

# AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA: POSSÍVEIS CONEXÕES

Lívia Suassuna\*

## *Introdução*

Nas duas décadas finais do século XX, fortaleceu-se o debate mundial acerca da avaliação institucional e da aprendizagem, na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino. Nessa conjuntura, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), através do Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional (NAPE), vem encaminhando projetos interinstitucionais de avaliação de sistemas escolares. Foi a partir de dados gerados pela aplicação desses testes que resolvemos fazer nossos estudos de doutorado em Linguística na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O artigo que ora trazemos a público é uma síntese do estudo que desenvolvemos na ocasião.

Importa destacar que nosso interesse pelo tema e a opção pelos dados gerados no NAPE-UFPE foram definidos em função dos resultados que começamos a encontrar nas primeiras leituras das respostas dadas aos testes aplicados. O que particularmente nos chamou a atenção foi o fato de que os alunos avaliados formulavam respostas ou produziam escritas no corpo da prova que, de início, pareciam desarticuladas, erradas, sem relevância, mas que, lidas com outros olhos, adquiriam sentido e pertinência. Vejamos um exemplo. Em 1994, uma ocorrência do teste do NAPE nos chamou a atenção. O enunciado da questão nº 8 do referido teste dizia:

\* Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: lsuassuna@ariano.nlink.com.br

08) Reescreva a frase abaixo, colocando o verbo nos tempos indicados:

Os mais velhos ficam aborrecidos.

Passado:

Futuro:

Entre as diversas respostas elaboradas pelos alunos, encontramos amostras que sinalizam algo sobre a natureza dos modelos de ensino e dos contratos didáticos estabelecidos entre professores e alunos no que tange à língua portuguesa. Tudo parece indicar que o conteúdo "verbo" é ensinado a partir de paradigmas de conjugação. São representativas desse fenômeno as respostas citadas abaixo:<sup>1</sup>

ensino de Português a partir dos anos 80, em função da "virada lingüística", seria preciso recriar a avaliação; isto é, se foi operado um deslocamento na concepção de linguagem, que conduziu à diversificação dos textos, à redefinição de conteúdos curriculares, a um trabalho pedagógico que levasse em conta os usos sociais da língua, impõe-se, agora, um novo modo de avaliar que seja processual, dinâmico, formativo e

1.

Passado eu – tu – ele – nós – vós – eles

Futuro eu – tu – ele – nós – vós – eles

2.

Passado Eu fico – tu fican – ele fican – nós ficamos – vós ficais

Futuro Eu fico – tu ficais – ele fican – nós ficaremos – vós ficais – ele fica

3.

Passado fiquei – ficou – ficamos – ficaram – fiqueis

Futuro ficarei – ficara – ficaremos – ficareis – ficaram

4.

Passado nós ficamos – vós ficaram – Ele ficou – Elas ficaram

Futuro nós ficaremos – vós ficareis – Eles ficaraste – Ela ficaram

5.

Passado ontem eu fui ao cinema

Futuro quando eu cresce eu vou ser jogado

Avaliação institucional e da aprendizagem em língua portuguesa: possíveis conexões

Livia Suassuna

Nossas reflexões iniciais sobre essas questões mostraram que seria válido fazer um estudo sobre fundamentos e práticas da avaliação institucional e da aprendizagem, procurando, com isso, discutir alguns desdobramentos para a didática da Língua Portuguesa, o currículo e a formação de professores.

O que já nos parecia claro, nesse momento, é que, do mesmo modo como tinham acontecido mudanças em relação aos objetos, às metodologias e aos materiais de

que ultrapasse a dicotomia *certo x errado* estabelecida com base na língua escrita literária, descrita e normatizada pelos gramáticos como sendo a língua portuguesa.

Assim, tomamos como dados de pesquisa alguns dos testes de avaliação de redes escolares aplicados pelo NAPE-UFPE, procurando entendê-los como produções discursivas, buscando perceber os enunciados aí construídos como indícios das práticas desenvolvidas na escola e na sala de aula, das concepções de língua e ensino a elas sub-

jacentes, dos níveis de aprendizagem dos alunos, bem como dos entraves eventualmente postos à sua efetivação.

**Que dizeres analisar?  
 (constituição do corpus)**

Na definição do *corpus*, levamos em conta alguns pressupostos acerca da pesquisa em educação sugeridos por Pérez Gómez (1998). Inicialmente, concordamos com o autor quanto ao fato de que o caráter subjetivo e complexo dos fenômenos educativos requer uma metodologia de investigação que respeite sua natureza.

Um outro aspecto importante é que o objeto da investigação educacional é um complexo sistema simbólico, que se dá num espaço institucional determinado, de modo que o conteúdo e as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos envolvidos são necessariamente afetados por essas redes moventes de significados. Nesse sentido, os procedimentos de pesquisa devem possibilitar a indagação da produção e troca de significados, a interpelação problematizadora dos dados.

Pérez Gómez denomina esse procedimento investigativo, em virtude de seu aspecto simbólico, de enfoque interpretativo. Nele, o pesquisador segue, como estratégia de trabalho, tanto a lógica indutiva quanto a dedutiva (e a ambas acrescentaríamos a abdução), de modo que haja interconexões entre teorias, hipóteses de trabalho, dados, enfoques e acontecimentos. O pesquisador não se limita, a princípio, a comprovar hipóteses, mas amplia seus objetivos de modo a apreciar os acontecimentos em sua complexidade constitutiva, indagando sobre eles com liberdade e flexibilidade, elaborando descrições e abstrações dos dados, estas sempre provisórias e tomadas como possibilidades de busca e trabalho.

Em tese, todos os resultados, previstos ou não, devem ser levados em conta como informações potencialmente úteis para interpretar e compreender a complexidade da realidade educacional. No caso da nossa pesquisa, ganharam relevo, especialmente, as respostas desviantes em relação ao que

era esperado em termos da matriz de objetivos testados. Se a resposta adequada pouco nos intriga, exatamente por ser previsível e indicar sucesso na aprendizagem, a resposta inesperada, ao contrário, põe-nos a rever teorias, hipóteses, gabaritos, competências, enfim, o próprio processo de avaliação.

Expondo os traços do enfoque interpretativo, Pérez Gómez afirma:

*Os acontecimentos anômalos e imprevisíveis, as variáveis ou fatores estranhos são sempre bem-vindos, já que o objetivo prioritário dessa estratégia não é construir teorias consistentes e organizar sua comparação, mas mergulhar na complexidade do mundo real do caso concreto que queremos estudar, bem como refletir sobre as observações, os registros, as informações e as perspectivas dos envolvidos, recolhidos pelas mais diversas técnicas. Tais fatos emergentes são ocasiões 'de ouro' para compreender o funcionamento da realidade, já que alteram a rotina e põem a descoberto conflitos, interesses, necessidades e comportamentos, habitualmente ocultos e soterrados. (p. 106).<sup>2</sup>*

Dentro dessa perspectiva de trabalho, não privilegiamos um método específico de análise e discussão dos dados. Estes foram apreciados ora global, ora localizadamente; ora quantitativa, ora qualitativamente; ora com ênfase nos acertos, ora com ênfase nos erros, numa espécie de pluralismo metodológico e analítico que julgamos pertinente em função da natureza do nosso objeto de estudo – a produção discursiva em situação de avaliação escolar.

Quanto à constituição do *corpus* propriamente dito, foram investigados alguns resultados dos testes aplicados em 1997. Procurou-se estabelecer uma certa diversidade considerando as variáveis turno, sexo e idade do aluno.<sup>3</sup>

A amostra estudada corresponde a provas aplicadas na 5ª série do ensino fundamental, que foi escolhida pelos motivos que passamos a apresentar: (a) na 5ª série deve atuar um professor com, no mínimo, graduação em Letras (Licenciatura Plena), e essa

Avaliação institucional e da aprendizagem em língua portuguesa: possíveis conexões

Lívia Suassuna

formação, conforme já apontado, se constitui em objeto de nossa pesquisa; (b) a 5ª série é representativa da integração curricular, devendo indicar que conhecimentos dos dois primeiros ciclos do ensino fundamental o aluno já deva estar dominando; e (c) a 5ª série, assim como a primeira, tem apresentado altos níveis de retenção em todo o país, sendo, portanto, decisiva em termos do fluxo escolar;

No intuito de testar um maior número de conteúdos e habilidades, foram elaborados e aplicados três cadernos de questões, com estrutura similar. Cada um contém um texto principal e mais um ou dois de caráter complementar. Esse texto complementar, em geral, trata da mesma temática do texto principal, diferindo quanto ao gênero ou ao enfoque dado ao assunto. Cada caderno de teste tem 20 questões de respostas fechadas (do tipo múltipla-escolha, ou de completar lacunas) e 01 questão de resposta aberta, que é a de produção de texto.

