

A questão da avaliação nas escolas: algumas problemáticas

Márcia Aparecida SILVA
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Sillva_marcia@hotmail.com

Resumo: Com o presente trabalho, tenciono problematizar alguns modelos de instrumento de avaliação (no caso, a prova), adotados na disciplina de língua portuguesa do ensino fundamental de uma escola pública; tratar-se-á da realidade de um nono (9º) ano mais especificamente. Sendo assim, meu intuito será verificar, teórico-analiticamente, de que modo a elaboração do instrumento prova pode permitir ao professor de língua portuguesa avaliar seus alunos, no que concerne ao trabalho de interface entre o texto e a gramática. Para tanto, aposto no seguinte questionamento motivador: quais as possíveis implicações para o processo de avaliação do ensino de língua portuguesa, ao se adotar a perspectiva sóciointeracionista de língua (Bakhtin, 1981)? Avento a hipótese de que essa perspectiva de língua acaba por exigir do professor o dimensionamento das diferentes competências e habilidades que cada gênero e tipo de texto encerram. Além disso, essa perspectiva de língua também parece reclamar do professor a articulação entre conteúdos trabalhados e critérios definitórios de avaliação, resguardando sempre o caráter sóciointeracionista de língua. Portanto, compreendo que o instrumento de avaliação prova parece impor a essa tendência certos limites e certas especificidades, no que se refere ao próprio processo de avaliação dos diferentes modos e níveis dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação; Gêneros Discursivos; Língua Portuguesa; Bakhtin.

1. Introdução

Neste artigo, objetivo analisar uma prova de língua portuguesa aplicada ao nono ano de uma escola da rede pública da cidade de Monte Carmelo (Minas Gerais). Considerando as discussões que têm ocorrido no meio acadêmico em relação à necessidade de trabalhar-se com gêneros textuais na escola, meu interesse será verificar de que modo a elaboração do instrumento prova pode permitir ao professor de língua portuguesa avaliar seus alunos, no que concerne ao trabalho de interface entre o texto e a gramática. Para tanto, aposto no seguinte questionamento: quais as possíveis implicações para o processo de avaliação do ensino de língua portuguesa, ao se adotar a perspectiva sóciointeracionista de língua (Bakhtin, 1981)?

De antemão, avento a hipótese de que essa perspectiva de língua acaba por exigir do professor o dimensionamento das diferentes competências e habilidades que cada gênero e tipo de texto encerram. Nessa medida, discutirei teoricamente sobre a questão da avaliação, de modo a construir uma discussão acerca das diferentes naturezas dos propósitos de se avaliar, sem perder de vista a indissociabilidade entre as diferentes instâncias da avaliação; depois abordarei os gêneros textuais nos moldes de Bakhtin (2003), assim como o conceito interacionista de língua que esse teórico aborda em seu trabalho. Logo após, mobilizarei alguns excertos de um instrumento de avaliação “prova” aplicada em turma do nono ano com a intenção de problematizar quais as implicações que o modelo de língua proposto por

Bakhtin pode implicar para o ensino da língua portuguesa. Por fim, discutirei como o professor elaborou as questões tendo em vista a interface entre o texto e a gramática.

2. A avaliação e o ensino de língua portuguesa

Nesta seção, discutirei sobre alguns dos vários conceitos que se têm sobre avaliação e os modelos de avaliação comumente utilizados.

No âmbito escolar, apesar de a avaliação estar sempre presente, quase nunca é discutida. Os cursos de graduação em Letras, em sua maioria, não possuem uma disciplina que problematize o processo de avaliação ou sua relevância para se verificar a aprendizagem. A maior parte dos alunos desses cursos vai para as salas de aula despreparados no que se refere à questão de como avaliar os alunos sem puni-los, à como utilizar a avaliação na aprendizagem e não apenas para verificação da mesma.

O conceito de avaliação que se tem hoje possui origens bastante antigas. Segundo Souza (s/d), na China antiga, por volta de 2205 a.c, os oficiais precisavam passar por avaliações de tempos em tempos para que o imperador pudesse verificar quem seria promovido e quem seria demitido, de acordo com o desempenho de cada um. Tempos depois, por causa das rotas comerciais essa prática foi levada à Europa (FELICE, 2011).

No Brasil, a avaliação teve início por volta do século XVI com os padres jesuítas. Havia, nessa época, ênfase na memorização dos textos e estudos voltados para as áreas de lógica, teologia, dentre outros. Nesse período, o ensino era voltado para a catequese como forma de instrução para o povo indígena. De acordo com Lima (2009), o objetivo era o ensino humanístico em geral, com ênfase na cultura e, pouco ou quase nenhum estudo era voltado para a vida nas colônias. É possível perceber que algumas características daquela época ainda são utilizadas hoje em dia, a saber: tempo predefinido para o aluno realizar a prova e o fato de os alunos não poderem ficar juntos no momento de serem avaliados, para evitar o risco de “colar” ou copiar o trabalho do colega.

