ELAINE KENDALL SANTANA SILVA

A RETEXTUALIZAÇÃO COMO ATIVIDADE DE (RE) CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UM ESTUDO DE TEXTOS DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Língua Portuguesa, elaborada sob a orientação da Profª Drª Maria de Lourdes Meirelles Matencio.

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Belo Horizonte
2006

Dissertação defendida publicamente no Programa de Pós-graduação em Letras da PUC MINAS e aprovada pela Comissão Examinadora:

Profª Drª Ângela Bustos Kleiman – UNICAMP

Profª Drª Juliana Alves Assis – PUC MINAS

Profª Drª Maria de Lourdes Meirelles Matencio – Orientadora

Belo Horizonte, ___ de _____ de 2006.

Prof. Dr. Hugo Mari

Coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras da PUC MINAS.

Para

Nelson, companheiro de sonhos e de conquistas,

Lucas e Leonardo, partes inteiras de mim,

meu pai e minha mãe, meus pilares.

Agradecimentos

A minha orientadora, Profª Drª Maria de Lourdes Meirelles Matencio, pela orientação sábia, cuidadosa e pela indiscutível amplitude de conhecimentos que me proporcionou;

a Nelson, pelo incentivo constante, pelo apoio incondicional e pela paciência nos momentos difíceis;

a Lucas e Leonardo por compreenderem minha busca pelo conhecimento e por entenderem minha ausência;

ao meu pai, pela serenidade, disponibilidade e carinho sempre presentes;

a minha mãe, pelo constante estímulo e confiança em minha capacidade;

aos meus amigos e familiares, que torceram pelo sucesso deste trabalho e que souberam entender minhas ausências;

a Fernanda, Cláudia, Miriam, Anita e Luciana, colegas do mestrado, pelas reflexões, apoio e disponibilidade;

aos colegas do Curso Normal Superior que dividiram comigo minhas ansiedades;

a Claudinha, pela prestimosa ajuda;

aos alunos do Curso Normal Superior, pela participação efetiva nesta pesquisa;

a FAPESP, pelo financiamento de minhas apresentações em simpósios.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....8

CAPÍTULO 1 – A COMPOSIÇÃO DO *CORPUS* E A METODOLOGIA DE ANÁLISE.....11
1.1 O Curso Normal Superior e a disciplina *Prática de Ensino* 11
1.2 Os sujeitos, o *corpus* e a metodologia da pesquisa 14

CAPÍTULO 2 – ABORDAGENS CONCEITUAIS E TEÓRICAS: BASE PARA A INVESTIGAÇÃO DO PROCESSO DE (RE) CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS 18
2.1 O conceito de avaliação em textos de parametrização 18
2.2 A atividade de retextualização 22
2.2.1 Estratégias de apagamento e de substituição: pistas da (re) construção de sentidos 25
2.3 Representações Sociais 27
2.3.1 Definição de Representações Sociais 27
2.3.2 Organização e funcionamento das Representações Sociais 30
2.3.3 Funções das Representações Sociais 32
2.4 Operações textual-discursivas envolvidas na retextualização 33
2.4.1 Referência e referenciação 33
2.4.2 Os mecanismos enunciativos na (re) construção da noção de avaliação 36
2.4.3 A organização e a progressão tópica 41
2.4.4 Os articuladores textuais 43

CAPÍTULO 3 – INVESTIGANDO A (RE) CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE AVALIAÇÃO 45
3.1 Um olhar para a (re) construção da noção de avaliação 46
3.1.1 A atividade de retextualização: investigando a (re) construção da noção de avaliação do sujeito 1 no texto 1 49
3.1.2 A atividade de retextualização: investigando a (re) construção da noção de avaliação do sujeito 2 no texto 1 57

3.1.3 A noção de avaliação do texto 2: investigando a (re) construção da do sujeito 1 70
3.1.4 A noção de avaliação do texto 2: investigando a (re) construção da do sujeito 2 79
3.2 A noção de avaliação: investigando respostas dadas a questionários 94

