

AVALIAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Elizabeth Marcuschi¹

Resumo

O presente artigo debate algumas das concepções teóricas e práticas a respeito da avaliação presentes no espaço escolar; quando se trata de atribuir um valor às aprendizagens de Língua Portuguesa, mais precisamente, ao texto produzido pelo aluno. Para tanto, discute inicialmente a noção de avaliação com a qual opera, para em seguida considerar os paradigmas da avaliação somativa e formativa no contexto do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, assumindo como eixo de análise a inter-relação dos procedimentos avaliativos com diferentes concepções de língua, texto e erro. Conclui que, embora nas duas últimas décadas, um número expressivo de estudos na esfera da linguagem trate as práticas educacionais da Língua Portuguesa segundo os fundamentos da lingüística textual e discursiva, a avaliação da redação escolar é, via de regra, realizada tão somente em função do produto e de aspectos estruturais da língua, privilegiando uma perspectiva somativa.

Palavras-chave: língua materna; avaliação formativa; avaliação somativa; avaliação de redações.

Abstract

This article discusses some of the theoretical and practical conceptions of evaluation used in the assessment of learning in Portuguese language classes and, more specifically, the evaluation of the written texts produced by the student. To this end, the notion of evaluation is discussed followed by the consideration of two paradigms of assessment (formative and summative) in the context of the teaching of the Portuguese language. The analysis is based on the interrelation of evaluative procedures and different conceptions of language, text and error. The results show that in spite of an expressive number of studies during the last two decades which treat the educational practices of

teaching the Portuguese language in accordance with the findings of text and discursive linguistics, the evaluation of the school texts is, most often done considering only the product and the structural aspects of the language, from a summative perspective.

Key words: first language; formative evaluation; summative evaluation; evaluation of written texts.

INTRODUÇÃO

Na acepção proposta neste texto, **avaliar é a ação processual de construir um valor provisório para o ser focalizado, mediante categorias social e culturalmente marcadas e interativamente elaboradas**. Avaliar, portanto, envolve concepções de mundo, conhecimentos partilhados e a emissão de juízos de valor, juízos esses formulados a partir de informações coletadas e selecionadas em contextos sócio-históricos específicos. Diante dos múltiplos aspectos que podem ser acionados para construir a avaliação, o usuário salienta os que lhe interessam, dependendo da atividade em curso e de suas finalidades práticas.

Na elaboração da avaliação, simultaneamente à seleção de traços, entra em jogo a **comparação**. Pode-se mesmo afirmar que a habilidade de estabelecer comparações é constitutiva do ato de avaliar. Assim, na tomada da decisão avaliativa, são estabelecidos procedimentos comparativos entre o fenômeno, a pessoa ou o evento avaliado e a expectativa que se tem a respeito desse fenômeno, pessoa ou evento. É nessa confluência de parâmetros que se instala a avaliação. Ela ocorre quando é atribuído **ao ser avaliado um valor relativo e provisório**, localizável em um ponto do *continuum* que vai da positividade à negatividade, no confronto com o critério referencial. Tanto o valor atribuído

¹Doutora em Lingüística. Professora do Departamento de Letras da UFPE. Coordenadora do Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional – NAPE-UFPE.

quanto o critério referencial são dinâmicos e passíveis de alterações, estando sujeitos a versões variadas (mas não infinitas), culturalmente situadas, no decorrer do processo interacional. Desse modo, a avaliação tende a renovar-se e a reorganizar-se continuamente, na medida em que a ela são agregados novos conhecimentos, experiências e informações, sendo sensível ao entorno sócio-histórico em que se acha inserida.

No âmbito do ensino-aprendizagem, a avaliação detém função relevante, pois na quase totalidade das vezes cabe a ela orientar a tomada de decisões, tanto no que se refere ao tempo destinado à aprendizagem, quanto aos conteúdos, fenômenos e procedimentos que devem ser privilegiados no decorrer da escolarização. Essa expressiva força da avaliação em ambiente escolar advém de sua autoridade relativamente estabilizada, tanto social quanto institucionalmente, para credenciar ou descredenciar os estudantes em suas aspirações de ocuparem os diferentes patamares em que se acha organizada a educação formal no país. Em suma, para fins de categorização e reconhecimento social, ao aluno também é concedido um valor, calculado com base em um complexo feixe de variáveis vigente cultural e institucionalmente.

