http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2012v30n3p1125

Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa

Lívia Suassuna*

Resumo

Neste artigo, partindo da concepção teórica da linguagem como discurso, e da proposta metodológica que articula a leitura, a produção textual e a análise linguística como práticas estruturantes do ensino de Língua Portuguesa, apresentamos alguns elementos para subsidiar o processo de avaliação da aprendizagem nessa área de conhecimento. Inicialmente, fazemos uma retrospectiva das práticas avaliativas historicamente constituídas no campo; em seguida, caracterizamos o processo de produção do discurso, ressaltando seus elementos constitutivos e mostrando algumas de suas implicações para o tratamento da linguagem em sala de aula; finalizamos o texto mostrando princípios norteadores da avaliação da leitura, da produção de texto e da reflexão metalinguística no nível da Educação Básica.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Língua Portuguesa – avaliação. Ensino de Língua Portuguesa.

* Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Neste artigo, vamos tratar da avaliação da aprendizagem na área de Língua Portuguesa. Para tanto, partiremos da concepção teórica da linguagem como discurso. Isso significa que vemos a linguagem como forma de ação social, ou seja, acreditamos que, quando os sujeitos falam, não só dizem o mundo, mas agem sobre ele e sobre os outros. Foi com base nessa concepção que, em meados dos anos 1980, foi proposta uma metodologia de ensino de Português que articulasse três práticas linguageiras estruturantes: a leitura, a produção textual e a análise linguística. Pretendemos, então, apresentar alguns fundamentos para subsidiar o processo de avaliação da aprendizagem nessa área de conhecimento. Inicialmente, faremos uma retrospectiva das práticas avaliativas historicamente constituídas no campo. Em seguida, caracterizaremos o processo de produção do discurso, ressaltando seus elementos constitutivos e mostrando algumas de suas implicações para o tratamento da linguagem em sala de aula. Finalizamos o texto mostrando princípios norteadores da avaliação da leitura, da produção de texto e da reflexão metalinguística na Educação Básica.

Práticas avaliativas na área da linguagem

Na perspectiva tradicional do ensino, a língua ainda é concebida, de modo predominante, como um sistema homogêneo, constituído de signos definíveis pelos contrastes que se podem estabelecer entre eles, como um código abstrato, transparente e descolado de suas condições sócio-históricas de produção. Assim sendo, a avaliação se reduz à conferência das habilidades de manuseio desse código – em leitura, afere-se a capacidade de apreensão/reprodução dos sentidos literais; em gramática, observa-se o quanto o aluno é capaz de analisar as partes do sistema e empregar com precisão a nomenclatura gramatical; em redação, focalizam-se, sobretudo, os aspectos formais do texto.

Geraldi (1997b) julga que, na escola, não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra; na realidade, os alunos devolvem ao professor a palavra que lhes foi dita pela escola, em situações artificiais, caracterizadas muito mais como exercícios escolares do que mesmo como interlocuções autênticas.

O mesmo autor, em outro estudo (GERALDI, 1991), tematiza a forma como os professores leem os textos produzidos pelos alunos. Em geral, a ênfase recai sobre o trabalho que se faz *sobre* a linguagem, esquecendo-se o trabalho que se faz *com* a linguagem. O aluno deve, então, mostrar que manuseia bem os recursos expressivos, sem que, do outro lado, haja um sujeito leitor que levará

em conta os resultados de tal manuseio; nessa situação, o professor toma os recursos expressivos em si mesmos como objeto de leitura. Como resultado disso, opacifica-se o texto, pois não importam as intenções com que o aluno trabalhou, e sim os esmiuçamentos dos recursos.

Calil (2000), investigando diferentes formas de intervenção do professor nos textos dos alunos, afirma que, em geral, são destacados problemas ortográficos e gramaticais. As observações do professor incidem sobre uma única versão do texto, que não será reescrita pelo aluno, e sim "avaliada", "corrigida" ou "passada a limpo". Deriva daí um apagamento da heterogeneidade e da singularidade das práticas de textualização: estabelecem-se, entre sujeito e texto, relações lineares, higiênicas e objetivas.

As propostas alternativas para o ensino de língua tomam como base outra concepção de linguagem, agora vista como processo, discurso, forma de interação social. Tal concepção colocou o desafio de definir novos conteúdos de ensino, novas metodologias e procedimentos didáticos, assim como novos modos de avaliar a aprendizagem. Alguns autores entre os que consultamos expõem suas preocupações relativas a essa questão.

Costa (1998) estudou instrumentos e resultados de avaliação de rede escolar na Argentina, focalizando problemas de taxonomia e natureza das questões aplicadas. A partir de contribuições teóricas das várias ciências da linguagem, a autora considerou o tipo de linguagem avaliada, de um lado, e, de outro, a contextualização, a elaboração e a compreensibilidade das perguntas. Costa (1998) propõe que, ao se analisar os resultados, é preciso levar em conta alguns problemas do currículo que, de acordo com ela, adquirem relevo no momento da avaliação:

- a linguagem avaliada é a do tipo padrão, em modalidades próprias da escrita, o que significa uma limitação ou restrição do objeto de avaliação a uma parte da competência linguística do examinando;
- é possível que alguns alunos se encontrem, no momento do teste, em situação de desvantagem, na medida em que, pela sua origem socioeconômica, tenham menos contato com a escrita ou usem mais frequentemente uma variedade linguística diferente da padrão, esta típica da escola, dos textos escolares e dos instrumentos de avaliação;
- na elaboração dos testes, são desconsideradas diferenciações internas próprias da língua, vinculadas ao âmbito geográfico-espacial, à

estratificação sociocultural, ao estilo, etc. (trata-se de uma falsa homogeneização da língua).

Na visão de Costa (1998), os parâmetros construídos para a correção dos exercícios deveriam ser suficientemente amplos para considerar as diferentes formas de leitura das diferentes pessoas, assim como suas estratégias de escrita, as quais nem sempre coincidem com as mais valorizadas pela tradição escolar e acadêmica, mais vinculadas ao pensamento lógico e aos procedimentos de tipo racional.

Além disso, Costa (1998) considera que o formato e as características gráficas dos diferentes gêneros textuais ajudam na identificação de certas informações solicitadas dos alunos nas questões dos testes, oferecendo uma melhor contextualização para a leitura. Na medida em que a transposição de alguns textos para o instrumento viola essas características, os alunos podem vir a ter dificuldade de reconhecer tipos textuais e informações neles contidas.