Ao lançar um olhar sobre os estudos acerca da avaliação, nota-se que os modelos avaliativos trabalhados nas escolas têm uma forte influência dos modelos americanos. De acordo com Souza (s/d), foi Thorndike quem começou os estudos sobre os *testes educacionais*, com o intuito de problematizar as mudanças na aprendizagem, ou seja, testes para identificar os alunos que aprendiam e os que não conseguiam aprender. Dessa forma, a noção de avaliação recebeu um *status* de cientificidade porque se pretendia objetiva, imparcial. As escolas passam, então, a adotar a ideia dos testes padronizados, ou provas objetivas.

Atualmente, há muitas maneiras de se avaliar, entretanto, é preciso que o professor saiba que, independente do modelo avaliativo a ser seguido por ele, há uma impossibilidade de ser totalmente imparcial, neutro. Ao corrigir uma prova, por exemplo, o professor estaria imbuído de questões outras que poderiam afetar a maneira com a qual avalia, tais como: cansaço, tipo de letra, comportamento do aluno em sala, dentre outros.

Esse é um problema que tenho percebido em algumas escolas, os professores já vêm com ideias pré-concebidas acerca dos alunos; assim, se um aluno é indisciplinado, não presta atenção nas aulas, os professores não esperariam muito dele e, se por acaso ele conseguisse responder toda a prova, os professores se perguntariam *perto de quem ele se sentou?* Acredito que seria relevante que os professores estivessem sempre discutindo sobre a questão da avaliação, para que não punam seus alunos sem dar-lhes chance de mostrar do que são capazes. Por essa razão, concordo com Vasconcellos (2006, p. 61), ao afirmar que “a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral

do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos.”

Passo agora a abordar, com base em Felice (2011), três funções da avaliação comumente utilizadas nas escolas e nos cursos de graduação, a saber: avaliação diagnóstica, somativa e formativa.

A avaliação diagnóstica seria realizada para que o professor pudesse verificar o conhecimento que o aluno tem sobre o assunto a ser estudado e geralmente é dada no início do semestre ou curso. Esse modelo de avaliação seria significativo porque permitiria ao professor verificar o que o aluno sabe, ou as deficiências que ainda tem com relação ao conteúdo anteriormente visto.

A avaliação somativa teria por objetivo classificar, atribuir notas aos alunos, geralmente é dada no fim do conteúdo ministrado pelo professor, que utilizaria este modelo de avaliação para aprovar ou reprovar o aluno. Um exemplo deste tipo de avaliação seriam as provas que os alunos fazem no final de cada semestre letivo.

A avaliação formativa ocorreria no percurso; o professor, em cada aula, observaria se os alunos estão aprendendo ou não e, de acordo com os resultados que obtivesse, poderia ajudar o aluno a aprender mais, a se desenvolver melhor. Este tipo de avaliação evitaria que o professor chegasse ao fim do curso e percebesse que seu aluno não conseguiu aprender o conteúdo de forma adequada ou que ficou com dúvidas que iriam atrapalhar a assimilação de novos conteúdos.

Sobre as semelhanças e diferenças entre os modelos de avaliação formativa e somativa, Felice (2011, p. 05) vem nos ensinar:

É preciso que fique bastante claro que as avaliações somativa e formativa são diferentes, atendem a diferentes objetivos, são efetuadas em momentos distintos e, apesar disso, devem conviver, pois ainda não se encontrou outras formas suficientemente convincentes que substituam a avaliação somativa ou cumulativa para se conceder a certificação aos alunos ou selecionar e classificar candidatos em concursos ou em exames em larga escala.

A ideia de uma avaliação formativa foi pensada a partir de Bloom nos anos de 1960. Na opinião desse autor, quase todos os alunos poderiam aprender uma quantidade significativa do que é ensinado nas escolas. O papel da avaliação, neste contexto, seria “fazer parte do processo de ensino aprendizagem, de forma que os professores possam tomar as melhores decisões relativas ao planejamento para as novas ações didáticas” (FELICE, 2011, p. 04). Nesse contexto, é possível observar a relevância que a avaliação tem no momento de aprendizagem dos alunos.

Com base no que consideramos sobre esses três tipos de avaliação, passemos agora, ainda que brevemente, a inter-relacionar essas modalidades de avaliação com o trabalho específico do professor de língua portuguesa no que concerne a interface entre texto e gramática.