Mas, que elementos integram esse feixe e entram na composição do valor atribuído ao aluno, quando se trata do ensino da língua portuguesa? Não é simples responder a essa pergunta. Podemos, no entanto, afirmar, que os elementos aí envolvidos não são homogêneos. Ao contrário, comumente, o processo de atribuição das variáveis e os traços selecionados para integrar a valoração alternam-se consideravelmente, conforme a noção de língua subjacente ao trabalho do professor, as concepções culturalmente construídas e pressupostas a respeito dos conhecimentos a serem priorizados no ensino de língua, o papel atribuído ao professor e ao aluno, entre outros aspectos.

Na literatura sobre a avaliação da aprendizagem, tendo em vista os objetivos pretendidos, as estratégias adotadas e o valor do aluno daí decorrente, as práticas avaliativas têm sido nucleadas em torno de dois paradigmas: o **somativo** e o **formativo**. Esses não são, cabe alertar, paradigmas dicotômicos, pois embora haja traços distintivos entre um e outro tipo, aspectos particulares podem ser identificados em ambos, sobretudo se considerado o enquadre institucional 'escola'.

Estudos mais recentes (Perrenoud, 1999; Hermann & Höfer, 1999; Allal et al, 1986; Cardinet, 1986; Cunha, 1998; Vianna, 1989, entre outros) desenvolvidos na área da avaliação escolar vêm dedicando espaço expressivo ao debate sobre os fundamentos e as perspectivas desses paradigmas. Com base nesses e noutros autores, bem como em nossas próprias observações, destacamos ao longo do presente texto as características mais salientes das concepções somativa e formativa, observadas na relação com as práticas avaliativas de uma área de conhecimento específi-

ca: a Língua Portuguesa. Assim, preocupamo-nos em refletir sobre como as referidas propostas são efetivadas na aula de língua materna, tendo em vista sua inter-relação com diferentes noções de língua, texto e erro.

1. A CULTURA DA AVALIAÇÃO SOMATIVA E O ENSINO DE LÍNGUA

A avaliação somativa é aquela que, via de regra, ocorre na escola em períodos demarcados, sem o propósito de interferir no processo de ensino-aprendizagem, mas de fixar etapas para o tratamento do conteúdo por parte do docente, punir, premiar, rotular e classificar o educando. Por essas características, estimula a hierarquização, padronização e seletividade no interior dos grupos. A avaliação somativa opera de forma polarizada, na medida em que apenas o **certo** ou o **errado**, o **verdadeiro** ou o **falso** são possíveis. Não há respostas parcialmente aceitas, pois o processo, o conhecimento em construção, os pequenos ganhos não são considerados.

Os resultados produzidos no âmbito da avaliação somativa são costumeiramente traduzidos em **nota** e funcionam *a posteriori*, ou seja, informam, ao final de uma sequência de aprendizagem, de duração variada, quais educandos obtiveram fracasso ou sucesso **se comparados aos colegas**, tendo em vista o grau de excelência pretendido. Os grupos de estudantes são tratados como homogêneos e espera-se que, por terem sido expostos às mesmas estratégias de ensino, desenvolvidas pelo mesmo educador, em igual período de tempo, apresentem nível de desempenho aproximado. Quando isso não ocorre, a responsabilidade pelo fracasso é atribuída ao aluno.

A avaliação somativa observa, com base no **produto**, o que o aluno demonstra ter aprendido na comparação com o que foi ensinado (e, o que é mais surpreendente, às vezes sequer chegou a ser objeto da reflexão pedagógica).

O principal é o resultado. Para Dalben (2002:15)

“uma questão a salientar é o fato de que a ação pedagógica necessária sobre os dados obtidos, geralmente, não ocorre durante o processo de ensino, porque os mecanismos de avaliação estão previstos como finalização desse processo e, assim, a lei fundamental é sempre seguir adiante”.