A autora chama atenção, ainda, para outros aspectos relacionados aos instrumentos de avaliação: é preciso ponderar sobre se realmente a compreensão de textos e o conhecimento gramatical dos alunos com baixa pontuação no teste correspondem, de fato, àquilo que o instrumento lhes permitiu expressar. Talvez esses alunos, examinados através de outros tipos de questões, tivessem obtido uma pontuação superior, já que é possível que eles pertençam a camadas sociais mais baixas ou vivam em ambientes com menos oportunidades de acesso à leitura, como é claramente o caso dos alunos das áreas rurais. Costa defende, então, que esses alunos merecem que se levem em conta seu contexto cultural, seu estilo de compreensão e resposta, seu ritmo de aprendizagem.

No caso da Argentina, o Ministério da Ciência e Educação já aponta para a necessidade de os instrumentos de avaliação ampliarem o campo de operações realizadas pelo aluno e de avançar no sentido de contemplar estratégias mais completas e mais próximas da produção e do uso da língua. Costa (1998) considera esse aspecto particularmente desafiador, porque um novo modo de avaliar/elaborar testes pressupõe uma difícil conciliação entre, de um lado, uma abordagem construtivista da didática da língua e, de outro, instrumentos de avaliação de inspiração comportamentalista e que segmentam o processo de aprendizagem.

Preocupações similares são encontradas em Marcuschi e Viana (1997), e Marcuschi (1999). No primeiro trabalho, as autoras, ao descreverem um

dos instrumentos utilizados nas avaliações do Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional (NAPE) da UFPE, afirmam que ele contempla apenas a língua escrita padrão, deixando de lado manifestações linguísticas legítimas de um conjunto de crianças, que passam a ser julgadas em função de suas carências em relação à norma culta, e não em função de habilidades das quais sejam eventualmente portadoras. Além do mais, por mais sofisticado que seja o instrumento, o processo percorrido pelo aluno dificilmente pode ser desvelado por inteiro. Fica colocado, novamente, um desafio para o avaliador: como apreender os múltiplos aspectos do uso e da aprendizagem da língua numa avaliação que tende a padronizar os resultados?

Por seu turno, Marcuschi (1999), tratando de pressupostos básicos da avaliação em Língua Portuguesa, considera que a prática pedagógica e avaliativa é polarizada:

- de um lado, está a corrente tradicional, que identifica a norma culta com a língua em si; os fatos da linguagem são analisados apenas a partir de sua representação escrita; a língua é entendida como código, a ser preservado através do ensino de regras gramaticais; o professor preocupa-se em avaliar se o aluno domina as estruturas linguísticas, a ortografia, ou se utiliza os esquemas gramaticais de forma a produzir enunciados corretos;
- de outro lado, estão os que propõem uma concepção de língua como discurso e, com base na teoria da enunciação, percebem a linguagem como um processo criador; nessa perspectiva, defendem que o ensino deva ser centrado no texto e em suas condições efetivas de uso; a avaliação, por conseguinte, deveria priorizar a competência para "produzir e extrair sentidos do texto, usar e compreender os mecanismos que conduzem à coerência textual, estabelecer as relações lógicas e discursivo-argumentativas" (MARCUSCHI, 1999, p. 168).

Levando em conta pressupostos dessa ordem, é preciso decidir sobre o que avaliar, dando destaque a certos conhecimentos e capacidades em relação a outros. No caso do NAPE-UFPE, existe uma preocupação de tentar contemplar, nos testes, o uso social da língua, numa perspectiva discursiva. Desse modo, as atividades e perguntas propostas, na medida do possível, não estão submetidas ao conhecimento abstrato da língua, ao domínio da nomenclatura e à concepção de correção propostos pela gramática; antes, trata-se de verificar se o aluno sabe

relacionar os conhecimentos metalinguísticos ao uso da língua. Em termos de leitura, para além da identificação de informações eminentemente lineares, extraídas de fragmentos textuais, buscou-se elaborar questões que exigissem a ativação de um conjunto de inferências úteis e válidas na interpretação de textos. E, na produção de textos, foi considerada a capacidade do aluno de produzir textos coesos, coerentes e adequados, isto é, de usar significativamente a língua escrita em contextos situacionais específicos.

Encontra-se em Doll (2000) uma breve e ilustrativa retrospectiva das abordagens de ensino de línguas (estrangeiras), em relação com as diferentes concepções de avaliação a elas associadas. Na abordagem tradicional, dominar uma língua significava conhecer as regras gramaticais e o vocabulário. Os exercícios típicos eram a construção de frases corretas mediante aplicação de regras gramaticais, a transformação de frases, a tradução, a redação e o ditado. A avaliação se identificava com a correção, e a clareza dos parâmetros advinha da forma culta da língua, considerada a mais correta e relacionada ao sistema gramatical e ao uso oficial da língua.

Seguiu-se a essa a abordagem audiolingual, dominante dos anos 60 até os anos 80 do século XX, e baseada nos seguintes princípios da teoria linguística: a) preocupação com a língua falada, e não mais exclusivamente com a língua escrita; b) busca da estrutura da língua a partir dela mesma, e não por um modelo de referência como o latim; c) análise detalhada da estrutura da língua nos diferentes níveis; d) predominância da observação de falantes nativos da língua sobre a prescrição de como a língua deveria ser falada.

Além da linguística estruturalista, a abordagem audiolingual se apoiava, no campo do ensino-aprendizagem, na Psicologia behaviorista. As consequências para o ensino da língua estrangeira foram:

- a importância da prática da língua, e não de ter conhecimento sobre a língua;
- a divisão da língua em pequenos elementos (palavras, estruturas frasais);
- a automatização das estruturas;
- a importância da imitação e da repetição;
- a confirmação das respostas corretas antes da correção dos erros.

Em termos da avaliação, a abordagem audiolingual não a restringia a conferir ao aluno uma nota ou conceito. Concebido o processo de aprendizagem

como altamente dirigido e controlado, era necessário um instrumental bem elaborado. É o tempo da teoria dos testes e medidas, que passam a ter proeminência, em lugar das tarefas de tradução, redação e ditado, uma vez que esses últimos recursos não dariam a certeza de medir com rigor a aprendizagem. O parâmetro utilizado na avaliação eram as estruturas gramaticais, exaustivamente treinadas em exercícios estruturais e diálogos construídos com fins didáticos.