A avaliação diagnóstica pode possibilitar que o confronto de conhecimentos entre o professor e o aluno se estabeleça, de modo a oportunizar ao professor de língua portuguesa um movimento de (re)pensar e (re)elaborar os lugares dos quais ele partirá para explicar um determinado conteúdo. Esse modelo de avaliação em sala de aula pode ser bastante produtivo podendo ocorrer por vias epilinguísticas ou metalinguística.

A primeira via refere-se a formas de reflexão acerca dos recursos da língua possibilitando um domínio nos níveis tanto pessoais quanto sociais de modo a obter um uso

mais eficiente da linguagem verbal ou mesmo escrita. Desse modo, o uso da atividade epilinguística favorece a aprendizagem de novos modelos de construção assim como uma melhor assimilação dos já aprendidos. De acordo com Travaglia (2000, p. 34) a atividade epilinguística trata “dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação”. Já as atividades metalinguísticas podem ser aquelas em que o professor usa a língua com a intenção de se estudá-la, “construindo o que se chama de metalinguagem, isto é, um conjunto de elementos linguísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua” (TRAVAGLIA, 2000, p. 34-35). Esse modelo foge de um ponto de vista que veja a língua como um processo interativo, nos moldes de Bakhtin (1981), no sentido que ela será apenas um modo de se ensinar tópicos gramaticais, sem pensar em um uso efetivo da mesma, um exemplo desse tipo de modelo pode ser os diversos modelos de gramáticas existentes.

A avaliação somativa, conforme dito anteriormente, pode ser constituída por provas aplicadas ao fim de determinado conteúdo ou bimestre para se verificar a aprendizagem do aluno. Acredito que, para que uma avaliação somativa tenha um uso efetivo, o professor de língua portuguesa, ao elaborar uma avaliação, deve levar o aluno a construir um percurso argumentativo nos qual seu conhecimento seja evidenciado.

Assim, esse modelo de avaliação pode privilegiar, em certa medida, a própria articulação que o aluno consiga construir. Um bom exemplo desse tipo de avaliação, seria aquela em que o professor constituísse uma determinada temática textual na qual discorreria sobre um ponto de vista possível e, como isso, pudesse demandar do aluno um posicionamento argumentativo em relação ao ponto de vista dado.

O último modelo de avaliação, chamado formativo, pode ser entendido como um regulador do conhecimento adquirido dos alunos em sala de aula, tendo em vista as constantes intervenções e interferências que o professor de língua portuguesa pode e deve fazer na produção argumentativa que o aluno irá produzir no momento em que assumir determinado posicionamento. Assim, a construção do conhecimento se daria tendo em vista os embates entre o professor e os alunos acerca dos temas estudados.

Como toda prática de ensino e mesmo avaliação é permeada por uma concepção de língua, passo a abordar a concepção de língua proposta por Bakhtin (1981), assim como, o conceito de gênero discursivo que Bakhtin (2003) aborda e que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem como modelo a ser seguido.

3. Gênero discursivo e a concepção de língua bakhtiniana

Nesta seção, discutirei a concepção sociointeracionista de língua postulada por Bakhtin (1981, 2003), a qual irá embasar prontamente o presente artigo, e problematizarei a perspectiva concernente aos estudos sobre o gênero discursivo e sua relação com o ensino. Isso porque essa relação é tributária da própria concepção de língua esquadrihada por Bakhtin.

Com o intuito de discorrer sobre a concepção de língua de Bakhtin, retomo a linha de pensamento delineada por Saussure (2006) sobre língua, pois é a partir desse teórico que Bakhtin irá se embasar para teorizar sobre sua concepção de língua. Ressalto que, nesse trabalho, não tenho a pretensão de discutir sobre os possíveis pontos de separação entre esses autores, mas, sim, a de apenas situá-los, via contraponto conceitual, para melhor entender a concepção de língua bakhtiniana.

Em seus estudos sobre as questões da linguagem, Saussure (2006) definiu língua como sendo um sistema de signos linguísticos. Para esse teórico, a noção de sistema ganhou uma especificidade operatória, no sentido de que há relações complexas e puras que sustentam a articulação entre os signos linguísticos. Assim, a noção de sistema permitiu a ele propor que uma língua não seria fruto de um somatório de signos linguísticos. Isso porque, para Saussure (2006) os signos linguísticos são totalmente solidários uns aos outros, ou seja, a noção de sistema ali invalidaria a perspectiva de que seria possível haver um signo fundante, cabendo aos demais serem os subsequentes daquele.

O signo linguístico, na teoria saussuriana, pode ser entendido como resultante da união de um significante a um significado, sendo que essa união é arbitrária em sua constituição, ou seja, não há nenhuma relação de necessidade entre o nome e o objeto por ele designado no mundo; além disso, o signo linguístico, quando considerado na sua positividade, já estaria constituído, estabilizado pelo uso que os falantes de dada língua fazem do sistema linguístico dessa língua.

