licenciatura. Na verdade, percebemos que o processo que envolve o ensino da LP é um “círculo vicioso” assim representado: o aluno na Educação Básica recebe um ensino pautado em um método que reconhece a língua como um sistema fechado, balizado em regras gramaticais que devem ser aprendidas (e aqui entendo aprendidas como sinônimo de “decoradas”); quando ingressa em um curso de licenciatura em Letras, o método é ainda o mesmo, tendo em vista pautar-se em provas, resenhas, fichamentos, exposições orais e na preocupação em se agradar ao professor e, conseqüentemente, obter-se uma boa nota; quando retorna para a escola de Educação Básica, agora para ministrar aulas de LP, a prática desse professor revela o tradicionalismo de sua formação e, portanto, de sua constituição enquanto sujeito. Assim o círculo se fecha e permanece girando na mesma direção.

Os alunos participantes da pesquisa também demonstram em suas enunciações a indignação com a falta de responsabilidade e de interesse do professor com a avaliação, conforme observado nos enunciados abaixo:

[E6] A avaliação é o principal meio de correlação entre o conhecimento do aluno e o ensino do professor, e *esse meio não deve ser menosprezado com provas fáceis e nem com a indiferença de alguns professores* ao fingir que não estão vendo os alunos (mesmo os classificados como bons) trocando informações comprometedoras na hora da avaliação (Destaques nossos).

[E7] Desde que estudo a palavra avaliação está relacionada à prova, e na maioria das vezes vem a idéia de múltipla escolha, este fato deve-se a *falta de interesse de alguns professores em avaliar. A grande maioria dos professores avalia de forma superficial ou seja não se interessam pelas dificuldades encontradas pelos alunos*, e uma minoria se preocupa com os resultados e dificuldades que os alunos adquirem (Destaques nossos).

[E8] Normalmente as avaliações são elaboradas com *pouco empenho, são questões fechadas, muitas vezes de marcar X ou complete a coluna de acordo com a primeira*. Na minha

opinião isso não poderia ser feito pois a uma chance do aluno acertar na sorte e não pelo que ele realmente sabia. Deveria ter mais questões abertas (Destaques nossos).

Nos três enunciados acima, os alunos percebem que um dos problemas que afetam a avaliação é o descaso dos professores e a sua falta de interesse com relação às dificuldades e avanços dos estudantes, conforme atesta E7: “uma minoria se preocupa com os resultados e dificuldades que os alunos adquirem”. Os enunciados revelam que a avaliação não se relaciona ao conhecimento adquirido pelo aluno durante as aulas. É apenas um método em que o professor apresenta algumas questões, consideradas pelos enunciadores como fáceis e superficiais, para assegurar as notas que devem ser entregues ao final de cada bimestre, para cumprir uma questão burocrática.

Segundo Marchezan (2006, p. 144), sob a perspectiva do aluno, os resultados da avaliação são de extrema importância uma vez que “decidem se o aluno vai ser aprovado ou reprovado, premiado ou punido na escola, em casa e na sociedade. Isso justifica a necessidade de que o processo desenvolvido pelo professor seja claro e apresente características de validade e confiabilidade.” Por isso, o professor deve priorizar este processo, para que o aluno não se sinta como os participantes da pesquisa, que destacaram “a falta de interesse de alguns professores em avaliar”, a forma de avaliar “superficial”, o não interesse “pelas dificuldades encontradas pelos alunos” (E7), avaliações “elaboradas com pouco empenho” (E8).

O aluno também faz uma imagem do professor pela avaliação que propõe:

- [E9] Na minha vida escolar pude fazer uma imagem dos meus professores de Língua Portuguesa através das suas avaliações. Tive aqueles que aplicavam apenas provas objetivas, com questões de marcar X, completar, numerar colunas, etc. Eram os professores mais preguiçosos, corrigiam as provas na sala mesmo, e nós sempre tirava nota boa, por mérito ou por cola. Tive outros que dava questões abertas, com muitas linhas para responder. Eles corrigiam cada detalhe gramatical, mas nunca faziam comentários sobre as respostas. Só davam a nota. Eram os professores caprichosos, preocupados com a nota porque é por meio da nota que o professor é classificado em bom ou ruim na escola..
- [E10] Havia também aqueles professores-imagem, onde a imagem do professor era transpassada para a prova dada, ou seja, se o professor era preguiçoso, a prova, o estilo das questões era moleza, e geralmente não se estudava muito para as avaliações destes.