As bases da avaliação somativa encontram-se nos pressupostos da pedagogia tradicional, quando se cristalizaram tanto a organização escolar em disciplinas, quanto a dicotomia estabelecida entre o controle do aluno através de exames e provas e o processo ensino-aprendizagem (Luckesi, 1992). No caso da Língua Portuguesa, essa dicotomia chega ao máximo de seu acirramento quando, ainda hoje, a estrutura interna de um número significativo de escolas (sobretudo do Ensino Médio) prevê, no caso do trabalho com redações escritas, que as aulas sejam ministradas por um

determinado docente, enquanto a outro compete avaliar os alunos. Dessa forma, o professor encarregado de ensinar a produção textual não chega a ler os textos elaborados pelos aprendizes, configurando-se assim uma situação esdrúxula e uma compreensão equivocada das funções da avaliação.

A avaliação somativa é **referenciada à norma** (Vianna, 1989), na medida em que o parâmetro de comparação é constituído pela relação que se estabelece entre os alunos que integram o grupo. Com isso, os resultados dos estudantes na elaboração de uma redação são apresentados em termos da posição relativa dos indivíduos na turma. Em função do desempenho de um aluno, tido como o ideal, o melhor de todos, elege-se o grau de excelência da turma. O segundo melhor desempenho é atribuído ao estudante que demonstra ter o menor número de carências, quando comparado ao primeiro lugar, ou, dito de outra forma, o maior número de traços coincidentes com o estudante melhor ranqueado, e assim sucessivamente. O pior desempenho será então atribuído ao aprendiz que mais se afasta da *performance* tomada como medida, justamente a revelada pelo aluno mais bem colocado.

No Brasil, no contexto do ensino da língua materna, a avaliação tem sido tradicionalmente realizada na perspectiva somativa, sendo associada a categorias que analisam preferencialmente os resultados atingidos pelos educandos, quando comparados aos de seus colegas de turma, em fenômenos observáveis no âmbito do código lingüístico, ao término de um período burocraticamente fixado. No controle da aprendizagem, predominam em grande parte as situações de exame e a preocupação precípua é a de atingir uma avaliação objetiva, que possa ser quantificada, contabilizando-se para tanto os desvios detectados na estrutura lingüística. Trata-se da perspectiva

“que vê a memorização da nomenclatura gramatical e o exercício de análises sintáticas e morfológicas como as únicas possibilidades de se estudar a língua” (Evangelista *et al*, 1998: 12).

Essas observações permitem concluir que as noções de avaliação somativa e de língua como código independente dos usuários e dos contextos surgem estreitamente inter-relacionadas no âmbito do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Dificilmente um professor que trabalhe a escrita como codificação, sem requerer, portanto, investimento de autoria por parte do aluno, e que valorize sobretudo o acerto gramatical e ortográfico irá considerar, na avaliação de redações, o processo de construção textual vivenciado pelo aprendiz. Não se espera igualmente que estimule e avalie as atividades de planejamento, revisão e refacção textual. Quando muito, será solicitado ao educando que **passe a redação a limpo**, de forma a suprimir os **erros** contabilizados no âmbito do sistema lingüístico, mas não em termos da situação de interlocução. Dito de outra forma, são poucas as probabilidades de um professor, que rotineiramente

concentra sua avaliação no produto final, vir a considerar outros fenômenos além daqueles mais facilmente identificáveis na superfície textual, sinalizados como infração à norma lingüística.

2. A AVALIAÇÃO DE REDAÇÕES EM UMA PERSPECTIVA FORMATIVA

Já no final do século XIX, a pedagogia tradicional foi questionada e a perspectiva então pleiteada passou a centrar-se mais na ação pedagógica e no respeito à subjetividade do aluno e menos na formação intelectual formalista, ao mesmo tempo em que o processo de desenvolvimento psicológico das crianças começou a receber mais atenção. A partir daí passou-se a admitir que a avaliação poderia contribuir na construção do conhecimento e da aprendizagem, desde que deixasse de ser usada como instrumento de intimidação e de imposição, e passasse a ser vista como estratégia de formação. Foi Scriven quem, em 1967, introduziu e estabeleceu a oposição entre os conceitos de **avaliação formativa** e de **avaliação somativa**, mas apenas no contexto da avaliação de programas e métodos de ensino. Essa distinção, de grande valor heurístico, possibilitou a Bloom (1968); Bloom, Hastings & Madaus (1971); Bloom *et al* (1972) trazerem o conceito de avaliação formativa para a avaliação da aprendizagem do aluno, associando-o ao de pedagogia das competências.