Uma parte da equipe técnica do NAPE (nela incluídos professores do ensino fundamental e médio) elabora, para cada caderno, e a partir de um mesmo texto principal, 63 questões, que são pré-testadas. Após a aplicação do pré-teste, a equipe de elaboração se reúne com a equipe de crítica; nesse momento, as questões são analisadas quanto à relevância do conteúdo, habilidade ou competência exigidos, e recebem, depois disso, um tratamento estatístico em termos de poder de discriminação e grau de dificuldade. Após essa etapa, as 63 questões iniciais são eliminadas, mantidas ou reformuladas e, dentre elas, são escolhidas as 21 que comporão afinal o caderno de itens definitivo, conforme uma matriz de objetivos definidos para a avaliação da série em questão.<sup>4</sup>

Como havia três cadernos de testes, adotamos três perspectivas distintas de análise: no primeiro caderno, atentamos para os dados quantitativos, fazendo deles uma leitura qualitativa e indicando diferentes possibilidades de interpretação daquilo que

mostram os números, os índices e as estatísticas, considerando o teste como um todo; no segundo caderno, buscamos identificar algumas formas de representação/constituição do sujeitos-alunos em suas respostas à questão aberta de produção de texto; no terceiro, optamos por sugerir, a partir das escritas dos alunos, seqüências didáticas que contemplem os diversos níveis e planos de organização textual, considerando que a avaliação permite não apenas identificar necessidades e possibilidades de aprendizagem, como também reorientar o trabalho do professor.

Foi esperando que o instrumento de avaliação aqui apreciado pudesse, de fato, funcionar como meio de interpretação do que se passa na sala de aula, fornecendo um panorama abrangente e fidedigno do ensino de português, e, ao mesmo tempo, esperando extrair dele também implicações para a didática da linguagem, o currículo e a formação do professor de português que nos debruçamos sobre o nosso material de pesquisa.

### ***Sobre discurso e avaliação (referencial teórico)***

Tendo em mente os desafios contemporâneos no campo da avaliação em linguagem, passaremos a tomar como objeto de exposição teórica o discurso, pois, com base nesse conceito, pode-se redefinir concepções e práticas avaliativas.

Marcuschi e Viana (1997), expondo as bases teóricas que orientam a construção dos testes do NAPE-UFPE, destacam que a língua se manifesta no uso, é sensível ao entorno sociocultural e está sujeita a variações temporais e situacionais. Em decorrência disso, os significados são construídos no decorrer de processos discursivos. A leitura e a escrita, enquanto atividades de compreensão e produção de sentidos, são práticas sociais.

Marcuschi (1999) sustenta que esse sentido amplo atribuído à leitura e à escrita tem importantes conseqüências para a avaliação. As informações pragmáticas devem compor, na opinião da autora, a

Avaliação institucional e da aprendizagem em língua portuguesa: possíveis conexões

Livia Suassuna

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 lingüísticas 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.

Geraldi (1989; 1996) afirma que, no quadro de uma concepção sociointeracionista de linguagem, o fenômeno da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que ocorrem as enunciações enquanto trabalho de sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social. A língua não é um produto acabado, pronto, fechado; ao contrário, ela é histórica, tanto porque resulta da história passada, como porque é condição de produção da história presente. Há na língua marcas dos seus usos e dos espaços sociais onde se dão esses usos.

O autor define a língua como um conjunto de recursos expressivos, conjunto esse não-fechado e sempre em constituição/transformação, que remete a um sistema cultural de referências no interior do qual cada recurso ganha sentido. A linguagem é produzida na interlocução, espaço também de constituição de sujeitos. Pode-se falar, então, da dimensão constitutiva da linguagem: os sujeitos se constituem pelo processo de internalização do que lhes era exterior e no trabalho de construção de novas palavras. O trabalho lingüístico é, assim, constitutivo tanto da própria linguagem, quanto dos sujeitos, cujas consciências singulares se formam pela internalização de noções e palavras que circulam nos diferentes discursos produzidos nas infinitas interações de que eles participam.

Cardoso (1999) esclarece que a linguagem, enquanto discurso, materializa o con-

tato entre o lingüístico (a língua como sistema de regras e categorias) e o não-lingüístico (um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos), por meio de sujeitos/locutores interagindo em situações concretas. Isso porque a linguagem, ao mesmo tempo em que é uma entidade formal (sistema), é também atravessada por "entradas subjetivas e sociais". Como forma, a língua se constitui em estrutura; como funcionamento, atualiza-se em discurso, definido como manifestação interindividual da enunciação. Quanto ao contexto de ocorrência do discurso, a autora afirma que ele compreende não só as circunstâncias imediatas (o aqui e o agora do ato de discurso), como também as determinações histórico-sociais e ideológicas, e o quadro institucional em que o discurso é produzido.

O discurso é um conceito central na análise de discurso (AD), no interior da qual pode ser entendido como "uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite defini-lo como um espaço de regularidades enunciativas" (Maingueneau, 1997).

A natureza do discurso é sócio-histórica; ele é o modo mesmo de existência sócio-histórica da linguagem: não nasce ao acaso e é sempre ideologicamente marcado, daí Pêcheux (1997a) tê-lo definido como efeito de sentidos entre locutores.

É importante afirmar aqui a distinção entre discurso e texto (Orlandi, 1988). O primeiro seria um conceito teórico, correspondente a uma prática social; lugar em que se materializa a relação da língua com a ideologia; estado de um amplo e contínuo processo discursivo. O segundo corresponderia a um objeto analítico. A unidade e regularidade do discurso estariam não numa superfície visível e linear (como no texto), mas no próprio sistema que rege a sua formação. Enquanto o discurso é um objeto teórico, o texto é o objeto de análise, exemplar do discurso. Visito desse modo, o texto ganha importância em AD porque funciona como unidade de significação em relação à situação de produção. A

compreensão de um texto implica, por isso, que ele seja remetido à formação ideológica que o regula.

Outra característica relevante do discurso é a sua heterogeneidade: ele não se fecha num objeto acabado, pressupõe uma dispersão de sentidos e do sujeito (embora aparente ser uma unidade) e remete sempre a outros discursos que lhe dão realidade significativa, razão pela qual Orlandi (1988) afirma ser a contradição constitutiva do discurso, princípio de sua historicidade.

Também merece destaque o postulado de que a troca discursiva é presidida por um jogo de imagens, as quais correspondem às diferentes posições dos sujeitos do discurso. As formações imaginárias definem o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro e a imagem que fazem do referente (Pêcheux, 1997a).

O postulado da heterogeneidade do discurso também se aplica ao texto. Primeiramente, porque nele o sujeito ocupa várias posições e, em segundo lugar, porque, em um mesmo texto, podemos encontrar enunciados de discursos diversos, que derivam de diferentes formações discursivas e ideológicas (Orlandi, 1988; Foucault, 1998). Para efeito de análise, é preciso ver o texto como objeto histórico, fato discursivo (e não superfície plana, dado lingüístico puro, documento que apenas ilustra idéias pré-concebidas), com suas múltiplas possibilidades de leitura. É exatamente assim, como peça do processo discursivo, dispersão do sujeito, conjunto de relações significativas individualizadas que constituem sua especificidade e ineditismo, que ele interessa à AD.

Fiorin (1998) vê o texto como um todo organizado de sentido, um objeto lingüístico e histórico, ao mesmo tempo. Isso quer dizer que o sentido do discurso se constrói por meio de mecanismos intra e interdiscursivos, ou seja, o sentido organiza-se por meio de uma estruturação propriamente discursiva e pelo diálogo que mantém com outros discursos, a partir dos quais se constitui.