As primeiras críticas à abordagem audiolingual surgiram ainda na década de 1970 e diziam respeito aos seus eixos linguístico (estruturalismo) e psicológico (behaviorismo). No primeiro caso, as teorias da linguagem apontavam para o funcionamento social da língua, a diversidade de usos, suas determinações culturais, etc. Entra em cena o conceito de competência comunicativa, que, além do domínio das estruturas linguísticas, implicava também o domínio das regras de uso da língua em situações autênticas de comunicação. No segundo caso, as teorias da Psicologia Cognitiva e da Epistemologia Genética mostravam que a aprendizagem não resultava da imitação e da repetição, mas correspondia a um processo de construção do conhecimento.

Na passagem da abordagem audiolingual para a comunicativa, não se configurou, todavia, um modelo alternativo de avaliação. Assim, se, por um lado, a Linguística e a Psicologia Cognitiva constituíram-se em novos enfoques para embasar a pedagogia de línguas, contribuindo para a redefinição do objeto de estudo, e das finalidades, metodologias e materiais de ensino, por outro lado, permaneciam questões e desafios relativos à avaliação: qual o significado da expressão "comunicar-se adequadamente"? Como contemplar, no ensino e na avaliação, a variabilidade das línguas e do que se pode fazer com e através delas? O objeto língua e as competências requeridas para o seu uso são, de fato, mensuráveis? Como garantir a autenticidade das situações didáticas de interação verbal? Diante da dificuldade de responder a essas perguntas e na falta de alternativas claras, a abordagem comunicativa acabou por adotar práticas avaliativas típicas da abordagem audiolingual, gerando uma confusão metodológica que em nada resolvia o problema.

Em paralelo, as teorias educacionais críticas vinham mostrando as questões de classe presentes na educação. A escola, como aparelho institucional, seria uma máquina reprodutora das injustiças e desigualdades sociais, em decorrência, entre outros fatores, da sua inspiração capitalista e da imposição da ideologia e da cultura da classe burguesa. Dentro dessa visão, a avaliação seria uma prática que, com seus mecanismos de seleção e classificação, legitimaria a exclusão e a

hierarquização social. Além disso, serviria como maquinaria disciplinar, levando os alunos à adoção de comportamentos submissos.

Todos esses questionamentos colocaram o ensino de línguas – e, dentro dele, a avaliação – numa situação de impasse, tornada ainda mais complexa pelos questionamentos pós-modernos acerca da validade e universalidade do pensamento racional moderno, da unidade do sujeito, do poder de verdades tidas até então como absolutas. Os pós-modernos concebem a própria realidade como resultado de uma construção, de um processo discursivo, de modo que não se pode mais tomá-la como referencial de análise para decidir o que é certo ou errado. Múltiplas são as linguagens, múltiplas são as narrativas. Questionam-se a natureza mesma da linguagem, a estabilidade e a fixidez dos sentidos. Consideráveis são os efeitos do pensamento pós-moderno sobre a avaliação:

> A perspectiva pós-moderna de que não existe uma verdade absoluta, de que juízos de valores dependem muito do ponto de vista, sem existir um único verdadeiro, influencia a avaliação de forma profunda. Na medida em que a segurança sobre o conhecimento correto, homogêneo e universal desaparece, os fundamentos da avaliação se perdem, não existe mais uma base que possa servir de ponto de referência para julgar o correto ou o incorreto. (DOLL, 2000, p. 35).

Atualmente, tornou-se mais difícil definir que língua ensinar e que modalidade(s) de língua serve(m) de referência para a avaliação: a língua a ser ensinada deixa de ser um sistema único, homogêneo e estático, com regras gerais, e se "desfaz em um número incalculável de situações particulares".

A produção do discurso

Todo discurso resulta do uso da linguagem e se situa num conjunto de condições de produção. De acordo com Cardoso (1999), essas condições incluem:

- locutor (aquele que diz/sua posição histórica);
- alocutário (aquele para quem se diz/sua posição sócio-histórica);
- referente (o que dizer, determinado por um sistema semântico de coerência e restrições);

- forma de dizer (escolha de estratégias para se dizer);
- contexto em sentido estrito (o aqui e o agora do ato de discurso);
- contexto em sentido lato (determinações sócio-históricas e ideológicas, quadro institucional em que o discurso é produzido).

As condições de produção do discurso dizem respeito não apenas às formas de organização dos elementos que constituem o texto, mas, principalmente, às formas de instituição do seu sentido, incluindo sua representação no imaginário histórico-social.

Conforme Geraldi (1997a), o texto (oral ou escrito) é um lugar de correlações. Construído materialmente com palavras – que carregam significados –, organiza essas palavras em unidades maiores para gerar informações cujo sentido só é compreensível na unidade global do texto. Este, por sua vez, dialoga com outros textos, os quais, pelos temas de que tratam, pelos pontos de vista que os orientam, pela sua inserção numa mesma sociedade, relacionam-se entre si, constituindo a nossa herança cultural. O mesmo autor salienta, no trabalho de 1996, que o texto é uma unidade comunicacional, que pode assumir diversos formatos e modos de circulação, dada a complexidade da sociedade. Cada texto é produzido no âmbito de um processo interlocutivo; por isso, atende aos objetivos desse processo, sendo marcado pelos sujeitos nele envolvidos e pelas práticas históricas constituídas ao longo do tempo nas diferentes instituições sociais.

Na produção de discursos/textos, são mobilizados outros discursos/textos, os já-ditos que compõem o arquivo que a humanidade veio produzindo ao interagir nas mais variadas situações sociais. Por outro lado, a despeito dessa retomada do já-dito, algo de novo se produz a cada vez que um discurso é engendrado; a enunciação – prática social – parte de elementos reiteráveis, que se reconstroem por meios de diversificados processos enunciativos.

Para Geraldi (1996), o estudo e o ensino de uma língua não podem deixar de considerar as diferentes instâncias sociais de produção de linguagem, pois os processos interlocutivos de retomada e reconstrução do já-dito se dão no interior de múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. Essas diferentes instâncias correspondem a diferentes contextos sociais de interação, e o trabalho linguístico/discursivo que nelas ocorre se caracteriza de modo diferente a cada vez.