Para melhor fundamentar sua linha de pensamento, o autor genebrino se serve da concepção de valor sistêmico, afirmando que os signos adquirem valor linguístico a partir da diferença e da oposição que eles contraem com os demais signos linguísticos do sistema. É relevante ressaltar que o valor sistêmico de uma língua está entrelaçado fortemente ao valor social que a ancora, e, com isso, notamos que Saussure (2006) dimensionou a perspectiva de que a língua possui um caráter social.

Bakhtin (1981), ao lançar um olhar sobre a obra editada via os Cursos de Saussure, qual seja: *Curso de Linguística Geral*, aprofunda seus estudos sobre a linguagem acirrando o valor social da língua, de modo a entendê-la a partir de determinado contexto, vislumbrando ali fortemente a natureza ideológica do signo linguístico. Para esse teórico, a língua possui um dinamismo próprio de significação, não estando estabilizada, pronta de antemão. Assim, os significados sempre iriam variar dependendo do falante que os enuncia. Para exemplificar, tomemos o lexema ‘casa’: por estar inserido em um meio social e ter uma constituição ideológica, via diferentes usos, esse lexema poderá assumir diferentes significados (apartamento, lar, construção), e esses significados, por serem ideológicos, irão variar dependendo do falante que os enuncia, conforme já destaquei aqui.

É possível entender o signo linguístico proposto por Bakhtin como uma arena de luta em que os sentidos não estão estabilizados de antemão. Morato (2004, p. 317), em consonância com Bakhtin, afirma que “a língua não é só signo, é ação, é trabalho coletivo dos falantes, não é simplesmente um intermediário entre nosso pensamento e o mundo”. Para essa concepção de língua há sempre a pressuposição do outro, a linguagem não é um ato solitário. Para esses estudiosos a linguagem deriva da interação entre os falantes.

Assim, seria possível afirmar que a língua, como interação social, poderia ser a verdadeira natureza da linguagem. Para Bakhtin (1981, p. 123) “a verdadeira substância da língua [...] é constituída [...] por um fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. Assim, para estabelecer relações no âmbito de uma determinada sociedade, o indivíduo interage em seu meio social por meio da linguagem, sendo desse modo constituído por ela.

Passo agora a abordar a questão do gênero discursivo nos moldes de Bakhtin (2003), bem como sobre o modo como os PCN deixam entrever essa questão, tendo em vista a articulação que é produzida pelos mentores desse documento oficial ao se pensar o espaço de sala de aula.

A questão dos gêneros discursivos tem sido amplamente discutida atualmente e Bakhtin (2003) é um dos teóricos mais referenciados quando se quer discutir o que seja gênero, sobretudo quando se busca a operacionalização dessa questão no espaço de sala de aula. Essa questão, por sua vez, não possui um sentido homogêneo de abordagem, tendo direcionamentos muito específicos a depender de quem teoriza essa questão.

De acordo com Bakhtin (2003), é por intermédio dos gêneros do discurso que podemos nos comunicar uns com os outros. O interessante é que temos a nosso dispor uma grande quantidade de gêneros e, na maioria das vezes, não temos ciência disso. Para esse autor, utilizamos o gênero na mesma medida em que usamos a língua materna, “a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Em cada situação que nós nos encontramos, utilizamos um tipo de gênero distinto, e, em sendo assim, é possível dizer que temos uma infinidade de momentos de comunicação socialmente organizados; em vista disso, podemos perceber a infinidade de gêneros que podem existir e Bakhtin (2003) afirma que esses gêneros sofrerão modificações, dependendo do momento histórico em que ele estiver inserido. Assim, podemos afirmar que o gênero é histórico e ideológico.

Devido a essa grande possibilidade de uso do gênero, Bakhtin (2003) irá separá-los para melhor defini-los, classificando-os em primários e secundários. Os primários referem-se a situações de comunicação corriqueiras, de nosso cotidiano, como, por exemplo, a carta ou mesmo o diálogo. Por sua vez, os gêneros secundários referem-se a um modelo de comunicação mais erudita, como, por exemplo, a que se tem na comunidade acadêmica. É possível perceber, então, que o que separa os dois tipos de gênero, funcionalmente, seria seu grau de complexidade, mas os dois advêm do mesmo meio dialógico: a interação social.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o termo gênero é bastante citado, tendo Bakhtin como ponto de partida, afirmando que esse conceito é utilizado sob a tendência do teórico em tela. Vejamos, a título de ilustração, um trecho em que essa retomada a Bakhtin ocorre, a saber: “O termo ‘gênero’ é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly” (PCN, 1997, p. 23). Um dos objetivos constantes dos PCN, no que se refere à elaboração de projetos ou de materiais de apoio para o ensino de língua portuguesa, apontaria para a tendência de atividades do tipo: “transformar um gênero em outro: escrever um conto de mistério a partir de uma notícia policial e vice-versa” (PCN, 1997, p. 53). Ou, ainda, os PCN apontam, com certa veemência, para a questão da utilização dos diferentes modelos de gêneros para o arremate de formalização de alguns tópicos gramaticais.