Para 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.

Cardoso (1999) define o texto como manifestação verbal do discurso, unidade significativa global, inserida numa situação discursiva, e para cujo sentido concorrem os interlocutores, o referente, o modo de dizer e o contexto. Quanto ao discurso, ele é constituído de uma pluralidade de textos; ao mesmo tempo, um só texto é normalmente atravessado por vários discursos, o que permite afirmar que o discurso é uma dispersão de textos.

Quando se alude ao sujeito do discurso, fala-se de um sujeito descentrado, regido pelo inconsciente e pela ideologia; um sujeito que se constitui na relação com o simbólico, na dinâmica mesma do processo discursivo (Pêcheux, 1997b). Isso equivale a dizer que o sujeito não é a fonte do dizer (na realidade, ele retoma sentidos pré-existentes, colocando-se como origem do que diz); assim também, o sentido não é transparente. O sujeito não é empiricamente coincidente consigo mesmo, funcionando, de fato, como posição (ou posições) no discurso, lugar de significação historicamente constituído. A subjetivação do indivíduo ocor-

Avaliação institucional e da aprendizagem em língua portuguesa: possíveis conexões

Livia Suassuna

re na medida em que ele se desloca de seu lugar no mundo para sua posição no discurso – movimento da situação social empírica para a posição-sujeito (Pêcheux, 1997a; Foucault, 1998; Maingueneau, 1997).

As posições ocupadas podem ser várias, pois o sujeito se representa de várias maneiras no discurso, o que nos faz pensar, por extensão, num sujeito ideologicamente heterogêneo. Mas, assim como ocorre com o dizer, o modo pelo qual o sujeito se constitui em posição não lhe é acessível. Aqui também temos o apagamento ideológico. A heterogeneidade é o outro do discurso. No interior de uma formação social, numa conjuntura historicamente determinada, ela funciona como elemento constitutivo das diversas práticas discursivas. A presença do outro na atividade do eu é típica de toda ação de linguagem (Cardoso, 1999; Geraldi, 1996; Maingueneau, s.d.; Pêcheux, 1997b).

A unidade do texto, não obstante a sua heterogeneidade constitutiva, seria um efeito discursivo que deriva do princípio do autor, o qual funciona como uma das ordens reguladoras do discurso; nesse caso, o autor não é aquele que fala, pronuncia ou escreve, mas que se constitui como princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de sua significação. O princípio da autoria, então, é um elemento que ordena, centraliza, dá unidade ao discurso sob a forma de texto (Cardoso, 1999, Foucault, 1998).

Com o sentido dá-se o mesmo que com o sujeito, o discurso e o texto, ou seja, ele não é linear, nem evidente, nem homogêneo. Nem o sujeito nem o sentido são dados; ambos devem ser pensados em seus processos históricos de constituição. Orlandi (1998), referindo-se à gênese múltipla do sentido, afirma que este “se faz” sentido, existe sempre “em relação a”; a autora explica essa não-compacidade em função dos deslocamentos produzidos pela exposição do sujeito e da língua à historicidade.

Portanto, para a AD, não há sentido único, verdadeiro, literal. A literalidade e a ob-

jetividade, na realidade, são produtos da história (sentidos sedimentados que constituem o domínio da memória). O sentido de um discurso é constituído, ao mesmo tempo, pelos interlocutores, pela situação, pelo contexto histórico-social-ideológico, não sendo esses elementos meros complementos que se “adicionam” ao sentido. Decisivas também são as posições colocadas em jogo no processo em que a linguagem é produzida, daí que as palavras ganham sentido em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inserem.

Essa relação do discurso com a exterioridade explica tanto a multiplicidade dos sentidos quanto a sua sedimentação e legitimação institucional (Maingueneau, 1996 e 1997). Desse modo, não se pode dizer ou entender o que se quer, de qualquer maneira, em qualquer situação; os sentidos, em virtude de sua materialidade, não são apropriados individualmente, nem derivam da intenção e consciência dos interlocutores. São ideológica e historicamente determinados, não estão nas palavras em si mesmas; migram, deslizam, transformam-se, na confluência do retorno da memória e da singularidade de cada discurso. Assim, o equívoco e a falha, a fluidez e a incompletude são constitutivos do discurso e não fenômenos acidentais. (Orlandi, 1988; Pêcheux, 1997a; 1997b).

Rodríguez (1998) comenta que a realidade em que estamos inseridos é uma construção simbólica. Isso não significa que não haja um “real natural”, mas que o acesso a ele não é direto: faz-se sempre por meio de uma interpretação específica – a ideologia – e é esta que determina o funcionamento da linguagem e a realidade humana. Então, na AD, a ideologia não é vista como representação do real ou ocultação de sentido, mas como função dessa relação entre linguagem e mundo.

Ao lado da ideologia, outro conceito importante em AD é o de formação discursiva, que, segundo Pêcheux (1997b), se define como aquilo que, numa formação ideológica dada (a partir de uma certa posição numa certa conjuntura sócio-histórica) determina

o que pode e deve ser dito; são as condições de exercício da função enunciativa, que também determinam a exclusão do não-formulável (Orlandi, 1988; Maingueneau, s. d.).

As formações discursivas são constituídas por práticas discursivas que determinam os objetos, as modalidades de enunciação dos sujeitos, os conceitos, as escolhas temáticas... etc. Correspondem a grandes unidades históricas, constituídas pelos enunciados, como sistemas de dispersão de difícil demarcação, isto é, não são blocos fechados e estabilizados. Para que se encontrem as regularidades de funcionamento e os sentidos do discurso, este deve ser remetido à formação discursiva à qual pertence (Cardoso, 1999; Pêcheux, 1997a; Foucault, 1998).

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

- a) locutor (aquele que diz / sua posição sócio-histórica);
- b) alocutário (aquele para quem se diz / sua posição sócio-histórica);
- c) referente (o que dizer, determinado por um sistema semântico de coerência e restrições);
- d) forma de dizer (escolha de estratégias para se dizer);
- e) contexto em sentido estrito (o aqui e o agora do ato de discurso);
- f) 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.

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 dis-

curso é engendrado; a enunciação – prática social – parte de elementos reiteráveis, que se reconstróem por meios de diversificados processos enunciativos (Cardoso, 1999; Bakhtin, 1997).

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 lingüístico/discursivo que nelas ocorre caracteriza-se de modo diferente a cada vez.

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 intra-individual 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.

Cardoso (1999) lembra que o dialogismo tem uma dupla face: ao mesmo tempo em que é lei do discurso constituir-se dos já-ditos de outros discursos (na medida em que as palavras são sempre palavras de outrem), o discurso não existe independentemente daquele a quem se dirige (a visão do destinatário é incorporada e determinante no processo de produção do discurso).

O dialogismo e a polifonia, tal como pensados por Bakhtin, são, ambos, fenômenos intrínsecos à produção da linguagem. O primeiro conceito traduz o princípio de que o

Avaliação  
 institucional  
 e da aprendizagem  
 em língua  
 portuguesa:  
 possíveis conexões

Livia Suassuna



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.

Pode-se estabelecer um paralelo entre as noções de dialogismo/polifonia e o conceito de interdiscurso proposto por Maingueneau (1997), que afirmava ser a formação discursiva não um bloco homogêneo e delimitado, mas uma realidade heterogênea. A interdiscursividade é constitutiva do discurso, no sentido de que um discurso nasce de um trabalho sobre outros. Assim, uma formação discursiva incorpora elementos de outras, com as quais pode estar até mesmo numa relação antagônica.

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 enquanto 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 molda e determina a sua orientação.