O autor também aponta para a diversidade dos processos através dos quais os discursos se materializam, bem como das configurações textuais (GERALDI, 1989). Ele afirma que, como a linguagem está sempre se constituindo em processos interlocutivos, é de sua natureza ser vária e multiforme. Os dialetos resultariam exatamente desse trabalho coletivo com e sobre a linguagem. Diferentes formas linguísticas em circulação produzem novas formas, o que faz da prática discursiva um processo de reelaboração cultural implicado nas interações simbólicas, no confronto entre múltiplos discursos e posições. Nessa perspectiva, em termos do ensino da língua, Cardoso (1999) considera como sendo de fundamental importância o domínio das regras que determinam o exercício da função enunciativa dos diferentes discursos.

A língua, repita-se, não é um sistema pronto e acabado, dado previamente: o próprio processo interlocutivo está sempre constituindo-a, modificando-a. Nessa dinâmica, vamos internalizando expressões e compreensões oriundas de discursos anteriores e atuais, tornando intraindividual o que era interindividual. A cada palavra, respondemos com nossas contrapalavras, articulando-as dialogicamente. Por isso, Bakhtin (1986) afirma que a realidade essencial da língua é o seu caráter dialógico. Toda enunciação é dialógica, faz parte de um trabalho ininterrupto de comunicação e todo enunciado, visto como elo de uma cadeia, pressupõe os que a ele seguirão e os que o antecederam. O dialogismo é a condição mesma de existência do discurso. O dialogismo e a polifonia, tal como pensados por Bakhtin (1986), são, ambos, fenômenos intrínsecos à produção da linguagem. O primeiro conceito traduz o princípio de que o discurso é, necessariamente, dirigido a um outro, situado historicamente, assim como o locutor; já no caso da polifonia, ela expressa a incorporação de outros discursos no discurso que está sendo engendrado.

A natureza dialógica e polifônica do discurso coloca em outras bases o processo ensino-aprendizagem-avaliação na área da linguagem. Como esclarece Geraldi (1996), para participar de situações interlocutivas, o sujeito (aluno) não aprende antes a linguagem para depois interagir; ele se constitui como sujeito ao mesmo tempo em que constrói para si a linguagem como prática social. Bakhtin (1986) já afirmara que não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina a sua orientação.

Avaliação em Língua Portuguesa

Uma questão a se levar em conta na discussão do nosso tema é: que teorizações sobre avaliação se pode produzir a partir de uma concepção discursiva da linguagem?

Primeiramente, queremos salientar a importância de se entender em profundidade o objeto linguagem para encaminharmos, nessa área, um processo avaliativo diferenciado e consequente. Hadji (1994) diz que a avaliação formativa (em oposição à classificatória) exige um triplo esforço de teorização: sobre o sujeito aprendente, sobre a situação didática e sobre o objeto ensinado. Nesse sentido, tomada a linguagem como discurso, seu ensino não se reduziria à descrição e memorização de regras de funcionamento da modalidade escrita padrão; tampouco a avaliação se reduziria ao cotejo da produção do aluno com um modelo de língua considerado ideal e correto.

Marcuschi e Viana (1997) sustentam que a concepção de linguagem adotada num processo de ensino-aprendizagem define e estrutura os objetivos a serem avaliados, os instrumentos e os critérios de avaliação. Mais do que cobrar do aluno respostas predefinidas sobre aspectos pontuais da língua, a partir de fragmentos de textos, em situações artificiais de interação, importa, antes de mais nada, considerar que a linguagem se realiza na interação entre locutores socialmente situados, não podendo ser considerada independentemente de suas condições concretas de produção. O discurso é lugar de contato entre o linguístico e o não linguístico. Dentro dessa visão, deve-se tomar como centrais, juntamente com as formas de organização dos elementos (linguísticos) que constituem o texto, as formas de instituição dos sentidos. Além do mais, é preciso considerar sempre, como característica essencial da linguagem, a heterogeneidade.

Fazer da aula de língua (e da avaliação) um processo legítimo de interlocução, devolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras é uma exigência do próprio objeto de ensino, conforme diz Geraldi (1996). Isso implicaria mudanças significativas no que tradicionalmente tem sido definido como o conteúdo das aulas de Português, levando-nos a fazer das próprias práticas discursivas dos alunos-sujeitos o objeto de ensino-aprendizagem. Deslocamentos ocorreriam também no âmbito do planejamento de ensino e nas relações entre aluno e professor: em vez de blocos fechados de conteúdos, a elaboração de projetos didáticos e aulas que emergem da própria

interlocução; em vez da relação unilateral entre quem sabe e quem não sabe, a busca de formas de convívio com a heterogeneidade.

Mayrink-Sabinson (2002) pensa que é exercendo práticas sociais de leitura e escrita que alguém viria a aprender a ler e escrever. Se isso é verdade, seria, então, bastante produtivo estruturar processos de ensino que tivessem como eixo a leitura e a produção de diversos tipos de textos como materializações do discurso. Para Geraldi (1997a), alunos e professores aprendem e ensinam uns aos outros por meio de textos, para os quais vão construindo novos contextos, multiplicando os sentidos em circulação na sociedade. Acrescenta o autor:

> Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (GERALDI, 1997a, p. 22).

A sala de aula é um espaço privilegiado desse movimento interlocutivo, lugar de interações verbais e diálogo entre sujeitos e saberes. Aí cabe fazer das aulas de língua materna momentos em que interlocutores verdadeiros têm o que dizer, e o fazem por meio da língua, tomada como atividade, processo criativo que se materializa pelas enunciações.

O professor atuaria como um "disciplinador" da atividade do aluno no trabalho com o texto, para empregar um termo sugerido por Guimarães (1998). Uma de suas tarefas é criar situações interativas e pedagógicas, de modo a abrir espaços para o confronto de e a reflexão sobre diferentes discursos/saberes. Mais do que repassar informações a serem reproduzidas pelo aluno nos momentos de avaliação, o professor é aquele que orienta o aluno a correlacionar textos, lendo-os e produzindo-os numa cadeia interativa didaticamente organizada. Cabe-lhe garantir ao aluno o direito de participar de práticas sociais de leitura e escrita, de viver eventos variados de letramento, inclusive fora da escola.