CONSIDERAÇÕES FINAIS 109

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 113

ABSTRACT 118

ANEXOS 119
Anexo 1 – Texto-base 1: Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo 120
Anexo 2 – Texto-base 2: A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso 130
Anexo 3 – Resenha do texto 1/sujeito 1 138
Anexo 4 – Resenha do texto 1/sujeito 2 140
Anexo 5 – Resenha do texto 2/sujeito 1 142
Anexo 6 – Resenha do texto 2/sujeito 2 144

Compreender supõe, antes de tudo, perguntar-se algo e abrir com isso um espaço de novas significações e sentidos.

(Josep Maria Puig)

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar as pistas que o processo de referenciação dá acerca de como os alunos universitários (re) constroem a noção de avaliação em textos produzidos por eles. Para isso, articulamos os fundamentos teóricos que embasam este trabalho à análise de retextualizações produzidas com base em dois textos, nos quais os alunos do 5º período, do Curso Normal Superior de uma cidade de Minas Gerais, deveriam, a partir de cada texto-base, escrever uma resenha. Além disso, foram analisadas as respostas dadas por esses alunos, a dois questionários. Um deles realizado no início do período letivo, com o objetivo de analisar as representações que os alunos tinham de avaliação e outro realizado no final do período letivo, visando perceber as possíveis transformações ocorridas nas representações de avaliação dos alunos. Como resultado da investigação feita, apresentamos a análise das resenhas e das respostas de duas alunas, sendo comentadas as estratégias utilizadas para (re) construir a noção de avaliação, dentre as quais se destacam os mecanismos enunciativos, a organização tópica, os operadores discursivos e os modalizadores.

PALAVRAS-CHAVE: (re) construção, retextualização, representações sociais, referenciação.

LINHA DE PESQUISA: Leitura e textualidade: efeitos de sentido

APRESENTAÇÃO

O processamento textual tem sido alvo de alguns trabalhos realizados, por exemplo, por Marcuschi, (2001); Van Dijk, (2002); Koch, (2003); Matencio, (2002); dentre outros, com o objetivo de enfatizar aspectos importantes para a análise do processo de construção de sentidos. Estudos sobre esse processamento merecem ser realizados para que se aprofunde o conhecimento sobre este assunto e, a partir disso, seja possível intervir, de maneira que se contribua, principalmente, com o processo ensino/aprendizagem. A preocupação em realizar uma pesquisa que considere aspectos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem deve-se ao fato de percebermos a necessidade de trabalhos que possibilitem reflexões acerca de como os alunos (re) constroem sentidos para aquilo que lêem.

Para tentar contribuir com as reflexões sobre o processamento textual, a pesquisa aqui proposta tem como principal objetivo investigar as pistas que o processo de referenciação dá acerca de como os alunos (re) constroem a sua noção de avaliação em retextualizações – "produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base" (MATENCIO, 2003) – produzidas através de resenhas e de respostas dadas a questionários realizados com alunos universitários do 5º período do Curso Normal Superior.

[W1] Comentário: Depois que coloquei o que pretendo pesquisar fiquei na dúvida se não coloquei muita coisa. Se é uma pesquisa possível, se não ficou muito amplo.(?) Então pensei em deixar só o processamento anafórico, mas resolvi mandar assim para que você dê seu parecer.

Escolhemos investigar a (re) construção da noção de avaliação, por estarmos lecionando para os sujeitos da pesquisa a disciplina *Prática de Ensino V*, que tem como um de seus objetos de estudo a avaliação. Além disso, a escolha por essa noção, e não por outras que são trabalhadas com esses sujeitos, ocorreu por sabermos da importância de se refletir sobre esse conceito num curso de formação de professores. Afinal, a noção de avaliação que o sujeito tem é um dos aspectos que direcionam seu trabalho como professor.