O deslocamento instituído pelas teorias do discurso – da concepção de linguagem como sistema/representação para a idéia da produção lingüística 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 enquanto 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 so-*

*mente 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, pp. 301-302).*

Diversos são os processos através dos quais os discursos se materializam. Também diversas são as configurações textuais que eles assumem. Maingueneau (s.d.) afirma que a prática discursiva é intersemiótica, pois contempla não apenas a produção lingüística, como também as linguagens de outros domínios semióticos. Essa diversidade também é apontada por Geraldi (1989). Para o autor, como a linguagem está sempre se constituindo em processos interlocutivos, é de sua natureza ser vã e multiforme. Diferentes formas lingüísticas 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. É 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, 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 situ-*

*ações 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. (p. 32).*

Geraldi (1996) estabelece diferenças entre as instâncias privada e pública de uso da linguagem. No caso dessa última, a produção lingüística 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, identifica duas aprendizagens fundamentais na escola:

- a) a compreensão dessas diferentes instâncias de uso da linguagem;
- b) a compreensão da produção histórica de diferentes sistemas de referência.

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. Importa, então, confrontar os múltiplos usos de linguagem, explorando suas semelhanças e diferenças, num diálogo constante e aberto entre recursos lingüísticos/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.

Em termos de avaliação, estamos partindo do pressuposto de que ela é, em si mesma, um processo discursivo. A partir daí, perguntamo-nos: que teorizações sobre avaliação se podem produzir considerando essa concepção discursiva da linguagem?

Primeiramente, queremos salientar a importância de se entender em profundidade o objeto linguagem para encaminharmos, nessa área, um processo avaliativo dife-

renciado e conseqüente. 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 tudo, 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, já o salientamos, é lugar de contato entre o lingüístico e o não-lingüístico. Dentro dessa visão, deve-se tomar como centrais, juntamente com as formas de organização dos elementos (lingüísticos) que constituem o texto, as formas de instituição dos sentidos.

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 aluno-professor: em vez de blocos fechados de conteúdos, a elaboração de projetos didá-

ticos 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 enquanto 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. (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 (Cardoso, 1999).

O professor atua 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 entre os diferentes discursos/saberes e a reflexão sobre os mesmos. 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 (Geraldi, 1997a; Mayrink-Sabinson, 2002).

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 co-autor 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 (Geraldi, 1989). 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 (Cardoso, 1999).

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, 1997b): leitura, produção de textos e análise lingüística. A leitura seria entendida como possibilidade de interlocução com o au-

tor/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 lingüística teria como ponto de partida o uso da língua, enfocando aspectos lingüísticos e discursivos desse uso, para, em seguida, permitir o retorno, com conhecimentos ampliados, às práticas lingüísticas de leitura e escrita.

É relevante observar que a prática de análise lingüística 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 lingüística 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.

**Dados, pistas, indícios  
(paradigma de investigação)**

Na pesquisa que empreendemos, utilizamos o paradigma indiciário, o qual pode ser considerado um tipo específico de pesquisa qualitativa. A seguir, ele será explicitado e serão mostradas as razões pelas quais ele foi adotado como metodologia de análise dos nossos dados.

Lüdke e André (1986), discutindo o estudo de caso como estratégia de investigação qualitativa, dizem da importância de se

atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para uma melhor compreensão do tema da pesquisa, ou seja, certas informações e observações, aparentemente isoladas e discrepantes, podem vir a se constituir em elementos importantes na elucidação das questões levantadas no e pelo estudo em andamento.

Quando se trata de um estudo de caso, o pesquisador preocupa-se em compreender uma instância ou manifestação singular do fenômeno; nessa situação, o objeto de estudo é tratado como único, uma representação singular da realidade, reconhecida como multidimensional e historicamente situada. Quanto ao fato de o estudo de caso ser ou não típico – empiricamente representativo de uma população determinada –, esta é uma questão inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco em si mesmo.

A singularidade e a eventual importância de certos dados também foram objeto de discussão de André (1983). É possível, conforme a autora, que alguns dados de pesquisa contenham aspectos, observações, comentários e características únicas, mas extremamente relevantes para uma apreensão mais abrangente do fenômeno estudado. É possível, ainda, encontrar nos dados mensagens não-intencionais, implícitas e contraditórias que, embora únicas, revelam dimensões importantes da situação. Diante dessas possibilidades, André põe em destaque a importância, ao lado do quadro teórico de referência, da subjetividade e da intuição do pesquisador.<sup>5</sup>

O paradigma indiciário foi proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. Ele partiu da idéia de que a história tradicional ocultou, deixou de lado ou simplesmente ignorou uma série de detalhes que, ainda que considerados casuais ou de pequena importância, eram relevantes para a explicação dos fatos históricos. Nesse sentido, Ginzburg tentou valorizar as idéias, crenças e percepções

Avaliação institucional e da aprendizagem em língua portuguesa: possíveis conexões

Livia Suassuna

ções dos indivíduos ou de determinados grupos sociais frente aos acontecimentos históricos (Ginzburg, 1998).

No texto *Sinais – raízes de um paradigma indiciário*, da coletânea *Mitos, emblemas e sinais – morfologia e história*, Ginzburg (1999) ressalta a pertinência de se trabalhar em história com um novo método interpretativo centrado nos resíduos, nos dados marginais que possam, eventualmente, ser considerados reveladores. O historiador poderia, nessa perspectiva, operar com pistas, sintomas e indícios, e não apenas com fatos explícitos. Essas pistas permitiriam até captar aspectos da realidade, inatingíveis através das formas clássicas de investigação.

Apesar do “vasto território” e do valor inegável do saber conjectural, o paradigma indiciário permaneceu desprestigiado diante dos modelos clássicos de conhecimento. Assim, várias disciplinas indiciárias ficaram fora dos critérios de cientificidade estabelecidos pelo paradigma galileano. Essas disciplinas são prioritariamente qualitativas e tomam por objeto casos, situações, documentos individuais e particulares e que, justamente por isso, conduzem a resultados dotados de um alto grau de casualidade.

Como isso era considerado um ponto frágil das disciplinas indiciárias, elas passaram a seguir a mesma tendência antiantropocêntrica e antiantropomórfica das ciências naturais (isso porque, dentro do paradigma galileano, quanto mais os traços individuais eram considerados pertinentes, menor seria a possibilidade de elaboração de um conhecimento rigoroso). Como exemplo, Ginzburg cita a filologia e a crítica textual, que foram operando, progressivamente, uma drástica redução de certos elementos pertinentes ao objeto de estudo: o texto foi se desmaterializando, depurando-se de suas referências sensíveis como a oralidade, a gestualidade e o próprio caráter físico da escrita.

De modo oposto, o paradigma indiciário se apóia na idéia de que, sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam “decifrá-la”, no sentido de que indícios

os mínimos podem ser reveladores de fenômenos mais gerais. Tal princípio foi sendo adotado em vários campos do conhecimento, modelando significativamente as ciências humanas. Estas, no entanto, não se livraram do dilema entre um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes e um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância, até se concluir que o rigor científico do paradigma galileano era indesejável para as disciplinas que elegiam como seu objeto a experiência cotidiana ou situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados eram de extrema importância para a pesquisa.

Assim, Ginzburg usa a expressão “rigor flexível” para caracterizar o paradigma indiciário, no interior do qual não se trabalha com regras explícitas, formalizadas ou preexistentes, mas com o faro, o golpe de vista, a intuição. No caso da história, esse paradigma funcionaria como uma “sonda” para “perscrutar” um conjunto de fatos inacessíveis aos instrumentos usuais do conhecimento histórico.

Pimentel (1998) utilizou o paradigma indiciário em uma investigação sobre a produção de textos na escola. A autora partiu da hipótese de que elementos constitutivos da experiência anterior dos alunos com a linguagem são reconstruídos nos textos que eles escrevem; procurou, então, verificar nesses textos indícios de leituras anteriores, realizadas dentro e fora da escola. Para tanto, valorizou detalhes, elementos aparentemente residuais que poderiam revelar aspectos importantes da trajetória dos alunos até chegar à versão final do texto, trajetória essa marcada pelas leituras que eles haviam feito. Nessa pesquisa, foi reconhecida a relevância de dados singulares, episódicos e residuais, pois, através deles, poder-se-ia chegar ao que não era aparente.