Ao defrontar-se com o texto do aluno, o professor, numa perspectiva discursiva, perguntaria o que esse texto diz e como diz; é um trabalho de conferir inteligibilidade ao texto, buscando interpretar seus sentidos e identificar seu potencial didático; um trabalho de considerar as elaborações do aluno, resultantes de seu confronto com novas informações e de seu esforço de

produzir conhecimento a partir do que aprende. Em outras palavras, o professor dinamiza um processo de circulação de discursos, em que a polifonia toma o lugar da monologia. Ele é o interlocutor verdadeiro do aluno, um coautor de suas produções, na medida em que interpreta, opina, sugere, corrige, orienta, atribui valor.

Uma observação, contudo, faz-se necessária: não se pense que, quando propomos uma avaliação dialógica, estamos escamoteando os conflitos e as contradições que lhe são inerentes. A circulação de discursos, sentidos e conhecimentos se dá em práticas sociais complexas, que incluem disputas de classe, antagonismos, mal-entendidos, luta por hegemonia. É no embate de enunciados que se poderá atuar com vistas à construção de uma sociedade de sujeitos. A sala de aula é um espaço social em que reprodução e transformação estão em permanente tensão; se funciona como aparelho ideológico, produzindo sujeitos conformados, é também arena de conflitos e de subversão, permitindo a quebra do instituído.

Em termos da avaliação em Língua Portuguesa, importa termos em mente que o fim último do ensino é formar cidadãos leitores e produtores de textos, em suas mais diversas configurações, através de três práticas articuladas, de acordo com a sugestão de Geraldi (1996, 1997c): leitura, produção de textos e análise linguística. A leitura seria entendida como possibilidade de interlocução com o autor/texto, compreendendo, avaliando e criticando sua visão de mundo. A escrita diz respeito à capacidade de colocar-se como alguém que registra sua visão de mundo para ser lido por outros. Já a atividade de análise linguística teria como ponto de partida o uso da língua, enfocando aspectos linguísticos e discursivos desse uso, para, em seguida, permitir o retorno, com conhecimentos ampliados, às práticas linguísticas de leitura e escrita. Nessa situação de reflexão sobre os usos da língua, devem ser priorizados os níveis pragmático e discursivo de análise, funcionando os outros níveis (ortográfico e gramatical, por exemplo) como suportes da compreensão dos fenômenos estudados.

É relevante observar que a prática de análise linguística se aplica simultaneamente à leitura e à produção de textos, quaisquer que sejam estes (dos alunos ou dos autores trazidos para a sala de aula). Quanto à leitura, a análise linguística ajudaria na apreciação e compreensão dos muitos efeitos de sentido presentes no texto. Quanto à produção de textos, a análise possibilita a expressão da subjetividade do autor e dos sentidos que ele propõe ao seu leitor (o que também demanda apreciação e compreensão de efeitos de sentido). Assim sendo,

a avaliação ganha muito em qualidade – diante de textos, lendo e escrevendo com nossos alunos, podemos superar a dicotomia certo x errado. Caso o aluno cometa erros – e é certo que os cometerá no processo de aprendizagem –, devemos encará-los como resultantes do nível de entendimento que ele possui da língua, de suas relações com as diferentes situações de enunciação com que se depara. Avaliar esses erros passa a ser promover um trabalho de reflexão sobre a língua e suas peculiaridades, uma atividade de construção/apreensão de suas regras de funcionamento.

Leitura

Uma vez concebida a linguagem como discurso, a leitura há de ser tomada como um processo ativo e produtivo, no qual os sentidos vão se modificando continuamente. Quanto maior a diversidade de interações, mais os alunos constroem sentidos e categorias referenciais de interpretação da realidade. O trabalho de leitura de um texto é orientado por duas fontes fundamentais: os enunciados do locutor e as categorias prévias do interlocutor, com as quais ele constrói a compreensão. Leitura é encontro de sujeitos, diálogo. Ao ler um texto, o leitor não se desfaz de seus referenciais para aceitar integralmente as palavras do autor. Também não pode tomar seus saberes como verdades absolutas. Para Geraldi (1996), no primeiro caso, estaríamos negando o leitor e, no segundo, negando o texto. O diálogo é operado na tensão entre palavras próprias (do leitor) e palavras alheias (do autor).

Também encontramos em Cardoso (1999), e em Brandão e Micheletti (1997) a concepção dialógica da leitura. Para a primeira autora, o sentido não repousa no texto, pois o processo de significação é desencadeado no momento mesmo da interação. Compreender um texto não consiste em simplesmente reconhecer um sentido dado de antemão. Já Brandão e Micheletti (1997) afirmam que um texto só se completa como ato de leitura, na medida em que é atualizado, operado linguística e tematicamente por um leitor. O leitor é, portanto, aquele que "faz funcionar" o texto. O trabalho de elaboração de sentidos é que dá concretude ao texto. Daí se poder dizer que a leitura é uma atividade cooperativa, de recriação do texto, de coenunciação, porque, por um lado, o autor dialoga com seu possível leitor quando da geração do texto, e, por outro lado, o leitor atribui sentido às palavras do autor quando da leitura.

Vários estudiosos defendem uma tese importante sobre a leitura, que tem implicações fortes para a avaliação. Se a leitura, comprovadamente, é uma atividade dialógica e se o leitor atribui sentido ao texto, em contrapartida devemos admitir que não se é totalmente livre nesse processo de construção da significação. Leitor e autor precisam lidar com regras linguísticas e discursivas existentes na vida social; ambos pertencem a uma comunidade interpretativa. O autor, ao escrever um texto, opera com a língua para produzir certos efeitos de sentido; o leitor, ao ler esse texto, está submetido a certas constrições e não pode, por isso, atribuir qualquer sentido à matéria textual. A interpretação não é um vale-tudo. O leitor atua, simultaneamente, num espaço de liberdade (em que se produz o novo esperado em cada acontecimento discursivo) e num espaço de regularidades e restrições (a produção do discurso depende de redes de memória, que, em alguma medida, determinam os sentidos).

A leitura exige um certo grau de recriação do texto. Entretanto, conforme Brandão e Micheletti (1997), essa recriação se faz dentro de certos limites, balizada por uma série de elementos como:

- a existência de uma base textual que supõe um sistema linguístico comum ao autor e ao leitor;
- a necessidade de conhecimentos relevantes partilhados com aqueles que o texto trabalha;
- a pressuposição de que uma coerência temática preside a construção do texto;
- a necessidade da presença mínima ou suficiente de contextos situacionais de espaço e de tempo.