Esta pesquisa é importante, pois, além de propiciar a possibilidade de percebermos as representações da noção de avaliação que os alunos têm, pode contribuir para a compreensão de como o aluno (re) constrói sentidos para os textos estudados, através dos indícios que o processo de referenciação dá acerca de como isso ocorre, particularmente, das pistas deixadas pelos (i) mecanismos enunciativos utilizados; (ii) o uso de operadores discursivos; (iii) a progressão tópica proposta e (iiii) o recurso aos modalizadores. A opção por investigar estes mecanismos, e não outros, ocorreu, somente, após um percurso de investigação do *corpus*, pois, num primeiro momento da análise, pensávamos em investigar o processamento anafórico. Mas, o aprofundamento das análises nos fez voltar a atenção para os mecanismos citados anteriormente, pois eles nos dão pistas de como os sujeitos se posicionam em relação ao dito/lido e consideramos que a análise desses mecanismos seria mais relevante para esta pesquisa do que o estudo sobre o processamento anafórico.

Por fim, esta pesquisa poderá proporcionar não apenas à pesquisadora, como aos demais profissionais interessados, subsídios que os orientem, tanto teórica quanto metodologicamente, nas atividades de ensino/aprendizagem, pois partimos da hipótese de que, através das pistas que o aluno nos dá nos textos produzidos por eles, sobre a (re) construção conceitual, será possível compreender como ele acionou seus conhecimentos armazenados; de que modo inferiu informações novas a partir dos textos lidos, discutidos e retextualizados; como ocorreu o processo de referenciação; e, ainda, que estratégias utilizou para isso, podendo-se, então, a partir daí, intervir no processo de construção de conhecimento do aluno.

Considerando-se as intenções deste trabalho, propomos como objetivos específicos desta pesquisa: (i) analisar os indícios deixados pelos mecanismos enunciativos, pelos operadores discursivos, pela organização tópica e pelos modalizadores que aparecem nas

retextualizações dos sujeitos da pesquisa; (ii) investigar as representações de avaliação que os sujeitos têm e sua possível (trans) formação após a atividade de retextualização; (iii) identificar como, ao retextualizar, o aluno produz sentidos para o que foi lido/dito.

Visando alcançar os objetivos propostos, este trabalho irá embasar-se, principalmente, nos estudos sobre a referenciação (MONDADA & DUBOIS, (2003); KOCK, (2001)); sobre a retextualização (MATENCIO (2002), (2003); MATENCIO & SILVA, (2003); ASSIS, MATA e PERINI-SANTOS (2003)); sobre as representações sociais (MOSCOVICI, (2003)) e sobre as estratégias usadas no processamento textual (VAN DIJK, (1988), (2002); KOCK, (2001)). A escolha desse referencial teórico deve-se ao fato de que ele nos permite relacionar as diferentes dimensões do fenômeno e nos auxilia na compreensão de como, ao retextualizar, o aluno (re) constrói e acrescenta seus conhecimentos pré-construídos sobre o tema estudado àqueles que adquiriu ao interagir com as idéias do autor do texto lido, (trans) formando ou não, suas representações sobre o conceito estudado. Essas novas representações podem ser percebidas através do processo de referenciação utilizado pelo aluno para construir objetos de discurso e produzir sentidos para eles.

Esta pesquisa está organizada, além desta apresentação, num primeiro capítulo, em que discorremos sobre os aspectos metodológicos da pesquisa; em um segundo capítulo, no qual abordamos os fundamentos teóricos que nortearam este trabalho: o conceito de avaliação, o processo de referenciação, a atividade de retextualização e as representações sociais; num terceiro capítulo, no qual apresentamos as análises realizadas. E, finalmente, apresentamos as considerações finais desta pesquisa, retomando as questões que nos propusemos investigar, relacionando-as com os resultados obtidos e ressaltando as contribuições do trabalho realizado.