Um aspecto importante do paradigma indiciário que foi destacado por Pimentel é que o detalhe, o dado singular só ganham relevância a partir de teorias e catalogações anteriores. O indício, portanto, constitui-se como um dado à luz de hipóteses iniciais e

o pesquisador se põe num movimento entre a hipótese e os dados, com vistas à construção de explicações para os fenômenos observados. Considerando, então, que o aluno deixa pistas na escrita, Pimentel procurou, a partir de sua hipótese, interpretar essas pistas, identificando nelas marcas da relação do sujeito com a linguagem em geral e com a leitura em particular.

Utilizando-se também do paradigma indiciário, Duarte (1998) fez um estudo sobre a produção textual de vestibulandos. No caso, tratava-se de candidatos que deveriam produzir uma redação a partir da leitura de pequenos trechos relativos ao assunto a ser desenvolvido, sendo que tais trechos expressavam diferentes pontos de vista sobre a questão. A hipótese de Duarte era a de que as redações trariam marcas de intertextualidade reveladoras dos diferentes procedimentos de leitura empregados pelos vestibulandos.

Também aqui temos um trabalho em que o olhar do pesquisador voltou-se para o dado singular, para o detalhe eventualmente significativo, interpretado por meio de procedimento abduutivo de investigação: parte-se de uma base teórica em direção aos dados, os quais podem, por sua vez, levar a modificações na teoria e assim por diante. Duarte esclarece que a abdução decorre da observação atenta dos dados, o que deve ser seguido de uma seleção das melhores hipóteses dentre as várias que se tomam como possíveis explicações para o que foi observado. É possível também que a consideração dos próprios fatos sugira a hipótese explicativa, num trabalho de realização de novas checagens dos dados a cada hipótese levantada.<sup>6</sup>

A investigação de Duarte deixa claro que o dado singular pode ser extremamente revelador de um objeto tão complexo como é a linguagem. Articulando o paradigma indiciário com uma concepção discursiva de linguagem, Duarte pôde encontrar explicações consistentes para os diferentes tipos de leitura realizados pelos vestibulandos, expressos em suas produções textuais.

A respeito da singularidade de certas ocorrências encontradas quando se investiga a relação sujeito-linguagem dentro da escola, diz Duarte:

*Às vezes, um dado singular não tem aparentemente uma explicação para sua ocorrência; é idiossincrático, diferente e, muitas vezes, estranho. O trabalho do analista será o de justificar sua ocorrência, buscando compreender os fenômenos que estão por trás dele. Para isso, é importante que a explicitação dos processos inerentes a esses fenômenos, ou seja, que a maneira como determinado dado possa ter aparecido seja objeto de reflexão para o analista, cujo objetivo é justamente tentar desvendar aquilo que é surpreendente em um dado singular. (p. 62).*

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson empreenderam uma pesquisa integrada com base no paradigma indiciário. Os primeiros resultados foram sendo publicados em anais de congressos e revistas científicas, até que apareceram compilados em *Cenas de aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho com o texto* (1997a). Nessa obra, podemos encontrar um rico detalhamento sobre o paradigma indiciário de pesquisa.

Inicialmente, as autoras esclarecem o que tomam por “dado singular”: trata-se daquele dado que, efetivamente, é revelador do que se busca conhecer. Além disso, elas discutem a validade da adoção do modelo indiciário para a análise de fatos concernentes à relação sujeito-linguagem, em comparação com o paradigma galileano, centrado na quantificação e na repetibilidade de resultados obtidos em situações experimentais, conforme já vimos. Citando Quartarolla, as autoras põem em relevo o papel da intuição do pesquisador na observação e análise do dado singular, com vistas à formulação de hipóteses plausíveis para explicar aspectos da realidade não captáveis diretamente, mas recuperáveis exatamente através de sintomas e indícios.

A atenção das pesquisadoras recaiu sobre textos produzidos em diferentes níveis de escolarização. Em todas as situações pesqui-

Avaliação institucional e da aprendizagem em língua portuguesa: possíveis conexões

Livia Suassuna

sadas, visava-se a esclarecer o processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem, especialmente no interior da escola. As autoras argumentam que, pelo fato de darem maior visibilidade a alguns aspectos desse processo, os dados idiossincráticos e singulares podem contribuir para uma discussão mais profunda da natureza da relação sujeito-linguagem no âmbito da própria teoria da linguagem:

*Quando chamamos a atenção para o interesse teórico dos episódios e seus dados muitas vezes singulares, fazemos isso não do interior de uma teoria psicológica específica, com seu conjunto de pressupostos teóricos, hipóteses, axiomas e métodos que obrigam a certos procedimentos de pesquisa, mas no contexto de um conjunto de estudos da linguagem em que à interlocução, aos atores sociais, à micro e macro-história é atribuído um estatuto teórico específico, em virtude das perguntas que se deseja ver incorporadas por uma teoria da linguagem mais abrangente, interessada não apenas nas características formais do objeto lingüístico, mas, também, no modo e na história da sua constituição e constante mutação. (p. 21).*

Nos estudos específicos sobre a aquisição da escrita por crianças, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997b) assumem que os erros cometidos pelos aprendizes são, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aprendizagem da representação escrita da linguagem. Elas criticam as práticas e os estudos pedagógicos que ignoravam esse fato, referindo-se a um período de "surdas batalhas" entre, de um lado, professores que, muitas vezes sem sucesso, corrigiam esses erros, e, de outro lado, alunos que tentavam ver sentido em orientações didáticas em conflito com suas hipóteses. No que diz respeito especificamente aos erros, as autoras dizem ter procurado saber que fato singular, que aspecto de contexto, forma ou significação lingüística (ou possível combinação desses fatores) pode ter adquirido relevância para o sujeito, colocando-se como objeto de preocupação para ele na busca de

soluções para seus problemas epistemológicos, ainda que essas soluções muitas vezes possam ser caracterizadas como episódicas e circunstanciais.

Ginzburg (1999) reivindica, para o paradigma indiciário, outros critérios de rigor e cientificidade, compatíveis com situações de pesquisa em que a unicidade dos dados é decisiva. Pensamos que esse é o caso do nosso estudo, porque, além de cada ocorrência de linguagem ser única em si mesma, tal fato parece ter mais força ainda quando se trata da resposta divergente em relação às possibilidades previstas pelos elaboradores dos instrumentos de avaliação.

A crítica de Ginzburg à redução feita pela filologia e pela crítica literária nos textos analisados, desproverendo-os de aspectos sensíveis e materiais, aplica-se às situações em que os alunos deixaram marcas nas "bordas" do instrumento. Uma análise meramente quantitativa ou que se detivesse nas respostas propriamente ditas escamotearia essa escrita "excedente", que, além de não esperada, não é autorizada. Em nossa análise, pretendemos incluir essas manifestações singulares, por acharmos que elas materializam algo das relações entre os alunos, a língua, a escola e o processo de avaliação.

Em vista do exposto e tendo recortado como objeto particular de análise respostas de alunos a instrumentos de avaliação de redes de ensino (especialmente aquelas tomadas como desviantes ou inesperadas), podemos afirmar que o paradigma indiciário se faz adequado e profícuo na nossa pesquisa. Com base nas sugestões de Minayo (2000), Certeau (1999) e Cruz Neto (1994), perseguimos o propósito de integrar conhecimentos, ultrapassando as fronteiras entre campos científicos já constituídos, para tentar explicar aspectos diversificados da produção do discurso escolar, ou, pelo menos, reformular caminhos de pesquisa e indicar novos objetos de investigação para as ciências da linguagem. Sem avançar na direção dessa abertura epistemológica, não teríamos como dar conta das muitas "bricola-

gens" dos alunos, identificadas em nosso trabalho de coleta de dados e informações.

Em Abaurre e outros (1995), afirma-se que somente um programa de pesquisa que antecipadamente já definiu hipóteses e resultados pode dispensar-se da pergunta: "O que nos ensinam os dados ou acontecimentos?". Aos que dispensam a pergunta, resta buscar exemplos e amostras que corroborem definições e pontos de vista prévios. A outra possibilidade seria partir do microcosmo do texto ou da resposta encontrada para formular hipóteses mais amplas sobre o funcionamento da linguagem. Isso exige do pesquisador a escolha de técnicas de coleta compatíveis com o objeto investigado, na medida em que a visibilidade do processo de produção de texto resulta de uma construção analítica, não sendo, por isso, um dado já disponível no real.