O leitor, ao ler um texto (que, por seu turno, materializa uma proposta de sentido com múltiplas possibilidades de interpretação), faz dois movimentos complementares: expansão – proliferando os sentidos do texto – e filtragem – selecionando a interpretação pertinente para esse texto.

Braga (1998) alude aos limites interpretativos colocados quer pelo texto, quer pela situação de leitura, e defende que, embora um texto possa, em princípio, propiciar múltiplas interpretações, o ato de ler ocorre dentro de situações sociais delimitadas, cujas normas tendem a restringir essas possíveis leituras. Perceber e entender a natureza dessas restrições, acredita a autora, é fundamental para o desenvolvimento de uma atitude crítica e para a adoção

de uma postura de resistência diante do texto escrito, em oposição à aceitação passiva e à reprodução de seus conteúdos.

Indursky (1998) considera, na mesma linha, que não é possível defender a leitura objetiva e unívoca das sequências discursivas. Se assim fosse, todos os leitores assumiriam as mesmas definições, os mesmos referenciais; estariam apoiados no mesmo conjunto de categorias de compreensão da realidade, identificando-se, todos, com a mesma matriz de sentido, o que não ocorre com o discurso.

À escola compete constituir-se como espaço por excelência de confronto de sentidos através da leitura, em lugar de silenciar as contrapalavras dos alunos, de impor, interditar e fixar interpretações. O professor é um mediador de leituras; aquele que pergunta, gera reflexões e contestações, solicita argumentos, cria situações; provoca desacordos e confrontos intelectuais. Com sua experiência, promove a contextualização cultural dos textos e das leituras; explicita normas de uso e funções da linguagem, como etapas necessárias à formação do leitor. Daí ser necessário expor o aluno a uma grande variedade de textos/discursos, levando-o a produzir sentidos a partir do que lê.

Sobre a formação do leitor crítico, assim se pronunciam Brandão e Micheletti (1997, p. 22):

> A leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante. Cabe à escola o desafio da formação desse leitor.

Cumpre destacar, por fim, no que tange à leitura, que o leitor pode produzir leituras inadequadas em seu trabalho de interpretação. Não é o caso de "corrigir" tais leituras, conduzindo o aluno à substituição de suas palavras pelas palavras do autor do texto. O procedimento didático mais adequado,

registra Geraldi (1996), seria recompor a construção desse sentido, descobrir, juntamente com o aluno-leitor, os passos de sua caminhada, para que ele perceba como suas conexões e interpretações produziram um sentido final inadequado.

Produção de texto

Em se tratando de produção de textos, à luz de uma concepção discursiva de linguagem, temos que esse é um processo de retorno ao interindividual daquilo que, pela via das interações, se tornara intraindividual (GERALDI, 1996). O trabalho do locutor é conjunto e revela um movimento contínuo: palavras alheias tornam-se próprias (do interindividual para o intraindividual) e, em seguida, o locutor as oferece para os outros (do intraindividual novamente para o interindividual). Na escola, através das atividades de escrita, mediadas e organizadas pelo professor, ampliam-se as oportunidades de participação em processos interlocutivos. Saber escrever, muito mais do que o domínio de técnicas ou regras gramaticais, é engendrar uma proposta de sentido/leitura. Então, o ato de escrever pressupõe, conforme Geraldi (1995):

- ter o que dizer;
- ter a quem dizer;
- ter razões para dizer;
- constituir-se como locutor/sujeito do dizer;
- dispor dos mecanismos e estratégias do dizer.

Exige, ainda, que o produtor do texto tome decisões em vários níveis – semântico, pragmático, estilístico, discursivo, gramatical, textual e assim por diante. Os aspectos formais não são senão um dos componentes do texto. O que deve ser privilegiado são os processos de constituição do seu sentido. Segundo Cardoso (1999), um texto tem de valer sobretudo por aquilo que ele significa. O sentido do texto depende do próprio processo de escritura, bem como dos repetidos atos de leitura em que é atualizado a cada vez. Por isso, para Britto (1990), a redação e a leitura têm um aspecto dinâmico e interlocutivo; ambas são atos significativos e a própria condição de existência da escrita.

Nesses termos, em vez de absolutizarmos o texto do aluno como coisa, caçando e corrigindo os erros aí presentes, podemos, tal como sugerido para a

leitura, refazer com ele sua caminhada, problematizando aspectos linguísticos e discursivos daquela produção, chamando a atenção para determinados usos de linguagem, questionando os efeitos de sentido produzidos.

Marcuschi e Viana (1997) acreditam que uma leitura atenta das estratégias e dos caminhos selecionados pelos alunos na elaboração de suas respostas pode favorecer a identificação dos obstáculos postos à sua aprendizagem, a problematização das práticas desenvolvidas em sala de aula e a abertura de caminhos para uma atualização da concepção de linguagem adotada e dos procedimentos metodológicos a ela associados. Propõe-se, aqui, então, deslocar o olhar do professor sobre o texto do aluno, desfazendo a ideia de que a intervenção didática é sinônimo de correção de erros ortográficos e gramaticais.

Constituir-se como leitor/interlocutor do texto do aluno é, necessariamente, interpretá-lo, fazendo dele uma apreciação qualitativa. Não se trata de "pôr na linha o texto desviante", mas de reestruturá-lo, dando continuidade ao processo interlocutivo em que ele se insere. Esse trabalho de reconstrução do texto conduzirá a outra formulação, que não será o texto original corrigido, mas o resultado de um esforço de reflexão sobre a língua e o discurso.

Essas retomadas dos textos dos alunos ainda devem estar ancoradas em outros princípios pedagógicos:

- a necessidade de socializar a produção (pois escrever significa propor e registrar sentidos para ser lido por outros);
- a diferenciação entre o ato de redigir (processo) e o texto redigido (produto), devendo ambos ser considerados na avaliação;
- o resgate da historicidade do conhecimento, no sentido de que, no uso da língua, o aluno terá dúvidas e enfrentará conflitos cognitivos, e aí está a base para a busca e a construção do conhecimento novo; por outro lado, essa historicidade é assegurada pelo próprio movimento de escrita – planejar, escrever, avaliar, refletir, reconstruir...;
- a necessidade de estabelecer critérios de avaliação consistentes e diversificados, que contemplem também a natureza sócio-histórica e discursiva da linguagem;
- a verificação de erros não pela quantidade, mas pelo tipo, ou seja, em lugar de somar erros e tirar pontos dos alunos, entender os processos cognitivos que subjazem às formulações inadequadas e, a partir daí,

criar situações de ensino em que o aluno se aperceba das insuficiências de suas hipóteses e de seus conhecimentos;

- a consideração da dimensão ética e afetiva da avaliação, que deve funcionar sempre como questionamento de verdades absolutas, diálogo franco e crítico sobre o que foi produzido, oportunidade de aprender.