[E11] Cada professor tem um perfil diferente, noto pelas provas, alguns costumam colocar em provas apenas questões fechadas, outros aberta e outros preferem nem dar prova porque sabem que prova não ensina nem prepara ninguém, isso acaba gerando em minha mente a imagem, o perfil de cada professor.

Observa-se, por meio dos enunciados acima, que, pelo método avaliativo, os alunos são classificados pelos professores, mas também os classificam. Os que aplicam provas e avaliações fáceis nem sempre são considerados bons, e os que aplicam provas e avaliações difíceis também nem sempre o são. Na verdade, muitos alunos preferem ser desafiados a aprender, a conhecer, a construir conhecimentos. No formato em que se encontra hoje, a avaliação para eles não se presta ao papel de instigadora e de interpeladora, ela se reduz a uma mera burocracia a ser cumprida na escola, como evidenciado pelo enunciado E12:

[E12] As avaliações nas escolas deveriam ter o propósito de fazer uma análise mais aprofundada sobre o nível de conhecimento dos alunos em determinada área estudada. Mas isso nem sempre acontece, pois os professores em sua grande maioria querem só dar a nota, muitas vezes não se importando com a nota tirada, pois se o resultado da maioria foi ruim quer dizer que algo está errado com os alunos e não com ele.

Este enunciado revela a seguinte realidade: o professor procura isentar-se da culpabilidade pelo fracasso do aluno relegando essa culpa ao próprio estudante, que não estudou como deveria, que não prestou atenção às aulas, que foi indisciplinado, não fez as tarefas e que teve toda a dedicação do professor, apoio da escola, acompanhamento, mas não soube aproveitá-los. Muitos alunos, diante desse discurso, acabam acatando-o e sentindo-se realmente responsáveis pelo seu insucesso, ou seja, eles se inscrevem na discursividade que circula na esfera escolar que atribui a eles a responsabilidade pelo insucesso diante dos processos avaliativos.

Muitos dos alunos pesquisados acreditam que a avaliação escolar não contribui para sua aprendizagem, ela não é vista como parte desse processo:

[E13] A avaliação em si não me ensina nada, ela não tem nada haver com minha realidade.

[E14] Muitas vezes o professor apenas lia o capítulo do livro, passava as questões e raramente corrigia, e logo em seguida dava a prova com questões fechadas, onde ficava mais difícil de resolver, sem ter explicações do assunto

abordado. [...] O que é ainda pior é que esses conteúdos não trouxeram benefícios nenhum para a minha vida, meu cotidiano, pois além de não entender muito bem, só usei o aprendizado da matéria para responder algumas questões da prova.

- [E15] Existem professores de Língua Portuguesa que elaboram aulas, trabalhos, provas que não tem utilidade em nosso dia-a-dia.
- [E16] A maioria dos professores aplicava provas com apenas interpretação de texto, com questões que nem precisava o aluno raciocinar.
- [E17] muitos dos temas pedidos não tinham relação com a realidade e na maioria das vezes nem faziam parte do conteúdo, essa apenas era uma forma de passar o tempo, deixando de fazer o que realmente poderia interessar naquela época.
- [E18] A aproximação da disciplina com a realidade era mínima, sendo esse outro obstáculo para o aprendizado.
- [E19] Essas avaliações que eu fiz não tem de fato uma relação com a realidade, pois acredito que não me ofereceu nenhum conteúdo que eu tenha usado no dia-a-dia.

Corroborando o pensamento exposto pelos enunciados acima, Luckesi (2003) reforça que geralmente a prática da avaliação se resume em classificar o aluno em um determinado nível de aprendizagem. Assim, essa forma de avaliação torna-se reconhecidamente ineficaz, por ser meramente classificatória e somativa, com foco unicamente no produto (ROLIM, 2004). Daí nosso interesse em pensar a função da avaliação dentro de uma perspectiva discursiva, que reconheça o sujeito¹⁰ como centro de todos os processos que envolvem o ensino, e aqui nos remetemos, sobretudo, à aprendizagem, à avaliação e ao desenvolvimento sócio-cultural do aluno.