Em sua obra, Bloom, Hastings & Madaus (1971) ocuparam-se inclusive da construção de **testes formativos**, orientação hoje percebida como inadequada e teoricamente limitada. Para esses autores, um dos investimentos que traria mais retorno à qualificação da avaliação seria a formulação de modelos de teste que pudessem ser alçados à condição de **melhores exemplares** de testes avaliativos, o que preconizava uma padronização comportamental. Mais recentemente, críticos de Bloom insistem em que

“os instrumentos nunca serão o aspecto fundamental de uma avaliação formativa, e [...] as ferramentas de avaliação devem estar sempre subordinadas aos princípios que orientam a concepção de prática” (Allal, Bain & Perrenoud, 1993: 14).

Em trabalho posterior, Bloom *et al* (1972) inovaram ao propor uma **taxionomia de objetivos educacionais**. Ao operarem com essa taxionomia, Bloom e seus colaboradores procuraram demonstrar que, ao se avaliar um determinado conteúdo, avalia-se também uma certa habilidade, colocando em xeque uma avaliação até então eminentemente conteudista. Redigir textos, por exemplo, é uma atividade de grande complexidade e seria um equívoco resumir sua avaliação à verificação do manejo adequado de regras de concordância verbal, nominal, regência, entre outras, quando um conjunto de capacidades, como a observação, análise, sistematização, comparação, relação, generalização, também integra o ato de escrever.

A maioria dos atuais estudiosos da avaliação formativa (Allal *et al.*, 1986; Perrenoud, 1999; Hadji, 2001; Vianna, 1989, entre outros) a caracteriza como integrada ao (e não-distinta do) processo ensino-aprendizagem. Com base na expectativa de aprendizagem proposta, nas atividades diversificadas e nos pontos críticos identificados, a avaliação formativa encaminha estratégias que potencializam a construção do conhecimento pelo conjunto dos alunos, vistos como sujeitos e atores sociais. Por ser plurirreferencial, a avaliação formativa admite a adoção de vários caminhos no enfrentamento dos desafios que se colocam à construção da aprendizagem necessária para a totalidade dos estudantes.

Na avaliação formativa, o erro, tido como uma elaboração inadequada no respectivo contexto de produção, é observado a partir de seu aspecto positivo, pois está potencialmente em condições de informar as hipóteses construídas pelo aprendiz sobre o conhecimento avaliado. Em lugar de provocar uma sanção, a falta, nesse caso, incita a busca de respostas a questionamentos instigantes, como o proposto por Esteban (2001): “**o que sabe quem erra?**”, pois o erro não pode ser entendido como carência total de conhecimento, vendo-se o educando como uma *tabula rasa*, mas deve ser observado a partir da presença do saber elaborado, ainda que de modo parcial. Inverte-se aqui o pólo da investigação, que até então penalizava a ausência de evidências a respeito da aprendizagem e passa-se agora a valorizar os saberes construídos ou em construção. Se em uma redação, por exemplo, o aluno introduz outros textos sem a necessária atribuição de autoria, não é o momento de puni-lo, desqualificando sua tentativa como uma cópia, mas de valorizar sua iniciativa, trabalhando com ele a citação e a inserção de outras vozes no texto.

A tônica da avaliação formativa não se situa na contagem ou não dos erros, na atribuição ou não de notas, na adoção ou não de conceitos, na elaboração ou não de provas, no desenvolvimento de um ou vários exercícios escolares, mas no significado atribuído a esses e outros procedimentos, bem como nas informações que a partir deles são detalhadamente elaboradas a respeito da aprendizagem do educando. O foco avaliativo não se resume, portanto, apenas a constatar se a tarefa foi bem resolvida ou não, atribuindo-se a partir daí uma nota, mas em observar e descrever a capacidade do aluno em mobilizar e articular recursos e competências para resolvê-la. Assim, o que interessa é concretizar a premissa, segundo a qual a avaliação, além de estar a serviço das aprendizagens, deve ainda permitir a adaptação do processo de formação empreendido pelo docente, levando o máximo de alunos ao conhecimento pretendido. Não se trata de verificar, através da avaliação, se o aluno está adaptado ao ensino que lhe foi propiciado no âmbito de um objetivo de orientação-seleção, mas trata-se de regular o ensino para adaptá-lo ao aluno e levá-lo a construir os conhecimentos pretendidos.