Análise linguística

Com relação à gramática, os princípios que orientam a avaliação são similares àqueles já colocados a respeito da leitura e da produção de textos. São princípios que também relevam da concepção de linguagem como discurso e que passamos a comentar.

Tradicionalmente, o ensino de gramática consiste em levar os alunos a dominar uma nomenclatura específica, com a qual se descreve e regula a modalidade padrão escrita da língua, predominando, nesse processo, o enfoque normativo sobre o descritivo. Na opinião de Geraldi (1996), todo falante realiza, em sua prática linguística, atividades epilinguísticas por meio das quais avalia os recursos expressivos que utiliza. No entanto, as atividades de ensino de gramática não constituem, na prática escolar, a continuidade (que seria desejável) dessas reflexões epilinguísticas. A gramática normativa tradicional é tida como a verdadeira e única reflexão sobre os recursos expressivos de uma língua. Diz o autor que as análises resultantes das teorias gramaticais adotadas e ensinadas na escola são respostas elaboradas para perguntas que os alunos não formularam. É por isso que muitos conteúdos gramaticais, regras e classificações pouco ou nada lhes dizem e, não obstante isso, constituem-se em matéria de ensino-aprendizagem; são conteúdos nem sempre epistemologicamente consistentes e de relevância sociocultural duvidosa.

Não parece haver dúvidas sobre a importância do conhecimento gramatical para a leitura e a produção de textos, fim último do processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. O que convém rever são as bases desse ensino. Marcuschi (1999) considera que o conhecimento metalinguístico emerge no âmbito das atividades de leitura e produção de textos, não se confundindo, portanto, com um mero exercício analítico de palavras ou frases isoladas. Para a autora, gramática e discurso são interdependentes: o texto necessita de uma ordenação formal representada pela gramática, mas com características funcionais que permitam a produção de efeitos de sentido praticada no uso

efetivo da língua. Saber gramática, então, envolve a competência para interligar e articular fenômenos, seguir regras e ordenar estruturas que favoreçam a compreensão e a produção de significados discursivos.

É importante que o aluno possa dispor de um conjunto articulado e cada vez mais amplo de recursos expressivos e de suas regras de estruturação e uso. Nesse sentido, a escola – do mesmo modo como ocorre com a leitura e a escrita – é *locus* de novas possibilidades de interação, inclusive se considerarmos seu caráter de instância pública de uso da linguagem, na qual serão sistematicamente empregadas modalidades mais formais da língua, com suas estratégias e recursos próprios. Além do mais, na escola, o aluno poderá travar contato com outros sujeitos e grupos sociais, que se utilizam de diferentes categorias de compreensão da realidade. A um só tempo, a escola estaria favorecendo a aprendizagem de novas linguagens e de novos referenciais vinculados a elas.

As aulas de gramática (reflexão ou análise linguística) ultrapassariam a descrição e a apreensão de regras de uso da variedade padrão/escrita/literária e passariam a ser oportunidades de aprendizagem efetiva de modos de dizer e entender, de linguagens e configurações textuais, retóricas e formas de interação verbal e não verbal. Nesse processo de apreciação crítica das variedades linguísticas, a metalinguagem gramatical surge como decorrência e necessidade da prática científica, vale dizer, não constitui o objeto de ensino-aprendizagem nem é condição do uso bem-sucedido da língua; ela surge como instrumental necessário ao pensar sistemático sobre a língua, suas unidades e regras; é posterior, e não anterior aos usos linguísticos.

Com isso em mente, poderíamos fazer das aulas de gramática momentos de produção simbólica em que os alunos, confrontados com dúvidas e dificuldades, construções e dados linguísticos, realizassem um esforço de reflexão para daí extrair regras de emprego e descrição da língua. Sobre esse tema, Geraldi (1996) julga que as tentativas de construção de conhecimentos (com os erros e acertos que lhes são inerentes) importam e ensinam mais do que o estudo dos produtos de reflexão gerados pelos gramáticos, sem que deles saibamos os critérios e as razões. Diz, ainda, o mesmo autor que aquele que aprendeu a refletir sobre a língua é capaz de compreender uma gramática (já que esta é, essencialmente, resultado de uma reflexão sobre a língua); já aquele que nunca pensou sobre a língua é capaz de decorar uma gramática, mas nunca compreenderá o seu sentido.

Conclusão

O deslocamento instituído pelas teorias do discurso – da concepção de linguagem como sistema/representação para a ideia da produção linguística como um trabalho social – mostra que não se trata de apreender uma língua para dela se apropriar para, posteriormente, usá-la; trata-se, antes, de usá-la em processos interativos como espaços produtivos e organizadores da atividade mental e, assim, apreendê-la:

> A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). (BAKHTIN, 1997, p. 301-302).

Marcuschi (1999), por sua vez, sustenta que o sentido amplo atribuído à linguagem, à leitura e à escrita tem importantes consequências para a avaliação. As informações pragmáticas devem compor, na opinião da autora, a avaliação da compreensão e produção de textos, dada a relevância do contexto situacional que envolve a atividade discursiva para a determinação dos sentidos. Outro aspecto salientado pela autora é que, nos processos interacionais, os usuários de uma língua se deparam com textos/discursos, e não apenas com estruturas linguísticas ou itens lexicais isolados. O uso da língua – que é uma ação social por excelência – pressupõe a habilidade de interpretar, produzir e negociar sentidos no discurso, o que significa, necessariamente, operar com textos.

Diante de tudo isso que foi posto sobre a produção da linguagem, torna-se necessário expor os alunos a uma grande diversidade de textos, deixando sempre aberta a possibilidade para a emergência do outro (outro discurso, outra

leitura, outro interlocutor, outro sentido...). Conforme Cardoso (1999), cada discurso constitui um universo semântico específico; assim sendo, dominar as estruturas e regras de uma língua, embora seja uma importante e necessária condição, não leva automaticamente a dominar os universos semânticos dos discursos em circulação:

> Quando se diz que a missão da escola é levar o aluno, de qualquer classe social, a poder interagir nas mais variadas situações concretas de discurso, entendemos que o que se deve esperar da escola é levar o aluno a dominar os diferentes universos semânticos que são importantes para uma dada sociedade ou cultura. (CARDOSO, 1999, p. 32).