Avaliação em uma perspectiva discursiva

A partir das análises empreendidas, observamos que as práticas avaliativas que vigoram no ensino de Língua Portuguesa refletem e refratam uma concepção de língua como um sistema estrutural, fechado em si, desvelando o tradicionalismo que marca este ensino. Desse modo, acreditamos que, para se pensar sobre a avaliação em LP, é

¹⁰ Neste artigo, concebemos o sujeito como historicamente determinado e assujeitado, constituído pelo inconsciente e interpelado pela ideologia, inserido na história e submetido ao sistema linguístico, inscrito em lugares histórico-sociais e em lugares discursivos, de onde enuncia.

preciso refletir, primeiramente, sobre essa concepção de língua que norteia a prática cotidiana dos professores desta disciplina na Educação Básica e compreender que a diferença e a contradição é o que marca os sujeitos e que estas devem ser consideradas no processo de ensino e não silenciadas, pois, conforme Bohn (2005, p. 20), “São nas diferenças que talvez estejam as respostas às novas perspectivas”.

Segundo Bakhtin (1999, p. 78), “[...] O indivíduo recebe da comunidade lingüística um sistema já constituído” ao qual ele tem que se adaptar e a escola é a encarregada de ensinar-lhe como usar adequadamente esta língua. Mesmo ele já sendo seu falante nato. Nesse sentido, alguns professores de LP reduzem o seu trabalho em sala de aula ao ensino de gramática e as atividades propostas restringem-se ao aspecto material da língua e às relações que constituem o seu sistema, em detrimento do conteúdo da mensagem, das possíveis significações do código, dos elementos extralingüísticos e da interação entre aluno-texto-autor-professor, como constatamos em vários dos enunciados analisados anteriormente.

A concepção bakhtiniana esclarece que a enunciação não é um ato monológico, mas, sim, dialógico. Para Bakhtin (1999, p. 92-93), “o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala)”. Assim, ao aluno não deve ser “ensinada” a Língua Portuguesa como se esta lhe fosse estrangeira. Ele deve ser conduzido a estabelecer um diálogo¹¹ com a língua e com o outro. E esse diálogo deve ser ouvido pelo professor. Portanto, a prática do ensino de LP na escola deve reconhecer o diálogo que deve se estabelecer em sala de aula entre aluno-professor-língua, afinal “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN, 1999, p. 124. Destaque do autor). Desse modo, o professor precisa reconhecer que a voz do aluno é uma voz que ecoa entre as vozes que confluem na sala de aula (do livro didático, dos autores, do professor, da instância de poder governamental etc.). Sua voz não é menos importante que as demais, está em uma relação de equivalência e equipolência com estas. E é aqui que inserimos a reflexão sobre uma avaliação discursiva, por crermos que esta estaria centrada justamente nesse “ouvir a voz do aluno” nas atividades com a Língua Portuguesa.

A avaliação discursiva teria a função de direcionar o aluno no sentido de utilizar a língua em contextos concretos de enunciação. Entre os enunciados analisados foi

¹¹ Diálogo entendido “num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 1999, p. 123).

recorrente o questionamento dos alunos quanto à ausência de relação entre a teoria aprendida na sala de aula e sua vida prática. Diante disso, destacamos que, na concepção de uma avaliação discursiva, o processo avaliativo não se reduz a provas, mas a todas as atividades e situações em que o aluno possa exercitar os conhecimentos que aprendeu e os que inferiu a partir das explicações do professor e do estudo dos conteúdos em sala de aula para, a partir daí, utilizá-los eficazmente em suas interações comunicativas cotidianas.

Conforme Bakhtin (1999, p. 92-93),

[...] o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto [...] Para o locutor, a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor.

E é justamente o ponto de vista do aluno, enquanto locutor, que deve ser o centro da avaliação discursiva. Mas, como isso ocorreria em um ambiente em que o centro da avaliação é justamente o ponto de vista do professor ou do autor do livro didático? Esta é uma questão que tem nos suscitado inúmeras reflexões.