Se, ao atribuir uma nota, o professor souber indicar os traços que distinguem, por exemplo, a nota sete ou oito dada à redação de um aluno, do sete ou oito recebido por outro, ou seja, se souber descrever os conhecimentos atingidos por um e por outro e se, com base nesses dados, conseguir encaminhar ações de formação que permitam ampliar a competência escrita dos alunos, levando em conta suas diferenças, então esse docente está praticando uma avaliação formativa. Se, ao contrário, o docente oferecer oportunidades variadas de produção escrita aos discentes, mas tratá-las somente em função de uma estratégia de controle, ou seja, apenas para contabilizar erros, comparar os alunos entre si, constatar se o ensinado foi **literalmente** aprendido, sem que a prática pedagógica seja alterada, está realizando uma avaliação somativa.

A avaliação formativa é referenciada a critério, ou seja, o parâmetro destacado é a posição assumida pelo indivíduo no confronto com suas próprias posições anteriores, à vista das aprendizagens desejadas e acordadas. O que se busca é determinar até que ponto cada educando alcançou as competências definidas como básicas para aquela etapa da escolarização, oferecendo-se para tanto as oportunidades que se fizerem necessárias. Nessa linha de abordagem, considera-se que

“diferentes indivíduos realizam o trabalho de aprendizagem com velocidades variadas, que a mesma aprendizagem exige diversificação de procedimentos para os diversos indivíduos e que, finalmente, os níveis alcançados são também variados. (...) a maioria [dos alunos], em princípio, poderia alcançar o nível de competência, se lhes fossem oferecidas condições adequadas” (Vianna, 1989:87).

O ensino da Língua Portuguesa associado à avaliação formativa é conduzido com base em atividades linguísticas socialmente pertinentes e motivadoras, às quais subjaz a noção de língua como atividade, entendendo-se o texto como um processo. Nesse caso, a primeira versão do texto elaborado pelo aluno nunca será a definitiva e os problemas aí identificados irão assumir papel relevante no plano didático do professor. Aliás, essa primeira versão será também submetida a outros leitores, que não apenas o docente, conscientizando assim seu autor de que o texto necessita de uma estruturação mínima para que possa ser compreendido por um destinatário exterior. Os desvios assinalados serão aqueles que dificultam ou mesmo impedem a interlocução. As conclusões a que se pode chegar, com base nos desvios, são, portanto, completamente distintas daquelas que seriam estabelecidas se não se trabalhasse, em uma perspectiva dialógica, com o planejamento textual, a crítica e a refacção (Bain & Schneuwly, 1993). Portanto, a avaliação formativa não apenas contribui para a regulação da ação pedagógica, mas também favorece uma aproximação maior da escola com contextos sociais externos de uso da escrita.

CONCLUSÃO: NA PRÁTICA, A TEORIA É OUTRA

Considerando as questões até aqui debatidas, podemos sugerir que as concepções de avaliação assumidas pelo professor repercutem fortemente no encaminhamento de suas práticas. Como vimos, no caso do ensino-aprendizagem da língua materna, as noções de avaliação, de língua, de conhecimentos a serem priorizados e de erro aparecem fortemente imbricadas. Por outro lado e contraditoriamente, é interessante constatar que, mesmo quando o ensino absorveu os fundamentos do sócio-interacionismo, passando a enfatizar a relevância dos processos interacionais na aprendizagem, mesmo quando os estudos lingüísticos repensaram a noção de língua, que deixou de ser observada simplesmente como um código, para ser tratada como uma atividade, uma forma de ação, pela qual construímos sentidos e atuamos no contexto social, fato que influenciou fortemente na redefinição do objeto de ensino da linguagem (Geraldí, 1995, 1996; Soares, 1998), mesmo assim, **a situação da avaliação na aula de Português não sofreu alterações substantivas.**

Sem dúvida, hoje é cada vez mais aceita (e mesmo praticada nos livros didáticos e em sala de aula) a concepção de que o texto autêntico é o pólo mobilizador dos estudos lingüísticos, e que escrever é a ação de construir sentidos por meio de textos escritos, uma atividade que requer planejamento, revisão, refacção e atitude dialógica. Considera-se igualmente essencial para o desenvolvimento de habilidades textuais, o convívio do aluno com tipos e gêneros textuais variados e de portadores de textos que possibilitem sua compreensão das funções da escrita. Pleiteia-se ainda que o estudante participe de eventos discursivos diversos, no interior das práticas sociais, de modo a favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas frente à escrita. Estariam, nesse caso, dadas as condições para que a avaliação formativa se instalasse.