Geraldi (1996) estabelece diferenças entre as instâncias privada e pública de uso da linguagem. No caso dessa última, a produção linguística se dá a distância no tempo e no espaço, geralmente em contextos formais, entre interlocutores desconhecidos, atendendo a objetivos relacionados com a satisfação de necessidades de compreensão do mundo; predominam aí categorias mais abstratas (em razão de o sistema de valores e referências nem sempre ser compartilhado pelos interlocutores) e a modalidade escrita da língua.

Partindo dessa distinção, o autor, num raciocínio análogo ao de Cardoso (1999), identifica duas aprendizagens fundamentais na escola:

- a compreensão dessas diferentes instâncias de uso da linguagem;
- a compreensão da produção histórica de diferentes sistemas de referência[1].

A escola teria como função não transmitir conhecimentos tidos como prontos e acabados, mas facilitar a circulação e os cruzamentos entre essas duas instâncias de produção de discursos e saberes. Nessa ótica, aprender uma variedade linguística é também aprender os seus sistemas de referência. Logo, não é o caso de substituir as variedades não-padrão pela chamada norma culta, mas de construir e ampliar as possibilidades de interação dos alunos; nesses processos interlocutivos, eles iriam internalizando novos recursos expressivos e, por extensão, novas categorias de compreensão do mundo. Importa, então, confrontar esses usos de linguagem, explorando suas semelhanças e diferenças, num diálogo constante e aberto entre recursos linguísticos/discursivos e

modos de interpretar a realidade. É tarefa da escola, em síntese, expandir a experiência interlocutiva dos alunos, assumindo a incompletude e o movimento da linguagem, para o que é imperiosa uma avaliação processual, formativa e inclusiva.

Notas

1 No caso da escrita, por exemplo, a aprendizagem se dá concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos referenciais a ela associados (cf. GERALDI, 1996, especialmente o capítulo "O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem").

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAGA, Denise Bértoli. Leitura crítica: o lugar do ensino de língua. *Leitura*: teoria e prática, Porto Alegre, ano 17, n. 31, p. 50-55, jun. 1998.

BRANDÃO, Helena Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, Lígia. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-30. (Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos, v. 2).

BRITTO, Luís Percival Leme de. A redação: essa cadela. *Leitura*: Teoria e Prática, Porto Alegre, ano 9, n. 15, p. 17-21, jun. 1990.

CALIL, Eduardo. Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno. *Leitura*: teoria e prática, Porto Alegre, ano 19, n. 15, p. 53-57, dez. 2000.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

COSTA, Marta Elena. A avaliação de desempenho na área de língua na Argentina: a utilização de provas objetivas. In: CONHOLATO, Maria Conceição. (Coord.). *Sistemas de avaliação educacional.* São Paulo: FDE, 1998. p. 39-88. (Série Ideias, n. 30).

DOLL, Johannes. Avaliação na pós-modernidade. In: PAIVA, Maria da Graça G.; BRUGALLI, Marlene. (Org.). *Avaliação*: novas tendências, novos paradigmas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000. p. 11-44.

GERALDI, João Wanderley. Educação e linguagem. *Leitura*: Teoria e Prática, Porto Alegre, ano 8, n. 14, p. 37-39, dez. 1989.

GERALDI, João Wanderley. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 47-53.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino*: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Ligia. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997a. p. 17-24. (Aprender e Ensinar com Textos de Alunos, v. 1).

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

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

GUIMARÃES, Elisa. Dimensões do texto. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa:* história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998. p. 153-158.

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

INDURSKY, Freda. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998. p. 189-200.

MARCUSCHI, Beth. Avaliação da Língua Portuguesa: pressupostos básicos. In: MARCUSCHI, Beth (Org.). *Formação do educador, avaliação e currículo*. Recife: Editora da UFPE, 1999. p. 163-183.

MARCUSCHI, Beth; VIANA, Marígia. Dimensão social da Língua Portuguesa e avaliação de rede. Em: MARCUSCHI, Beth; SOARES, Edla (Org.). *Avaliação educacional e currículo*: inclusão e pluralidade. Recife: Editora da UFPE, 1997. p. 25-68.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. O que se ensina quando se ensina a ler e escrever? Ensina-se, mesmo, a ler e escrever? *Leitura*: teoria e prática, Porto Alegre, ano 20, n. 38, p. 52-60, mar. 2002.

Eléments pour la pratique de l'évaluation dans l'enseignement de la Langue Portugaise

Résumé:

Dans cet article, en partant d'une conception théorique du langage comme discours et d'une approche méthodologique articulant lecture, production de textes et l'analyse linguistique comme des pratiques structurantes de l'enseignement de la langue portugaise, nous présentons quelques éléments pour aider le processus d'évaluation de l'apprentissage dans ce domaine. Initialement, nous faisons une rétrospective des pratiques d'évaluation historiquement établies dans le domaine en question; puis nous caractérisons le processus de production du discours, tout en relevant ses éléments constitutives et en montrant quelques unes de ses implications pour le traitement du langage en classe. Nous finissons le texte montrant des principes orientateurs pour l'évaluation de la lecture, de la production de textes et de la réflexion métalinguistique au niveau de l'éducation de base.

Mots-clés: Évaluation de l'apprentissage. Langue Portugaise – Évaluation. Enseignement de la langue Portugaise.

Elements for the practice of evaluation in Portuguese

Abstract

This article, based on the theoretical concept of language as discourse and on a methodological approach that links the teaching of Brazilian Portuguese to the practices of reading, textual production and linguistic analysis, presents elements to discuss the evaluation of the learning process in this field of knowledge. We first conduct a historical retrospective of the established assessment practices in this field and then characterize the process of discourse production; emphasizing its constitutive elements and showing some of its implications for working with language in the classroom. The article concludes by showing the principles that guide the evaluations of reading, text production and metalinguistic reflection at elementary schools.

Keywords: Educational evaluation. Evaluation of learning of Brazilian Portuguese. Brazilian Portuguese education.

Lívia Suassuna
E-mail: livia.suassuna@ufpe.com.br

Recebido em: 26/2/2012
Versão final recebida em: 13/11/2012
Aprovado em: 15/11/2012