Daí a relevância de se acionar mecanismos diversos de interpretação. É o que faremos aqui, articulando algumas teorias do discurso e da linguagem ao paradigma indiciário e seus procedimentos abduativos de pesquisa, por acreditarmos, juntamente com Abaurre (1997), que essas teorias e esses procedimentos são os mais adequados para tematizar a linguagem enquanto processo discursivo, bem como a questão de pesquisa que elegemos.

## ***O que e como os discursos significam (análise dos dados)***

### **Caderno 1 – entre a quantidade e a qualidade**

Como já anunciado, faremos a seguir a análise de alguns dados quantitativos e estatísticos, abstraídos do teste descrito e tomados aqui como indícios do processo ensino-aprendizagem, indicadores de tendências, fonte de indagações teóricas, pistas para a explicação e a interpretação dos muitos significados engendrados na prática educativa/avaliativa.

O caderno 1 trazia como texto principal a crônica *O cajueiro*, de Rubem Braga. O autor, já maduro, fala de um cajueiro que marcou sua infância e da tristeza que sentiu ao saber, através da carta de uma irmã, que ele havia tombado numa tarde de ventania. O teste tem, como já descrito, vinte questões de resposta fechada e uma de produção de texto. Foi respondido por 976 alunos, distribuídos em 201 turmas. A média geral obtida foi de 2,68 (número a que se chegou, numa escala de zero a dez, somando-se todas as pontuações e dividindo-se pelo número de alunos), a menor dos três cadernos. Comparando-se os dados gerais relativos aos três diferentes cadernos utilizados na avaliação, encontra-se uma aparente uniformidade no número de alunos envolvidos, no número de

Avaliação  
 institucional  
 e da aprendizagem  
 em língua  
 portuguesa:  
 possíveis conexões

Livia Suassuna

#### **Questão (6) do caderno 1**

Apenas uma das árvores às quais o autor se referiu ainda permanecia viva.  
 Escreva na linha abaixo o nome dela.

---

- Objetivo da questão: fazer inferência sobre o texto
- Resposta esperada: pé de fruta-pão
- Índices:
  - ✓ acerto total: 26,54%
  - ✓ acerto parcial: 0
  - ✓ nulo: 66,8%
  - ✓ em branco: 6,66%
- Para o mesmo objetivo, índices de acerto:
  - ✓ no mesmo caderno: 22,34% (questão 9)
  - ✓ no caderno 2: 24,27% (questão 16) e 9,53% (questão 4)
  - ✓ no caderno 3: 33,98% (questão 7)



### Questão (9) do caderno 1

9) Retire do texto e reescreva, no espaço abaixo, a frase que indica em que estação do ano o cajueiro morreu.

---



---

- Objetivo da questão: fazer inferência sobre o texto
- Resposta esperada: Foi agora, em fins de setembro. / Estava carregado de flores.
- Índices:
  - ✓ acerto total: 22,34%
  - ✓ acerto parcial: 0
  - ✓ nulo: 64,55%
  - ✓ em branco: 12,91%

turmas e até mesmo nas médias finais obtidas, a variação maior indo de 2,68 (caderno 1) para 3,78 (caderno 2). Entretanto, observamos que a singularidade de cada instrumento, e, no interior dele, a correlação entre objetivo, formulação da pergunta e escopo

escores diferentes obtidos quando da avaliação de um mesmo objetivo.

Se, por um lado, os índices são similares nas questões (6) e (9) do caderno 1 (26,54% e 22,34%, respectivamente), pareceu-nos intrigante o baixo índice de acerto

### Questão (4) do caderno 2

4) Leia ;  
Foi no verão.

Retire do texto outra frase que comprova que a travessura de Clarissa aconteceu no verão.

---



---

- Objetivo da questão: Fazer inferência sobre o texto
- Resposta esperada: Fazia um solão terrível, amarelo e quente.
- Índices:
  - ✓ acerto total: 9,53%
  - ✓ acerto parcial: 0
  - ✓ nulo: 73,78%
  - ✓ em branco: 16,47%

da pergunta relativamente ao texto fazem variar os resultados numéricos e as posições ocupadas por um mesmo objetivo num mesmo instrumento, o que nos leva a buscar interpretar os resultados pelo entendimento das operações discursivas efetuadas pelos alunos no enfrentamento das questões que lhes são postas. Vejamos abaixo um exemplo de

na questão 4 do caderno 2: 9,53%, quando se tratava de uma questão considerada fácil e semelhante, tanto na forma como no conteúdo. Fazemos a comparação.

Essa disparidade nos índices parece indicar que em linguagem não se pode esperar resultados estabilizados. A fluidez do simbólico e as reações singulares e idios-

sincráticas diante de perguntas, em contextos nos quais os sujeitos sabem que estão sendo “esquadrinhados”, devem estar sempre presentes quando se estudam resultados de avaliações: qualquer dado estatístico pode ser contradito por outro dado, porque objetivos ou intenções comuns na formulação das perguntas não apagam as diferenças materiais dos textos, mesmo quando há remessas necessárias às mesmas materialidades discursivas.

**Caderno 2 – a constituição do sujeito do discurso**

O referido caderno trazia, como texto principal, um trecho do romance *Música ao longe*, de Érico Veríssimo, intitulado *Travessura de Clarissa* (ver os anexos 4, com o teste completo, e 5, com a chave de correção correspondente). Nesse trecho, Clarissa, já crescida, numa tarde de tédio, buscando o que fazer, recorda-se do dia em que fez uma travessura – violando regras da casa, entrou no sótão e comeu dos doces e pães que deveriam dar para uma semana e que era proibido pegar sem autorização; descoberta no dia seguinte pela mãe, Dona Clemência, Clarissa levou meia dúzia de palmadas. A questão de produção de texto (nº 21) do caderno de teste nº 2 era a seguinte: “Você já deve ter feito muitas travessuras. **Conte uma de suas travessuras.**”. A essa questão, seguiam-se onze linhas reservadas à escrita do aluno.

Em vez de produzir uma narrativa em primeira pessoa, conforme era esperado, uma aluna escreveu o seguinte:

Aqui, as formações imaginárias trazem ao discurso o fantasma da punição (no caso, dos alunos que “não querem saber de estudar”). A autora parece tentar assegurar que “aprendeu” mais essa lição, ou seja, habituada ao discurso moralista segundo o qual a cada travessura deve corresponder uma punição, transfere essa regra à personagem Clarissa, aplicando-lhe uma punição tipicamente escolar. Tendo em vista que o equívoco, a falha e o erro são da ordem do simbólico, passamos a nos interrogar sobre suas ocorrências, procurando compreender por que eles aparecem nos textos analisados, contrariando diretrizes sugeridas pelo próprio enunciado da questão proposta. Colocamo-nos, então, a possibilidade de que essas emergências tenham-se constituído a partir do lugar (posição imaginária) em que a aluna se colocou para elaborar seu discurso: falou a partir da posição-aluno, dentro da escola, para alguém que vai avaliá-la; fortemente afetada pelas coerções exercidas sobre a produção discursiva, repete as “coisas já ditas que se conservam”, assegurando a fixidez do discurso (Foucault, 1998); sob o efeito do pré-construído, traz à superfície de seus textos imagens fixas de escola, de bons meninos e meninas, de bom comportamento; trata-se, ao nosso ver, de um caso típico de (auto)controle da dispersão do discurso.<sup>7</sup>

**Caderno 3 – alternativas metodológicas**

A análise do caderno 3 consistiu numa indicação de sugestões de intervenção didática a partir de alguns dos textos examinados. O texto principal do caderno era a fábula “A for-

Avaliação institucional e da aprendizagem em língua portuguesa: possíveis conexões

Lívia Suassuna

**RPA 6 – Texto 2 (T – 15 anos – Obs.: A aluna escreveu F na quadrícula reservada para o sexo masculino e marcou um X na quadrícula reservada para o sexo feminino.)**