Vejamos, o aluno deve, sim, estudar gramática, afinal, é ela quem lhe dará embasamento para o uso formal da língua. No entanto, as regras gramaticais devem ser propostas como desafios para que o mesmo consiga perceber o seu funcionamento e assim aprender como utilizá-las em situações práticas de interação. E aí nos deparamos com uma situação cotidiana nas aulas de LP: as atividades de interação que o professor propõe na sala de aula são previamente elaboradas por ele ou determinadas pelo livro didático, são resolvidas com antecedência para que todas as possíveis dúvidas que possam emergir por parte dos alunos sejam antecipadas e/ou cerceadas. Essas situações são transcritas para o quadro negro e expostas aos alunos de forma mecânica para que eles “decorem” as regras ali utilizadas. Depois, o método se repete na avaliação, que normalmente é uma prova escrita. Cremos que o primeiro passo, neste caso, seria deixar a espontaneidade fluir na sala de aula, desta feita, os exemplos de situações práticas de interação devem ser apresentados pelos próprios alunos e o professor vai, juntamente com eles, descobrindo como usar as regras, como elas funcionam naquele contexto. É um processo realmente de descoberta e de uso. O professor não precisa redigir regras gramaticais no quadro, fazendo esquemas explicativos complexos, apresentando exemplos de enunciados retirados de poemas e textos distantes da realidade do aluno. A necessidade de explicação das regras vai surgindo à medida que os alunos produzem

seus textos, fazem leituras, observam construções textuais na rua, em casa, nos programas de televisão, na *internet*, enfim, em suas situações comunicativas cotidianas.

A avaliação, nessa proposta, deveria seguir a mesma trajetória do que foi feito durante as aulas. Ao aluno seriam propostas situações-problema baseadas em seu cotidiano, na internet, nos programas televisivos, enfim, em sua realidade sócio-cultural, envolvendo interações comunicativas respaldadas em aspectos cômicos, mundanos, religiosos, políticos, juvenis, esportivos, etc. Então, o aluno seria desafiado a utilizar as regras que aprendeu de acordo com as necessidades e situações. Esta avaliação não se reduz à prova, mas a atividades escritas, orais, trabalhos em grupos, autódromos, debates, desafios, etc. E a correção deve ser feita de forma que o aluno seja conduzido a compreender quais foram suas dificuldades e quais foram seus progressos. O professor analisa primeiramente as respostas dos alunos às questões e depois faz este trabalho junto com a turma, num processo contínuo, ou seja, não há um dia exclusivo para as atividades avaliativas, elas devem ser feitas rotineiramente. Dessa forma, ao final do bimestre, o professor poderá perceber o que o aluno conseguiu aprender e, a partir daí, atribuir-lhe um conceito¹². O que diferencia esse processo do “decorar” é que, quando o aluno decora, após fazer a prova ele se esquece, pois aquele conhecimento não lhe foi significativo, e, quando ele aprende, este conhecimento passa a constituí-lo enquanto sujeito.

Quanto aos exercícios de interpretação textual, o problema é ainda mais sério. Os enunciados analisados revelam que os alunos compreendem que devem oferecer respostas mecânicas, que assegurem uma boa nota e que estejam em concordância com o que pensa seu professor. Na maioria das vezes, eles não se arriscam a atribuir sentidos de acordo com sua própria interpretação. Além disso, o que observamos no contexto da sala de aula é que os textos apresentados aos alunos são os que constam no livro didático e/ou muito raramente o professor apresenta um ou outro texto “avulso”, retirado de outros livros, da internet ou de outro suporte de leitura. Não há problema em se adotar os textos do livro didático, o problema é a forma como esses textos são trabalhados. O professor manda que os alunos leiam o texto, esclarece sobre alguma palavra que eles não tenham compreendido, em seguida, são realizados os exercícios propostos pelo livro

¹² Preferimos conceito (ou menção) à nota, porque este não deve atribuir um valor numérico à atividade do aluno. Ele é uma referência, ou seja, o aluno pode ter um conceito X, portanto, sua avaliação seria definida como “muito bom, o aluno conseguiu absorver e aprender o conhecimento que lhe foi proposto”, ou Y, “o aluno compreendeu parcialmente os conteúdos apresentados”, ou, ainda Z, “o aluno não conseguiu apreender o que foi proposto”. O conceito revela o nível de desempenho do aluno, onde ele apresentou maior dificuldade, seus progressos e etc. Serve, portanto, de norte para que o professor possa acompanhar o desenvolvimento dos alunos frente aos conhecimentos que vão sendo trabalhados em sala.

e corrigidos. Esta correção é feita de acordo com as respostas propostas pelo livro, que constam no livro do professor. O que importa é que estas respostas sempre estão lá, para direcionar e “facilitar” o trabalho docente. Evidentemente, esta concepção de leitura e interpretação leva ao dogmatismo e às prescrições arbitrárias e tolhe qualquer possibilidade de atribuição de sentidos às leituras por parte dos alunos.