CAPÍTULO 1

A COMPOSIÇÃO DO *CORPUS* E A METODOLOGIA DE ANÁLISE

Considerando-se que esta pesquisa implicou a geração e a coleta de dados numa disciplina ministrada regularmente para alunos em formação universitária, neste capítulo apresentaremos o Curso Normal Superior, a disciplina *Prática de Ensino V,* os sujeitos que participaram desta pesquisa, a composição do *corpus* e a metodologia utilizada para realizar as análises.

1.1 O Curso Normal Superior e a disciplina *Prática de Ensino*

O Curso Normal Superior oferecido aos sujeitos desta pesquisa visa à formação de professores para atuarem na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo seus objetivos, tal como se encontra no Projeto do Curso Normal Superior do ISED – Instituto Superior de Educação de Divinópolis (2002, p.6):

(i) Prover uma formação profissional que prepare docentes para a reflexão sobre as práticas pedagógicas nas instituições de ensino e para a compreensão e o posicionamento em relação às questões permanentes e conjunturais da Educação e da instituição escolar.
(ii) Formar profissionais capazes de atuar com as crianças, considerando-as sujeitos em formação e situados historicamente.

(iii) Formar profissionais capazes de trabalhar na perspectiva de inclusão social dos alunos, considerando-os como sujeitos históricos, colaborando para a construção de seus direitos básicos de cidadania.

(iiii) Formar profissionais sensíveis à inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais e capazes de colaborar com a sua inserção no ensino regular.

A proposta curricular desse curso tem o objetivo de oferecer aos alunos a oportunidade do aprofundamento teórico aliado ao exercício da criatividade, de crescimento pessoal e de acesso a atividades práticas. Para isso, essa proposta considera as definições da política educacional brasileira, a clientela a receber e, ainda, a região de origem dos alunos, pois tudo isso servirá de base para a prática pedagógica que se pretende implementar com o curso. Assim, a proposta curricular foi elaborada com o objetivo de que a formação dos professores se realize pela relação entre teoria e prática, observação e reflexão.

Para que isso ocorra, as ações pedagógicas são variadas e procuram enfatizar o trabalho interdisciplinar, oferecendo aos alunos oportunidades de vivenciar formas diversificadas de ação pedagógica, sob a orientação dos professores. Visando alcançar os objetivos propostos pelo projeto do curso, a estrutura curricular do mesmo está organizada de forma a distribuir o conjunto de disciplinas em dois eixos básicos: formação cultural e formação profissional.

As disciplinas que compõem o eixo da formação cultural básica estão voltadas para a construção da competência cultural necessária para a sistematização de conhecimentos atualizados, que possibilitem aos alunos explorar os diversos aspectos dos conteúdos básicos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já o eixo da formação profissional está dividido em disciplinas que fundamentam a prática pedagógica

direcionando a análise de situações e vivências do cotidiano escolar, possibilitando aos alunos o diálogo com conhecimentos historicamente produzidos e propiciando, através da mediação didática, a reconstrução de conhecimentos e relações vivenciadas na prática educativa.

O processo de ensino/aprendizagem nesse curso ocorre através do desenvolvimento de Projetos Pedagógicos, de forma colegiada e, como já dito, privilegiando a interdisciplinaridade. Nesse contexto, a avaliação possibilita a verificação do alcance dos objetivos do curso, através de trabalhos realizados pelas disciplinas, como também oferece subsídios para as intervenções pedagógicas que favoreçam a reorganização, os avanços e/ou mudanças de rumo no processo de construção do conhecimento.

Para que isso ocorra, a avaliação, nesse curso, exerce três funções: diagnóstica, processual e formativa. Pretende-se que a avaliação cumpra um papel diagnóstico, para que se possam detectar os conhecimentos que os alunos já possuem sobre determinado tema ou conteúdo. Tem, também, um caráter processual, pois permite o acompanhamento da construção do conhecimento dos alunos e o planejamento de intervenções que possam ajudá-los a progredir e redefinir novos rumos. Finalmente, tem caráter formativo, para orientar a adequação das formas de ensino utilizadas em sala de aula e nas demais atividades acadêmico-científico-culturais propostas, de maneira a contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno na reconstrução do conhecimento.

O Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior prevê que a disciplina *Prática de Ensino* esteja presente em todos os períodos do curso Normal Superior. Essa disciplina é considerada de grande importância por ter o objetivo de relacionar a teoria estudada à prática pedagógica.

Um dos conteúdos estudados no 5º período, durante as aulas dessa disciplina, diz respeito à noção de avaliação – abordada com maior aprofundamento no capítulo seguinte.

A discussão sobre essa noção é bastante relevante para a formação profissional dos sujeitos pesquisados, pois a concepção de avaliação influencia o trabalho dos professores que o curso pretende formar, isto é, a concepção que o aluno do Curso Normal Superior tem de ensino é que irá orientar as formas de avaliação utilizadas em sala de aula, de maneira a contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno na (re) construção do conhecimento.

Para o desenvolvimento dessa disciplina, procuramos realizar um trabalho interdisciplinar com os professores das outras disciplinas do período e com os orientadores do Estágio Supervisionado, com o objetivo de propiciar reflexões e discussões acerca de como a avaliação está sendo tratada nas escolas em que os alunos estão estagiando. Buscamos, assim, aliar a teoria estudada nos textos-base com a prática propiciada pelas observações realizadas no decorrer do Estágio Supervisionado e, ainda, pelas próprias práticas pedagógicas daqueles sujeitos da pesquisa que já atuam como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou da Educação Infantil.

1.2 Os sujeitos, o *corpus* e a metodologia da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada com produções de quarenta e oito alunos – sendo 3 homens e 45 mulheres – do 5º período noturno do Curso Normal Superior de uma cidade do interior de Minas Gerais. A opção por esses sujeitos, como dito anteriormente, ocorreu devido ao fato de a pesquisadora lecionar para eles a disciplina *Prática de Ensino V*, o que permitiria o contato mais direto com os mesmos. Além disso, os resultados obtidos, através do desenvolvimento de uma pesquisa realizada com os próprios alunos, poderiam contribuir para que a pesquisadora pudesse compreender como eles (re) constroem os conhecimentos sobre assuntos estudados e, ainda, possibilitaria uma reflexão, tanto pelos

alunos – futuros professores – quanto pela própria pesquisadora – professora da turma – sobre a prática pedagógica.

A seleção do *corpus* passou pelas seguintes etapas:

Etapa 1	48 alunos aceitaram participar da pesquisa
Etapa 2	41 alunos responderam ao questionário 1
Etapa 3	39 alunos produziram a resenha do texto 1
Etapa 4	40 alunos produziram a resenha do texto 2
Etapa 5	31 alunos responderam ao questionário 2
Etapa 6	24 alunos participaram de todas as etapas
Etapa 7	04 resenhas e 06 questionários selecionados para exemplificar as análises

O quadro anterior nos permite verificar que, após uma análise exploratória, foram selecionados os questionários e as resenhas de vinte e quatro alunos, pois dos quarenta e oito iniciais, somente vinte e quatro alunos haviam participado de todas as etapas da pesquisa, produzindo as duas resenhas solicitadas e respondendo aos dois questionários. Este total de alunos – participantes da pesquisa – nos forneceu, então, o seguinte *corpus*:

- 24 resenhas do texto1.
- 24 resenhas do texto 2.
- 24 questionários iniciais.
- 24 questionários finais.

O *corpus* desta pesquisa compõe-se, assim, de 24 resenhas feitas após a leitura do seguinte texto: (i) LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além

do autoritarismo. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2003 (anexo 1) e (ii) 24 resenhas após a leitura do texto: GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso.*In:* ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.) *Avaliação*: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 (anexo 2).