Mas, mesmo nesses casos, cabe repetir, poucas são as alternativas propostas no âmbito das estratégias avaliativas, que possam caracterizar uma avaliação de natureza formativa. É possível, portanto, observar que a avaliação ainda se movimenta de forma tímida no terreno das práticas interacionais, pois permanece privilegiando a forma em detrimento da função, o produto e não o processo. Desse modo, na prática avaliativa, a concepção teórica que impera é outra, é a de língua como sistema, enquanto, nas atividades de ensino, o uso adquire maior visibilidade.

Na redação escolar, a tônica das recomendações provindas do docente ainda situa-se na correção ortográfica e gramatical, na clareza, objetividade e transparência da linguagem, ou seja, as diretrizes colocam-se longe de uma concepção discursiva. As razões para isso podem estar localizadas nos fundamentos do positivismo, que predominou entre nós ao longo de grande parte do século XX. Para o

positivismo, há uma relação lógica e objetiva entre o pensamento e a linguagem, valorizando-se o rigor, a resposta una, vendo-se na pluralidade de possibilidades uma evidência da falta de cientificidade. Com isso, consagrou-se a posição de que somente os fenômenos objetivos, situados na superfície textual, tidos como naturalmente identificáveis e quantificáveis, são passíveis de avaliação.

Dessa forma, ao avaliarem uma redação, os docentes parecem pressupor que o indivíduo é capaz de ter total controle sobre a escrita, a ponto de produzir um texto livre de ambigüidades, ignorando que essas também constituem um recurso da textualidade, sobretudo se considerado o gênero textual elaborado. Para esses docentes, o texto deve espelhar uma suposta ordem existente no pensamento, que por sua vez obedece a uma coerência e a uma lógica naturalmente dadas no mundo. Quando o professor opera com uma noção de língua transparente e de grande poder referencial, daí decorre que, apesar da redação ser solicitada de modo descontextualizado, sem que sejam consideradas as condições de produção, exige-se do aluno um texto lógico (coerente), claro, objetivo, que tenha ‘começo, meio e fim’. Com isso, as aptidões valorizadas do aprendiz envolvem, sobretudo, sua capacidade de adaptação às características do contexto escolar.

Via de regra, no decorrer de sua leitura avaliativa, o professor opera com um modelo idealizado de redação escolar, a partir do qual realiza comparativamente a leitura do texto do aluno, introduzindo aí marcas e comentários, sem que o aprendiz seja estimulado a realizar qualquer reflexão ou mesmo a construir regras a respeito, pois pretende-se que o apontar do fenômeno seja suficiente e se revele como auto-evidente na superação dos problemas. Os comentários repercutem o texto de modo holístico, enquanto as marcas atuam preferencialmente de modo analítico. Isso faz com que os educadores oscilem de uma avaliação detalhista, baseada em elementos como ortografia, concordância verbo-nominal, pontuação, até uma avaliação global, impressionista, sem critérios consistentes, que se resumem a observações inócuas do tipo ‘você não foi claro’; ‘procure melhorar’; ‘reveja’; ‘parabéns’.

Para os professores, os alunos escrevem mal, porque lêem pouco ou simplesmente não lêem. Essa assertiva entra em conflito com a exigência desses mesmos docentes de não serem incorporadas outras vozes na redação, desclassificadas como ‘cópia’. Com isso, afastam a atividade escolar ainda mais dos usos sociais da escrita e de uma concepção dialógica da linguagem. Esta é uma das direções para a qual é importante apontar, sugerindo futuras investigações que considerem o caráter eminentemente sócio-interativo da linguagem, seus usos discursivos socialmente valiosos e produtivos, que deverão levar a uma mudança de atitudes diante da língua e dos textos, bem como a uma renovação dos critérios de análise da produção discursiva do aluno.