Eu achei muito boa a história de Clarissa porque ela falava muita coisa bonita e fazia muita travessuras com sua mãe e sua mãe não gostou de nada que essa menina fez quando não falava nada em estudar ela só sabia em fazer travessuras na hora do teste por isso ela ficou em recuperação.

miga boa”, de Monteiro Lobato. Para a resolução das questões 18, 19, 20 e 21 do teste, os alunos deveriam tomar como base um texto complementar, retirado de um livro, e cujo título era “O fascinante mundo das formigas”. Tratava-se de um texto informativo/científico, com dados diversos sobre as formigas, como seus hábitos, características físicas, *modus vivendi*, espécies, funções dentro do formigueiro e outros. O comando da questão 21 (produção de texto) era o seguinte:

21) No texto **O fascinante mundo das formigas**, você leu algumas informações interessantes sobre esses insetos. Agora, **escolha um animal** que você conhece e **escreva o que você sabe sobre ele**. Lembre-se de completar adequadamente o título sugerido.  
**O fascinante mundo \_\_\_\_\_.**

são seqüencial; emprego de operadores lógicos e argumentativos; estruturação de períodos; concordância nominal, verbal e temporal; paragrafação; pontuação; ortografia etc.) e o da adequação conceitual (que compreende unidade temática; tipos e gêneros textuais; continuidade, progressão e não-contradição; pertinência e relevância dos argumentos; adequação vocabular e estilística etc.). Passemos à apreciação de alguns exemplos relativos à atribuição de título ao texto:

As seqüências didáticas e sugestões metodológicas que apresentamos nos quadros abaixo **A** e **B**, e nos quadros **C**, **D1** e **D1a** da página seguinte, emergiram das respostas a essa última questão. Estabelecemos alguns critérios e níveis de análise das produções textuais, os quais podem ser agrupados em dois grandes planos eventualmente imbricados: o da adequação formal (que compreende coe-

**A)** o aluno elabora um título adequado, usando um substantivo genérico, no plural, mas redige um texto sobre um animal particularizado, na forma de narrativa:

**B)** o aluno elabora um título que, apesar de estar no singular, é genérico demais para a tarefa que havia sido solicitada; além disso, redige um texto particularizado, sobre um animal específico:

**A) Quadro relativo à atribuição de título de texto – Texto 21**

**Texto 21 – RPA 6 – Tarde – Fem. – 13 anos**

O fascinante mundo das abelhas

a abelha era uma jovem muito alegre e tinha muitas amigas mais um dia chegou outras amigas e elas deixaram ela de lado. Mas um dia elas reconheceram e ficaram juntas de novo.

**B) Quadro relativo à atribuição de título de texto – Texto 85**

**Texto 85 – Noite – Masc. – 17 anos**

O fascinante mundo do animal

Um animal que eu conheço  
 e um mico um mico quer  
 dizer um macaco  
 ele como na mageira da minha casa

Avaliação institucional e da aprendizagem em língua portuguesa: possíveis conexões

Livia Suassuna

C) Quadro relativo à atribuição de título de texto – **Texto 54**

**Texto 54 – RPA 2 – Tarde – Masc. – 12 anos**

O fascinante mundo \_\_\_\_\_

Em um formigueiro  
vivem Treis Tipos diferentes  
de formiga uma varia  
rainha

D) Quadro relativo à atribuição de título de texto – **Texto 73**

**Texto 73 – RPA 6 – Noite – Masc. – 17 anos**

O fascinante mundo da Formiga

Abelhas vivem em colônias  
formadas por milhares de membros  
que trabalham em equipe  
para garantir a sobrevivência da comunidade

D1) Quadro relativo à atribuição de título de texto – **Texto 56**

**Texto 56 – RPA 2 – Tarde – Fem. – 14 anos**

O fascinante mundo das formigas

o cachorro Que vive de carne  
e oso e comidas mesmo  
e tenhe Que Toma vacina porque  
se morde alguém não transmite  
doenças fim

C) o aluno deixa a lacuna do título em branco:

**D e D1)** o aluno, seja qual for o animal que tenha escolhido para descrever, copia o título do texto gerador:

O que significam ou indiciam essas formas de intitular o texto? Essa nos parece uma pergunta importante porque pode nos levar a supor que tipo de ensino subjaz às produções dos alunos. E interrogar o ensino havido (e/ou não-havido) ajudaria a descobrir novas formas de intervenção didática, novos modos de operar com a linguagem em sala de aula que ampliem os saberes dos alunos.

Neste caso, especificamente, os desempenhos podem ser entendidos como decorrência de algumas práticas escolares de linguagem. Muitas vezes, são dados a ler – sobretudo em cartilhas – textos artificiais,

sem título, meras seqüências de frases soltas e desprovidas de sentido. Outra prática comum na escola é a cópia, seja para tirar do quadro os apontamentos e tarefas passados pelo professor, seja para (supostamente) levar o aluno a aprender a escrever corretamente, ou mesmo para ocupar o tempo de atividade. É comum também se pedir ao aluno que, após a leitura, responda à clássica pergunta: "Qual o título do texto?", sem que sejam feitos questionamentos mais interessantes no âmbito das predições, inferências e efeitos de sentido do título. Assim, não é de estranhar que as redações dos alunos apareçam sem título, ou com títulos inadequados, ou, ainda, com títulos simplesmente copiados do texto que lhes serviu de modelo.

Qualquer que seja a situação, caberia ao professor retomar os textos em sala de aula

Avaliação institucional e da aprendizagem em língua portuguesa: possíveis conexões

Livia Suassuna

e promover uma discussão coletiva com vistas à identificação e solução dos diferentes tipos de problemas encontrados. Durante o debate, poder-se-ia mostrar que, em algumas situações, o título ficou inadequado porque o tipo de texto também era inadequado (por exemplo, quando foi produzida uma narrativa em vez de uma dissertação). Outro aspecto a ser debatido é a diferença entre informações gerais e particulares, em sua relação com as flexões de singular e plural (por exemplo, o título "O fascinante mundo das formigas" seria mais apropriado para falar das formigas em geral, enquanto espécies animais, do que "O fascinante mundo da formiga"). Toda essa discussão poderia ser feita também por meio de comparações entre os diferentes títulos atribuídos pelos demais alunos aos seus textos, e também através da análise de livros científicos e enciclopédias, nos quais figuram textos com função referencial ou informativa predominante. Somando conhecimentos, usos e recursos de linguagem, o professor pode, ainda, experimentar atribuir títulos menos diretos e mais metafóricos a textos informativos ou científicos, tendo sempre em vista os resultados das escolhas para o processo de interação verbal. Acreditamos que o deslocamento operado na relação com a linguagem, por meio desses tipos de atividades, constitui-se em procedimento mais produtivo do que apenas a identificação dos problemas e dos conhecimentos necessários à correção do texto. Aliás, é a própria mudança no processo de produção da linguagem, é a interrogação mesma do dizer, problematizando os seus efeitos de sentido, que vai gerar novas aprendizagens.

### **Conclusão**

Ao longo deste estudo, procuramos ter presente que os dizeres dos alunos apresentam marcas dos atos e processos de enunciação a partir dos quais são produzidos. Assemelham-se, assim, às "maneiras de fazer" dos consumidores estudados por Michel de Certeau em "A invenção do cotidiano": são raios, relâmpagos, fendas ou

achados no reticulado de um complexo sistema cultural. Discutindo especificamente as conexões entre escola e cultura na obra "A cultura no plural", Certeau afirma que a relação pedagógica pode ser caracterizada de duas maneiras diferentes: ou ela é por si mesma produtora de linguagem, prática de comunicação que pode intervir como determinante na criação da cultura escolar, ou se constitui em canal pelo qual se transmite um saber previamente estabelecido, uma técnica que visa aos consumidores de produtos fabricados por oficinas especializadas.

Diante disso, o autor julga que a escola pode se configurar como um espaço onde seja possível a conjugação entre o saber (enquanto programação objetiva, conjunto de conteúdos de ensino) e a relação simbólica (enquanto comunicação ou lugar de experiência). Eu acrescentaria que, no movimento de realização dessa conjugação, a avaliação figura como elemento de grande importância, precisamente por ser ela própria um jogo discursivo, que faz irromperem sempre outros discursos. Como afirmou Certeau, a cultura no plural exige incessantemente uma luta, mas as "operações polimórficas" exigidas por essa luta – muitas vezes árdua e espinhosa – podem resultar em achados "alegres, poéticos e belos".