Contudo, isso não poderia figurar, jamais, como sinônimo de uma prática de sala de aula que se propusesse a reduzir o texto às questões de gramática de uma língua, ou mesmo de fazer do texto um mero pré-texto para se trabalhar as questões gramaticais. Caso contrário, seria correr o risco de não trabalhar com os alunos os diferentes sentidos que o gênero discursivo pode ter, dependendo de qual contexto que estiver inserido. Mais: seria não levar radicalmente a sério a própria definição de língua sóciointeracionista de Bakhtin.

Com relação à concepção de língua e aos gêneros discursivos, Fiorin (2008), em sua leitura da obra de Bakhtin, afirma que o gênero tem uma relação de proximidade com a linguagem no âmbito social, “os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades” (FIORIN, 2008, p. 61-62). Os gêneros não seriam constituídos por textos estanques, um mesmo texto pode servir a um ou a outro gênero, e o que define a modalidade de gênero é certamente o contexto no qual ele se insere, tendo em vista a prática languageira socialmente localizada.

Com essas questões em mente, na seção que se segue, passo à análise de um instrumento de avaliação “prova” que foi aplicado ao nono ano escolar de uma instituição de ensino da cidade de Montes Carmelo (MG). Com isso, meu interesse será problematizar o modo como o instrumento foi elaborado pelo professor, buscando pensar e analisar se ali a definição de língua de Bakhtin ganha certa operacionalização, quando da estruturação das questões, bem como se a exploração temática do gênero, apresentada no instrumento, se aproxima de uma perspectiva epilinguística ou metalinguística de língua.

4. Algumas questões recortadas do instrumento “prova”

O instrumento ‘prova’ selecionado para análise compõe-se de onze laudas somando vinte questões ao todo. Diversos gêneros foram recortados, tais como: quadrinhos, poemas, letras de canções, excertos de obras literárias, de jornais, assim como frases soltas com a intenção de verificar tópicos gramaticais. Algumas questões demandaram do aluno interpretação de texto e outras, quesitos gramaticais como o uso correto da vírgula e diferença entre língua falada e escrita. Nesse instrumento, o professor tentou fazer com que predominasse a perspectiva epilinguística, mas em alguns momentos, houve certa mistura das perspectivas epilinguística e metalinguística. Foram selecionadas quatro questões do instrumento prova e o critério utilizado foi o uso, ou uma tentativa de uso, das perspectivas citadas anteriormente.

Consideremos, a seguir, o primeiro recorte do instrumento prova:

A imagem a seguir corresponde a uma reprodução de um texto publicado, pela primeira vez, em um jornal de cunho religioso:



(IGREJA BATISTA DA LAGOINHA. Acampa Carisma 2007. Atos Hoje, Belo Horizonte, n. 44, 4 nov. 2007,

QUESTÃO 1

O objetivo principal do texto acima é:

- A) comunicar. B) convencer. C) convidar. D) convocar.

Trata-se do primeiro texto constante do instrumento prova. Levando-o em consideração ou tomando-o como ponto de partida, há no instrumento “prova” duas questões que a ele se referem. Nesse texto, não é possível perceber uma relação de sentido entre os elementos que o constituem; por exemplo, há ali a seguinte informação, encabeçando a composição entre texto e imagem, a saber: “A imagem a seguir corresponde a uma reprodução de um texto publicado, pela primeira vez, em um jornal de cunho religioso:”. Contudo, não há explicação alguma para essa informação, em termos de articular a relação entre: “veiculação daquele anúncio”, “fato de ser publicado em um jornal religioso” e “primeira vez que esse anúncio foi veiculado em um jornal”.

Sendo assim, sem ser informado das condições de produção e de veiculação daquele anúncio, o leitor precisaria tentar entender sozinho a razão de esse anúncio ter sido publicado pela primeira e por estar em um jornal religioso. Assim, ficaria difícil para o aluno estabelecer um diálogo com o texto, dado a estruturação que foi produzida entre informação e imagem.

Na questão de número 1, pede-se que o aluno marque a opção que melhor identifica o objetivo do texto, entretanto essa não é uma tarefa fácil. O aluno poderá ficar confuso com as opções, visto que não há uma clareza necessária para seu entendimento, tanto as opções A (comunicar) quanto B (convencer) ou até mesmo a C (convidar) podem estar corretas. Quanto à noção de língua utilizada na questão, creio poder afirmar que se trata de uma perspectiva metalinguística, pois, apesar de o professor tentar estabelecer um modo de interação ao trazer um gênero discurso, conforme pedem os PCN (1997), o professor “usa a língua para analisar a própria língua” (TRAVAGLIA, 2000, p. 34), ao pedir algo como um objetivo específico do texto, sem trabalhar com o aluno possíveis sentidos que o mesmo pudesse ter.