Em consequência, propomos que, **do ponto de vista teórico**, as noções de língua, avaliação e redação sejam consideradas na escola desde uma posição sócio-cognitiva. Isso significa que elas não podem ser vistas como fixas, nem pré-determinadas, mas inseridas em contextos sociais, dinâmicos e processuais de construção de conhecimento. É importante também que as referidas concepções estejam vinculadas a objetivos pedagógicos sócio-culturalmente elaborados. **Do ponto de vista metodológico**, entendemos que a deliberação sobre o **como** ensinar e o **como** avaliar pressupõe uma construção coletiva que considere as experiências culturais das pessoas, permita ajustes e envolva diversos agentes e várias instâncias, sendo uma delas (talvez a mais relevante), a sala de aula, na interação professor-aluno. Desse modo, as mudanças avaliativas nas rotinas escolares encaminhadas de forma verticalizada estarão via de regra sujeitas a fortes resistências, correndo o risco de serem desvirtuadas, mal-compreendidas ou ignoradas. **Do ponto de vista prático**, por sua vez, reivindicamos, considerando-se os aspectos teóricos e metodológicos aqui aventados, a remodelação das estratégias de avaliação hoje vigentes, de forma a torná-la formativa, inclusiva e orientada pelas atividades em andamento. Isso implica debater com os professores e com a sociedade propostas que tratem a avaliação para além de seu potencial repressor, o que requer investimentos principalmente nos programas de formação inicial e continuada do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLAL, Linda *et al* (orgs.). 1986. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina.
- ALLAL, Linda, BAIN, Daniel & PERRENOUD, Philippe. 1993. Évaluation formative et didactique du français: les raisons d'une convergence. In: *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel e Paris: Delachaux et Niestlé, pp.10-27.
- BAIN, Daniel & SCHNEUWLY, Bernard. 1993. Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In: L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud (orgs.). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel e Paris: Delachaux et Niestlé, pp.51-79.
- BLOOM, Benjamin. 1968. Learning for mastery. *Evaluation comment*, 1 (2), pp. 1-12.
- BLOOM, Benjamin, HASTINGS, John & MADAUS, George. 1971. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. Nova Iorque: McGraw Hill.
- BLOOM, Benjamin *et al*. 1972. *Taxionomia de objetivos educacionais 1. Domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo.
- CARDINET, Jean. 1986. A avaliação formativa, um problema actual. In: L. Allal *et al* (orgs.). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, pp. 13-23.
- CUNHA, Myriam C. Chaves da. 1998. *Une approche interactionnelle pour l'enseignement/ apprentissage du portugais langue maternelle: intégration de l'évaluation formative à la démarche didactique*. Tese de doutorado. Université de Toulouse-le-Mirail.
- DALBEN, Ângela. 2002. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: B. Villas Boas. *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, pp. 13-42.
- ESTEBAN, Maria Teresa. 2001. *O que sabe quem erra?* Rio de Janeiro: DP&A.
- EVANGELISTA, Aracy A. M. *et al*. 1998. Professor-leitor. Aluno-autor. Reflexões sobre a avaliação do texto escolar. *Intermédio. Cadernos CEALE*, v. III, ano II. Belo Horizonte: Ceale/Formato.
- GAMA, Zacarias Jagger. 2004. Avaliação formativa: ensaio de uma arqueologia. *Estudos em avaliação educacional*, n. 29, jan-jun: 49-65.
- GERALDI, João Wanderley. 1995. *Portos de Passagem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 1996. *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/ALB.
- HADJI, Charles. 2001. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HERMANN, Joachim & HÖFER, Christoph. 1999. *Evaluation in der Schule – Unterrichts-evaluation*. Gütersloh: Bertelsmann.
- LUCKESI, Cipriano C. 1992. *Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas*. São Paulo: PUC. Tese de doutorado.
- MARCUSCHI, Luiz A. 2000. A gramática e o ensino de língua no contexto da investigação lingüística. In: N. B. Bastos (org.). *Discutindo a prática docente em língua portuguesa*. São Paulo: IP-PUC/SP, pp. 83-94.
- PERRENOUD, Philippe. 1999. *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens*. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SCRIVEN, Michael. 1967. The methodology of evaluation. In: R. E. Stake (ed.). *Perspectives on curriculum evaluation*. AERA Monograph series on curriculum evaluation, N° 1. Chicago: Rand McNally.
- SOARES, Magda. 1998. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: N. B. Bastos (org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, pp.53-60.
- VIANNA, Heraldo Marelim. 1989. *Introdução à avaliação educacional*. São Paulo: Ibrasa.