Em uma proposta de avaliação discursiva, num exercício de interpretação textual, os sentidos devem emergir a partir da relação do interlocutor com o texto e não do que o professor pretende. Conforme Pêcheux (1997, p. 190), “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, não existe em si mesmo; o que o determina são as posições ideológicas presentes no processo sócio-histórico no qual tais palavras, expressões e proposições são produzidas”. Nesta concepção, portanto, os efeitos de sentido devem ser produzidos pelos enunciados, em situação de interlocução com o aluno e em decorrência das inscrições ideológicas do mesmo. Dessa forma, o professor não pode desejar que os sentidos sejam finitos e, por isso, atribuir uma nota de acordo com uma resposta definida previamente por ele. Segundo Gregolin (2000), há sempre fendas que permitem o movimento da contradição, do desdobramento e da polêmica e, por isso, os efeitos de sentido caracterizam-se pela incompletude, pela inapreensão e surgem como resultado do que provoca sua busca.

Ao conduzir o aluno no processo de atribuição de sentidos, a escola estaria contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia, fato que não vem ocorrendo, conforme a análise dos enunciados do *corpus* revelam. Quando nos remetemos à autonomia do aluno, podemos pensar em sua emancipação. Moita Lopes (2006, p. 95-96) fala sobre o conceito de emancipação pelo aspecto social, que incorpora os diferentes grupos marginalizados, por diversos fatores, como classe social, sexualidade, gênero, raça, por exemplo. Segundo o autor, a emancipação social não significa levar a verdade/conhecimento a esses grupos marginalizados, mas “construir a compreensão da vida social com eles em suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los”. Transpondo-se esta reflexão para o âmbito da educação escolar, entendemos que promover a emancipação social do aluno seria então dar voz a ele, fazer com que expresse aquilo que pensa, ensiná-lo a refletir sobre os aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos que envolvem sua vida cotidiana. Seria, portanto, pensar-se no aluno enquanto sujeito social (MOITA LOPES, 2006, p. 102), inscrito num lugar sócio-histórico, político e ideológico determinado. Um sujeito pós-moderno, que vive em um período cuja filosofia “celebra a diferença, desafia as hegemonias e busca formas alternativas de expressão e interpretação.” e que “procura desconstruir os discursos dominantes, tanto quanto os

contradiscursos, ao fazer indagações nos limites da ideologia, do poder, do conhecimento, da classe, da raça e o gênero.” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 139-140)

Para isso, em uma avaliação discursiva deve-se compreender que os sentidos advindos de um texto produzem-se no campo dos discursos e dependem dessa inscrição do sujeito. O aluno deve ser levado a se confrontar com o dito e com o não-dito, com o mostrado e o não-mostrado, pois isso o levará a uma produção de sentidos que reinventa as fronteiras do verdadeiro e do não-verdadeiro, tendo em vista que a verdade quista pelo professor passa, então, a ser questionada, redefinida, repensada pelo aluno e isso é importante em seu processo de constituição enquanto sujeito e em seu processo de construção de conhecimentos. Afinal, a ele deve ser mostrado que os “sentidos permanecem em constante movência. Eles se fragmentam, desconstroem-se, deslocam-se, rompem-se e mudam. Nunca são estáticos e pré-determinados. Nunca estão prontos e acabados” (MESQUITA, 2009, p. 27).

Diante disso, ao professor adepto à avaliação discursiva cabe, ao objetivar analisar um texto com o aluno sob o ponto de vista discursivo, desconsiderar as significações dadas *a priori* e se voltar para os sentidos (ou efeitos de sentido) construídos na opacidade do discurso e inscritos em determinadas formações discursivas constituídas historicamente. Segundo Pêcheux (1997), a formação discursiva (FD) é aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito. Nesse sentido, uma FD abriga diferentes posições em um mesmo sujeito discursivo. É relevante ressaltar que os efeitos de sentido decorrem, entre outros fatores, dos lugares sociais assumidos pelos sujeitos envolvidos em uma situação de interlocução. Dessa forma, os sujeitos se posicionam de forma diferente acerca de um mesmo tema, graças às suas posições ideologicamente definidas e disso sucede a formação de diferentes discursos. Com relação à discussão empreendida neste trabalho, podemos entender que o entrecruzamento dos diferentes discursos e formações ideológicas sobre a avaliação da aprendizagem constitui uma formação discursiva.