QUESTÃO 2

A formação da palavra “Indizível” pode ser explicada pelo processo de:

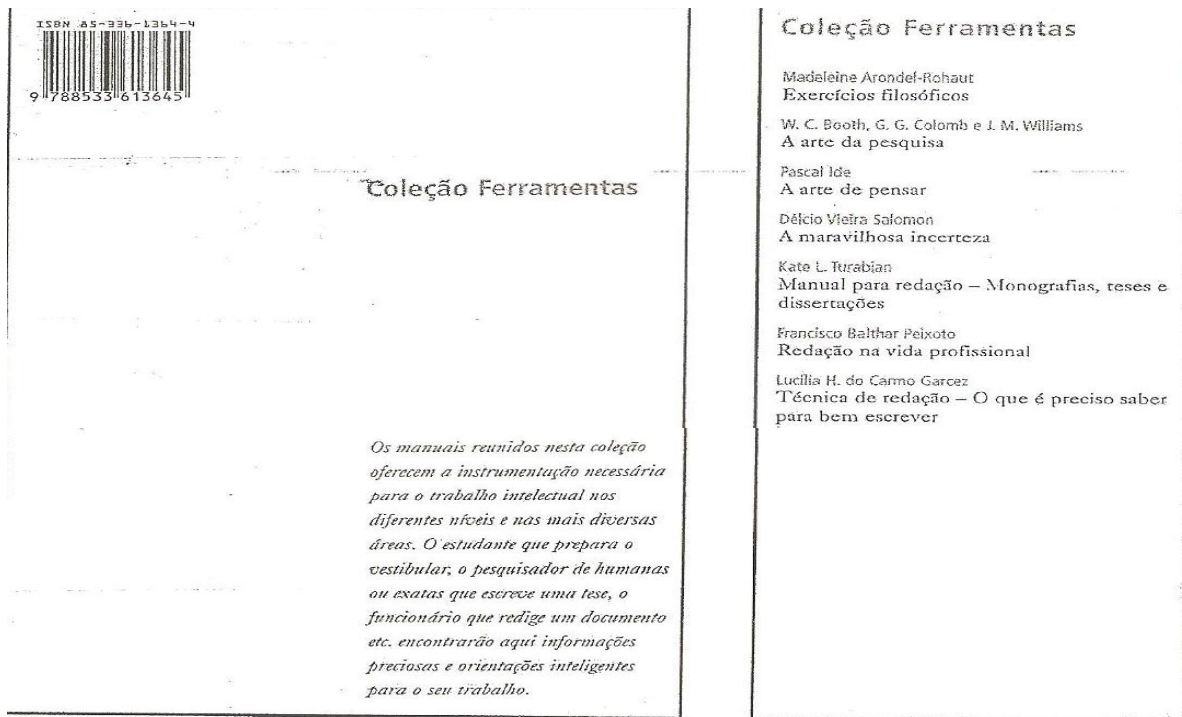
- A) abreviação. B) composição. C) derivação. D) hibridismo.

Na segunda questão, ainda referente ao texto acima exposto, pede-se que o aluno explique como ocorre o processo de formação da palavra ‘indizível’, no entanto, o professor não explicita qual a relação dessa palavra no contexto do texto, que relevância tal palavra teria no interior do mesmo. Nesse momento nos perguntamos: o que seria indizível? Qual a relação dessa palavra com um texto que discorra sobre religião? O aluno também pode ter os mesmos questionamentos. Percebe-se que o professor, ao fazer uso do texto, utiliza-o como um modo de cobrar dos alunos conteúdos gramaticais, não trabalhando as possíveis interpretações com os alunos.

Assim, pode-se notar de modo claro a perspectiva metalinguística que a questão encerra. O que se espera, com uma questão como essa, é que o aluno constitua uma espécie de conhecimento sobre o uso da língua, mas língua aqui não é entendida nos moldes de Bakhtin

(1981), não há nenhum tipo de interação entre a questão e a realidade do aluno. Então, o gênero seria uma forma de o professor ensinar e cobrar regras do uso formal da língua, não a vendo como produtora de sentidos.

Leia a reprodução da quarta capa e da orelha de um livro:



QUESTÃO 3

Qual dos títulos pertencentes à Coleção Ferramentas poderia auxiliar uma pessoa precisasse de orientações para escrever um ofício ou uma ata?