Fazem parte também do *corpus* desta pesquisa, 24 questionários iniciais e 24 questionários finais – com questões iguais – um feito no primeiro dia de aula do semestre e outro, no último dia. O primeiro, com o objetivo de depreender a noção de avaliação que os alunos tinham e o segundo, com o objetivo de depreender a (re) construção da noção de avaliação feita pelos alunos, após todo o período de estudo do tema.

[W2] Comentário: Estou pensando em não utilizar nem o questionário inicial, nem o final e trabalhar com as duas resenhas e com o texto metafórico. Mas, deixei-os aqui para você ver e opinar sobre isso.

Para realizar esta pesquisa, primeiramente, investigamos as pistas deixadas pelo processo de referenciação nas resenhas, através da forma como os mecanismos enunciativos, os operadores discursivos, os modalizadores e a organização tópica, aparecem nas produções dos alunos. Em seguida, analisamos a (re) construção da noção de avaliação e a representação dessa noção, nas respostas dadas aos questionários. À medida que era realizada essa investigação, tanto nas resenhas quanto nas respostas dadas aos questionários, os resultados obtidos iam sendo registrados e analisados de acordo com os objetivos propostos. Após essa etapa, optamos pela apresentação da análise das resenhas de duas alunas e das respostas dadas aos questionários de três sujeitos. Serão, então apresentados dois exemplares da retextualização do texto 1 (anexos 3 e 4), dois exemplares da retextualização do texto 2 (anexos 5 e 6), três questionários iniciais e três finais.

Dos vinte e quatro sujeitos da pesquisa, dois homens e vinte e duas mulheres, todos são alunos que já têm uma formação básica relacionada ao ensino de 1ª à 4ª série, pois possuem o Magistério de 2º grau, sendo que, dezoito já são professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou da Educação Infantil, e os outros seis não trabalham na área

educacional. Estes alunos, principalmente, os que não atuam na área educacional, possuem lacunas tanto no que diz respeito a questões teóricas quanto a questões relacionadas à prática pedagógica, que necessitam serem consideradas pelos professores do curso, pois o curso de nível médio não possibilita um aprofundamento importante para a formação de professores.

Ao serem questionados sobre os motivos que os levaram a fazer o Curso Normal Superior, dez alunos afirmaram que a escolha ocorreu devido ao baixo preço do curso, mas, todos acrescentaram que, após iniciarem, perceberam o quanto o curso está sendo importante para suas vidas; dez alunos responderam que resolveram fazer o curso, por considerarem que um professor deve estar sempre estudando e aprimorando seus conhecimentos, e os outros quatro alunos afirmaram que estão fazendo o curso devido à exigência, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, de curso superior para os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

As resenhas e questionários utilizados como exemplo nesta pesquisa, são de duas alunas. A primeira delas, chamada de sujeito 1, é jovem, bastante dedicada e comprometida com o curso, não trabalha como professora, mas, trabalha em uma escola da rede municipal como servente escolar, o que possibilita-lhe observar e refletir sobre alguns procedimentos adotados pelos professores no que se refere à avaliação. Ao ser indagada sobre os motivos que a levaram a escolher o curso Normal Superior, ela afirmou que começou a fazê-lo por não ter condição financeira para pagar outro curso.

A outra aluna, chamada de sujeito 2, é bastante interessada e participativa, já atua como professora dos anos iniciais há quinze anos, sendo nove anos na 2ª e na 3ª séries e seis anos com alunos do pré-escolar, ou seja, da fase introdutória. De acordo com essa aluna, sua noção de avaliação passou por um grande processo de transformação, pois ela considerava-se uma professora bastante tradicional, que avaliava, apenas, aquilo que o

aluno respondia em suas atividades avaliativas. Porém, ela afirma que no decorrer do curso, principalmente, a partir do 5º período, em que as discussões e reflexões sobre avaliação tornam-se mais consistentes e freqüentes, ela observou uma mudança em sua prática pedagógica e na maneira de avaliar seus alunos, passando a avaliar todo o processo escolar do aluno.