Como, de acordo com Pêcheux (1997, p. 161), “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”, ou seja, o indivíduo é interpelado em sujeito de seu discurso por um processo de identificação com a formação discursiva que o domina, a avaliação da aprendizagem deve interpelar professores e alunos, chamá-los à existência, fazer com que se constituam sujeitos frente ao processo avaliativo que procura objetivá-los.

Tanto o professor quanto o aluno precisa, primeiramente, reconhecer que o sentido não se encontra na superfície da materialidade linguística do texto, mas na relação estabelecida entre esta, a exterioridade, a história, a ideologia, a memória e o interdiscurso. De acordo com os pressupostos teóricos da Análise do Discurso, um discurso constitui-se por outros discursos que advêm de diferentes tempos e inscrições sociais e se entrelaçam no interior de uma formação discursiva. Aí se instaura o interdiscurso, que é a presença desses diferentes discursos na constituição de um discurso. No caso do discurso sobre a avaliação da aprendizagem podemos pensar que este é atravessado por um já-dito anteriormente em outro lugar e que é retomado no presente pelos professores e alunos na prática diária de sala de aula. Este já dito é marcado por uma heterogeneidade de vozes que percebemos ao longo da análise dos enunciados dos alunos envolvidos na pesquisa. São vozes sociais que delimitam o papel do professor, do aluno e da escola, determinando o lugar de cada um no contato com o conhecimento.

Por isso, o professor deve ter cuidado e responsabilidade ao elaborar avaliações de interpretação textual, para que os alunos não se sintam intimidados por terem que se expressar, como observado em muitos enunciados recortados do corpus.

As atividades de interpretação textual devem ser dialógicas, rotineiras e acontecerem de forma espontânea, para que cada aluno sinta-se à vontade para dialogar com o texto, com o autor, com o professor e com os colegas. Para a avaliação, durante as atividades, o professor observa cada aluno, para, ao final do período analisar seu desempenho.

Por fim, o professor de LP precisa entender que os sentidos de um texto não são produzidos pelos sujeitos ou pela relação entre as palavras e seu significado apriorístico. “O sentido torna-se histórico e ideológico uma vez que o discurso significa a partir do contexto em que sua enunciação emerge e dos lugares sociais ocupados pelos interlocutores, inscritos em uma dada formação discursiva e atravessado por um já-dito” (MESQUITA, 2009, p. 28).

No que se refere à leitura e à produção textual em Língua Portuguesa, devemos reconhecer primeiramente que um texto é uma atividade verbal escrita e, conforme Koch (2009), é uma construção instaurada mediante elementos linguísticos ordenados e selecionados pelo autor, durante uma realização languageira, de modo a permitir-lhe uma interação com os seus interlocutores, no interior de práticas socioculturais. E, enquanto atividade, produz sentido. Sentido este que “*não está no texto, mas se constrói a partir dele*, no curso de uma interação (KOCK, 2009, p. 30. Destaque da autora). Diante disso,

percebemos que a leitura e a produção de um texto estão associadas às condições de produção que envolvem sua escrita e a anterioridade discursiva do autor/leitor. Assim, ao ler um texto, o aluno/leitor deve ser capaz de uma tomada de posição diante do que está lendo e, ao redigir um texto, enquanto escritor, deve ser capaz de construir o texto sob sua perspectiva e a partir do lugar discursivo em que se inscreve. Desta feita, as aulas de leitura e produção textual se tornariam um momento de (re)descoberta do aluno enquanto sujeito discursivo em processo constante de constituição.