- A) A arte da pesquisa.
- B) Exercícios filosóficos.
- C) Manual para redação.
- D) Redação na vida profissional.

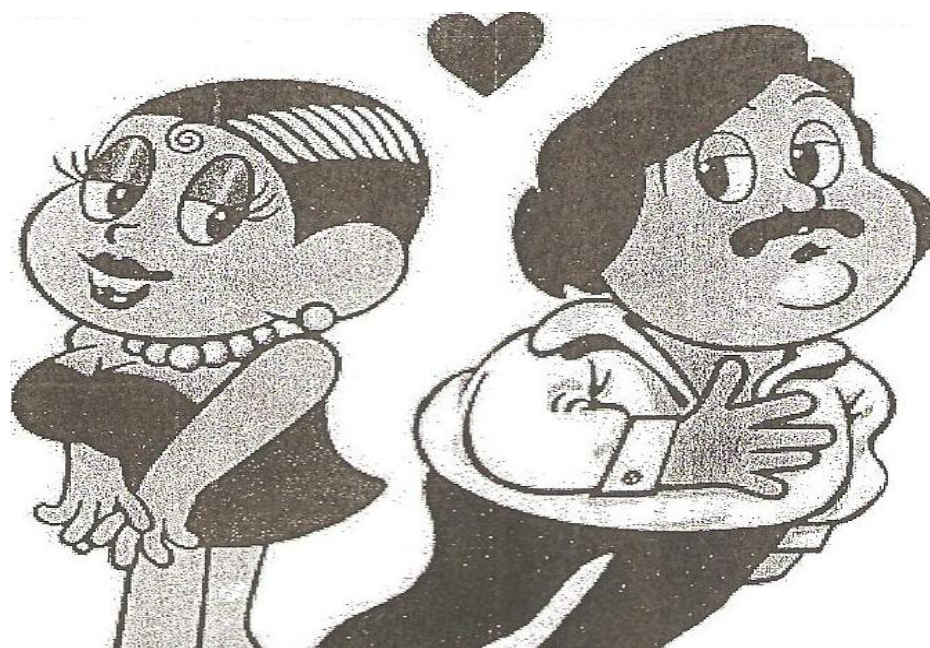
No segundo texto cuja função é embasar a questão três, é possível perceber que há uma capa de um livro e a ‘orelha’ do mesmo. O livro pertence à Coleção Ferramentas, que parece ser uma coletânea de textos que tem como intuito auxiliar as pessoas no momento de produzir textos acadêmicos.

Na questão três há referência a dois modelos de gêneros, a ata e o ofício. Contudo, é possível perceber que não há uma perspectiva sóciointeracionista de língua nos moldes de Bakhtin e sim o uso da língua como uma ‘função’, um mero instrumento utilizado para informar algo. O professor não dimensiona a questão da interação nesse contexto. De acordo com Bakhtin (1981), a língua é sempre uma arena de luta, os significados não são dados de antemão, é necessário a todo o momento explicitar de que lugar se fala, pois a língua é

constituída como um fenômeno social por intermédio da interação entre os falantes. Assim, é no momento da enunciação que essa interação verbal será constituída, no sentido de que o indivíduo interage em seu meio social por meio da linguagem, sendo desse modo constituído por ela.

Nessa questão é cobrado um conhecimento prévio de mundo do aluno, mas não há uma articulação entre esse conhecimento e a questão, ele deve saber que o ofício e a ata pertencem ao ambiente profissional, mas o modo como a inferência é solicitada não deixa claro o objetivo do professor. Do mesmo modo, não há nenhuma relação entre o gênero trazido e a realidade do aluno. Uma forma interessante se pedir essa questão seria observar a capacidade do aluno de relacionar a avaliação com as diferentes práticas sociais nas quais ele se encontra inserido.

Gênero referente à quarta questão:



Questão 4:

A charge, autoria de Ziraldo, foi publicada no número especial do Almanaque da Mônica, em comemoração dos 30 anos da personagem. Mônica foi posta ao lado de uma caricatura do escritor francês Honoré de Balzac e ela mesma está caracterizada com traços mais maduros que o da menina dos quadrinhos de Maurício de Souza.

Ziraldo aproxima os dois por que:

- Balzac escreveu uma novela intitulada A mulher de 30 anos, a partir da qual o adjetivo “balzaquiana” passou a ser utilizado para as mulheres dessa faixa etária.
- Maurício de Souza, na sua opinião, deveria fazer com que a personagem se desenvolvesse nas historinhas, para que a idade da personagem correspondesse ao tempo de sua criação.
- Maurício de Souza se inspirou no escritor francês para criar a personagem Mônica.
- Mônica é admiradora desse escritor francês, o que explica o coração que paira entre os dois na charge.