De outra parte, a singularidade e a heterogeneidade do sujeito podem conferir outro estatuto à avaliação institucional e de sistemas escolares. Se os resultados globais permitem fazer diagnósticos mais abrangentes e indicar tendências, os dados singulares, traduzindo a emergência de sujeitos de discursos e processos peculiares de interlocução, podem ser muito valiosos no diálogo com a escola e o professor, com desdobramentos para o ensino, o currículo e a formação docente. Quiçá tenhamos aqui uma autêntica dialogia, em que os sistemas também têm a aprender – em vez do mercado como interlocutor, em vez de uma classificação estática e definitiva das escolas, que não garante por si mesma a transformação da realidade encontrada, um dinâ-

Avaliação  
Institucional  
e da aprendizagem  
em língua  
portuguesa:  
possíveis conexões

Lívia Suassuna

mico processo de interpretação de pistas, levantamento de questões, busca de explicações e soluções; em vez da sentença, a transformação. As formulações “erradas” e “destoantes” dos alunos, ao invés de nos assustarem ou causarem perplexidade e desalento, constituem-se em pistas e pontos de definição da atuação do professor.

Da análise aqui empreendida se pode extrair um princípio didático-pedagógico em termos de avaliação: se a escola tem sido um lugar de repetição do autorizado e do previsto, e de escamoteação do diferente e do inesperado, algumas descobertas das teorias do

discurso, especialmente a tese do sujeito des- centrado, podem embasar, para além da mera rotulação e classificação de respostas, outras leituras daquilo que produzem os alunos em seus singulares processos de dizer. Este foi o nosso intuito: problematizar e relativizar números, tentar interpretar diferentes modos de subjetivação pelo discurso, verificar processos de aprendizagem implicados nas singularidades, restaurando possíveis sentidos e entrevendo modos de intervenção didática em dizeres que, numa outra perspectiva, iriam, com a etiqueta de “errados”, para o monturo da escola.

Avaliação  
institucional  
e da aprendizagem  
em língua  
portuguesa:  
possíveis conexões

Lívia Suassuna

## Notas

<sup>1</sup> Textos transcritos conforme produzidos, observação que vale para todas as demais escritas de alunos aqui apresentadas. Fonte: arquivos do NAPE-UFPE.

<sup>2</sup> Marcuschi (2001) também aponta o valor do dado desviante, imprevisível, produzido na interação verbal. O autor acha que, do ponto de vista epistemológico, essa produtividade metodológica do dado irregular é um dos fatores que motivam a perspectiva interpretativa dominante nos estudos atuais sobre a interação verbal.

<sup>3</sup> Ao lado da indicação de cada texto, mostramos sucessivamente essas variáveis, conforme a seguinte legenda: M – manhã; T – tarde; N – noite; Masc. – sexo masculino; Fem. – sexo feminino.

<sup>4</sup> A matriz de objetivos resulta de uma intersecção dos currículos enviados pelos diversos municípios participantes do Projeto Intermunicipal de Avaliação de Rede. Para maiores detalhes sobre o teste e seu processo de elaboração, consultar Marcuschi (1999) e Marcuschi e Viana (1997).

<sup>5</sup> Alves (2000) também lembra que, a despeito de cuidadosos arranjos para que nada de novo apareça, ocasionalmente nos deparamos com fatos inesperados que não podem ser analisados com as receitas teóricas já disponíveis para a comunidade científica.

<sup>6</sup> Peirce, citado por Abaurre (1997), define a abdução como uma modalidade de inferência que consiste na busca de conclusões pela interpretação racional de sinais, índices ou signos.

<sup>7</sup> Sobre o controle do discurso, ver Foucault (1998), que diz: "... em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade." (pp. 8-9).

Avaliação  
institucional  
e da aprendizagem  
em língua  
portuguesa:  
possíveis conexões

Lívia Suassuna

## Referências Bibliográficas

- ABAURRE, M. B. M. *Uma história individual*. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras, 1997, pp. 79-115.
- \_\_\_\_\_. FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras, 1997a.
- \_\_\_\_\_. FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Em busca de pistas*. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras, 1997b, pp. 13-36.
- \_\_\_\_\_. e outros. *Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual*. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*, nº 25, jan.-jun., 1995, pp. 05-23.
- ALVES, R. *Filosofia da ciência – introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2ª.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3ª.ed., São Paulo: Hucitec, 1986.
- CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 4ª.ed., Petrópolis: Vozes, 1999, vol. 1 – Artes de fazer.
- CRUZNETO, O. *O trabalho de campo como descoberta e criação*. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. 18ª.ed., Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 51-66.
- DUARTE, C. *Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário*. Dissertação de Mestrado em Lingüística. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)/Instituto de Estudos da Linguagem, 1998.
- FIORIN, J. L. *Notas para uma didática do português*. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998, pp. 123-134.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 4ª.ed., São Paulo: Loyola, 1998.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. Em: CHIAPPINI, L. (coord. geral). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997a, vol. 1 (Aprender e ensinar com textos de alunos), pp. 17-24.
- \_\_\_\_\_. *Educação e linguagem*. Em: *Leitura – teoria e prática*, ano 8, nº 14, dez., 1989, pp. 37-39.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Unidades básicas do ensino de português*. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997b, pp. 59-79.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais – morfologia e história*. 3ª.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O queijo e os vermes – o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. 10ª.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- GUIMARÃES, E. Dimensões do texto. Em: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998, pp. 153-158.
- HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. 4.ed., Porto: Porto Editora, 1994.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese do discurso*. Tradução do original *Genèses du discours*, feita pelo Prof. Dr. Sírio Possenti, Campinas, UNICAMP, mimeo, s. d. (Ed. original francesa: 1984).
- \_\_\_\_\_. *Novas tendências em análise do discurso*. 3ª.ed., Campinas: Pontes/Ed. da UNICAMP, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MARCUSCHI, E. *Avaliação da língua portuguesa: pressupostos básicos*. In: MARCUSCHI, E. (org.). *Formação do educador, avaliação e currículo*. Recife: Editora da UFPE, 1999, pp. 163-183.



\_\_\_\_\_. e VIANA, M. *Dimensão social da língua portuguesa e avaliação de rede*. In: MARCUSCHI, E. e SOARES, E. (orgs.). *Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade*. Recife: Editora da UFPE, 1997, pp. 25-68.

MARCUSCHI, L. A. *Aspectos da questão metodológica na análise da interação verbal: o continuum qualitativo-quantitativo*. In: Revista latino-americana de estudos do discurso, vol. 1, nº 1, ago., 2001, pp. 23-42.

MAYRINK-SABINSON, M. L. *O que se ensina quando se ensina a ler e escrever? Ensina-se, mesmo, a ler e escrever?* In: *Leitura – teoria e prática*, ano 20, nº 38, mar., 2002, pp. 52-60.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7ª.ed., São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

ORLANDI, E. P. *A leitura proposta e os leitores possíveis*. In: ORLANDI, E. P. (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998, pp. 7-24.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso*. In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3.ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1997a, pp. 61-161.

\_\_\_\_\_. *O discurso – estrutura ou acontecimento*. 2ª.ed., Campinas: Pontes, 1997b.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa*. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª.ed., Porto Alegre: Artmed, 1998, pp. 99-117.

PIMENTEL, E. *Sujeitos leitores, sujeitos autores – indícios de histórias de leituras na produção de textos escolares*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)/Instituto de Estudos da Linguagem, 1998.

RODRÍGUEZ, C. *Sentido, interpretação e história*. In: ORLANDI, E. P. (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998, pp. 47-58.

Avaliação  
institucional  
e da aprendizagem  
em língua  
portuguesa:  
possíveis conexões

Livia Suassuna

Avaliação  
institucional  
e da aprendizagem  
em língua  
portuguesa:  
possíveis conexões

Lívia Suassuna