Para que isso ocorra é substancial que o professor seja primeiramente um leitor/escritor efetivo e que transcenda de uma posição de facilitador, que dita as respostas, que direciona os alunos às resenhas, resumos, exercícios de cópias e às análises superficiais, a uma posição de desafiador, de instigador, de transgressor¹³, que vislumbra seus alunos enquanto sujeitos em constituição. Nesse processo, ele deve se constituir como um sujeito que não se conforma diante da concepção de língua enquanto sinônimo de gramática, ou seja, um conjunto estanque de normas para se falar e se escrever bem, afinal, conforme Bohn (2005, p. 20-21), “É no inconformismo lingüístico e performativo que os novos paradigmas são forjados, novos horizontes identitários são compreendidos, novas maneiras de aprender, de interpretar o mundo podem ser descobertos.” Por isso, é tão importante que a avaliação prime pela valorização da atribuição de sentidos ao que se lê.

Na interface com os estudos de Bakhtin, podemos dizer que nas aulas de Língua Portuguesa a preocupação deixa de ser exclusivamente o código linguístico e passa a ser também com os interlocutores e a situação em que se produz o discurso. Com efeito, o objetivo do ensino de LP, diante da concepção de linguagem como forma de interação, deve ser desenvolver a competência comunicativa do aluno nas mais diversas situações. Para isso, acredito que o diálogo revela-se como o meio para se chegar a este fim.

Bakhtin (1999, p. 37) destaca que a comunicação na vida cotidiana é extraordinariamente rica e importante e que o material privilegiado desta comunicação é a palavra. Assim, entendemos que o aluno deve ser conduzido a se exprimir na sala de aula, seja nos momentos de estudo do conteúdo ou nas atividades avaliativas. Ele deve exteriorizar seus pensamentos, suas impressões, suas ideias, suas dúvidas, deve estabelecer um diálogo com o professor, com o texto, com o conteúdo, com os colegas, enfim, deve externalizar suas percepções e perceber que também pode construir conhecimentos. E esse seria, então, o objetivo mor da avaliação discursiva.

¹³ Segundo Pennycook (2006, p. 74), transgressor refere-se “à necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais.”

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi realizar uma leitura da avaliação em LP na Educação Básica. Nesse sentido, nosso intuito foi instaurar uma provocação para que os professores de Língua Portuguesa reflitam sobre a possibilidade de pensar a avaliação dentro de uma perspectiva mais discursiva e menos quantitativa/somativa. Ressaltamos que este é apenas um olhar sobre a questão e que outros olhares, a partir de outras perspectivas teóricas, podem dar encaminhamentos diferentes para a discussão, que são perfeitamente válidos e pertinentes.

Reconhecemos que urge uma mudança em todo o ensino da LP, e uma mudança no formato da avaliação desta disciplina já seria um grande começo. O professor carece ultrapassar as fronteiras da concepção de avaliação enquanto um procedimento redutível à aplicação de instrumentos avaliativos que testem somente conhecimentos estanques, e seguir rumo a uma avaliação discursiva que priorize o diálogo e a interação entre o aluno, o professor e o conhecimento. Além disso, também precisa ter conhecimento teórico a respeito da avaliação e estar atualizado com os conhecimentos da Linguística e da Linguística Aplicada para que possa pensar a avaliação como uma ação que transcende a dimensão técnica, reconhecendo-lhe as finalidades, os objetivos, para que possa fazer escolhas adequadas e coerentes com os objetivos que pretende alcançar.

Referências

BAKHTIN, M. (Volochinov) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BOHN, H I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Lingüística Aplicada no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Lingüística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. p. 11-23.

CANAGARAJAH, S. Reconstructing Local Knowledge, reconfiguring Language Studies. In: _____. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah: Erlbaum, 2005.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Filigramas do Discurso: as vozes da história*. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2000.

KOCK, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 9 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org). *Por uma lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCHEZAN, M. T. N. Análise das provas elaboradas por professores de inglês da escola pública. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 6, n. 2, 2006, p. 143-162.
- MESQUITA, D. P. C. de. *As múltiplas vozes e a constituição dos sujeitos discursivos em O Fantasma de Luis Buñuel*, de Maria José Silveira (2009). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. 197 p.
- MOITA LOPES, L. P. da. Lingüística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.
- ORLANDI, E. P. Discurso: fato, dado, exterioridade. In: CASTRO, M. F. P. *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: EDUNICAMP, 1997.
- PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84
- ROLIM, A. C. de O. A cultura de avaliar de professores de línguas estrangeiras (Inglês) no contexto da escola pública. In: ROTAVA, L.; LIMA, M. S. (Org.). *Lingüística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 139-164.