O gênero que embasa a questão quatro é bastante familiar para a maioria das pessoas, tratando-se de um personagem dos quadrinhos muito famoso: a Mônica. No entanto, esse personagem está diferente daquele que povoa a imaginação de quem já leu ou assistiu os desenhos da “Turma da Mônica”, na imagem ela está com um aspecto adulto, mais feminino, e a seu lado há um moço que por sua vez é desconhecido. Essa imagem chama a atenção porque, aparentemente, Mônica e o moço desconhecido estão apaixonados. Logo abaixo da figura há o seguinte enunciado: “Homenagem à bela balzaquiana”. Percebe-se, assim, que o moço desconhecido é Honoré de Balzac.

Esse texto é bastante interessante para ser trabalhado porque há alguns elementos culturais que o professor pode abordar, a saber: a personagem infantil Mônica, bem como a referência a Balzac, famoso escritor francês que escreveu uma obra dedicada às mulheres intitulada *A mulher de trinta anos*. De posse dessa informação, entendemos porque a personagem está com traços mais adultos, é como se ela tivesse chegado a uma outra fase de sua vida deixando de ser a criança que implica com o Cebolinha para ser uma mulher que se apaixona.

Assim, a questão quatro inicia-se com uma menção à união do personagem e do escritor, para, então, pedir que o aluno tente inferir a razão dessa união. A questão é bastante interessante porque, a princípio, o professor leva o aluno a relacionar as informações contidas no texto e seu conhecimento de mundo ao colocar um personagem famoso que esteve presente na infância da maioria das crianças. É possível perceber uma tentativa, por parte do professor, de fazer com que o aluno infira informações sobre o texto, estabelecendo relações entre um elemento cultural (Balzac) e uma brincadeira (Mônica personagem de desenhos infantis, mas com traços de uma mulher adulta).

Contudo, ao lermos todas as opções, percebemos que o professor não consegue estabelecer uma relação de sentidos entre as possibilidades que ele fornece ao aluno, a primeira opção parece ser a correta, e ao continuarmos a leitura, percebemos que a opção B e C não fazem referência aos dois elementos, fazendo com que sejam descartadas, posto que o professor pediu no enunciado a razão da união dos dois elementos. A última opção trabalha com os elementos, mas da forma como é colocada, sabe-se que não poderia ser a correta. Desse modo, o aluno não é levado a interpretar ou inferir acerca dos sentidos possíveis que a charge permite que se tenha. Assim, apesar de o professor ter todas as ferramentas para aplicar a atividade de modo epilinguístico, ele não consegue.

5. Considerações finais

Com a intenção de tecer algumas considerações acerca da análise, retomo minha questão de pesquisa: quais as possíveis implicações para o processo de avaliação do ensino de língua portuguesa, ao se adotar a perspectiva sóciointeracionista de língua (Bakhtin, 1981)? Foi possível perceber que o professor, ao preparar o instrumento de avaliação ‘prova’, tentou utilizar mecanismos que possibilitassem ao aluno fazer inferências utilizando seu conhecimento de mundo. Contudo, na maioria das vezes, o que foi possível notar foi um uso da língua apenas como função, fugindo do que Bakhtin (1981) propõe que seja feito, ou seja, usar a língua de modo interativo, levando em conta o conhecimento de mundo do aluno.

Desse modo, é possível concluir que, ao se adotar uma perspectiva de língua sóciointeracionista, há de se levar em conta outros aspectos, como interpretação dos textos, discussões de opiniões, algo que leve o aluno a refletir acerca do que ele está aprendendo. É

relevante ressaltar que, adotar essa perspectiva de língua demanda do professor de língua portuguesa um redimensionamento de suas práticas, deixando de lado alguns procedimentos que já não funcionam.

6. Referências:

BAKHTIN, M, VOLOCHINOV, V, N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FELICE, Maria Inês Vasconcelos. Qual o lugar da avaliação da aprendizagem na formação do Professor de línguas? In: **Anais do XIII Simpósio Nacional de Letras e Linguística/III Simpósio Internacional de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia**. Uberlândia, MG. De 23 a 25 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/2942.pdf>

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

LIMA, Sandra Vaz de. **A trajetória da avaliação da aprendizagem**. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-trajetoria-da-avaliacao-da-aprendizagem-no-brasil-1521280.html>. Site acessado em 15 de novembro de 2011.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, Fernanda. BENTES, Anna Cristina (orgs). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. V 3. São Paulo: Cortez, 2004.

PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística Geral**. São Paulo, Cultrix, 2006.

SOUZA, S.Z.L. **Conhecendo a gênese da Avaliação**. Disponível em: <http://inforum.insite.com.br/arquivos/5067/01 - A GENESE DA AVALIACAO.doc>, consultado em 15/11/2011. (s/d).

TRAVAGLIA, Luis Carlos, **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2006.