Podemos perceber, através das respostas dadas anteriormente, que estes alunos reconhecem a importância de um curso superior de formação de professores e, mesmo aqueles que começaram o curso apenas para cumprirem uma exigência legal, percebem como a graduação tem sido relevante para sua formação.

CAPÍTULO 2

ABORDAGENS CONCEITUAIS E TEÓRICAS: BASE PARA A INVESTIGAÇÃO DO PROCESSO DE (RE) CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.

Neste capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos que fundamentam a presente pesquisa, privilegiando aqueles que, mais diretamente, estão relacionados ao objeto pesquisado, ou seja, à (re) construção da noção de avaliação em resenhas de alunos universitários.

Serão, então, apresentados, num primeiro momento, os conceitos de avaliação trabalhados com os alunos do Curso Normal Superior. Em seguida, trataremos da atividade de retextualização e das estratégias de compreensão utilizadas pelo aluno, pois elas podem nos auxiliar na compreensão de como o aluno constrói e transforma seus conhecimentos sobre determinado tema, formando, assim, novas representações sobre o que foi estudado.

[W3] Comentário:

Num outro momento, serão também apresentadas as noções de Representações Sociais e de Referenciação, pois esses fenômenos nos dão pistas do modo como ocorre a construção de sentidos nos textos dos alunos.

2.1 O conceito de avaliação em textos de parametrização

Já que o objetivo da presente pesquisa é analisar a (re) construção da noção de avaliação identificada em textos de alunos universitários, faz-se necessário apresentarmos o conceito de avaliação trabalhado com os alunos – sujeitos da pesquisa – no Curso Normal Superior.

A noção de avaliação começa a ser trabalhada no 3º período do curso, de uma maneira mais geral, a partir dos estudos sobre os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e sobre as *Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, com o objetivo de desenvolver, nos alunos, uma atitude crítica e reflexiva perante esses documentos, que são importantes para a formação de professores, pois são textos formadores.

Por uma questão didática, iremos, primeiramente, abordar a noção de avaliação de acordo com as *Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. De acordo com esse documento, a avaliação é parte integrante do processo de formação e exerce uma função muito importante que é a de possibilitar o diagnóstico de problemas a serem superados, aferir os resultados alcançados, considerando as metas a serem atingidas e identificar as mudanças que se fizerem necessárias no decorrer do processo de aprendizagem (PARECER CP 09, 2001, p. 16).

Portanto, segundo essas Diretrizes, através da avaliação, é possível acompanhar o processo de aprendizagem dos futuros professores, contribuir para seu percurso e regular as ações de sua formação. Além disso, a avaliação tem o objetivo de certificar a formação do profissional.

De acordo com as *Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, ela não possui caráter punitivo para os que não atingem as metas propostas. Ao contrário, uma das suas finalidades é contribuir com o aluno possibilitando-lhe a identificação de suas necessidades de formação para que possa "empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional" (2001, p.16).

Podemos dizer, então, que o objetivo da avaliação proposta nas *Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* é o de contribuir para

formar profissionais que tenham a consciência de seu próprio processo de aprendizagem, pois assim é possível "conhecer e reconhecer seus próprios métodos de pensar, utilizados para aprender, desenvolvendo capacidade de auto-regular a própria aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações". (2001, p.17).

Porém, é importante evidenciar que a relação entre o que é proposto nas *Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* e sua efetiva implementação não ocorre de forma tranqüila, pois é sabido o quanto a avaliação pode vir a dirigir e moldar, ao invés de orientar e subsidiar a aprendizagem, como se espera que ocorra.

Além da concepção de avaliação tratada pelas *Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, abordaremos a concepção de avaliação tratada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, doravante, PCNs, pois, como já dito, esses documentos fazem parte dos textos estudados pelos alunos sobre essa noção, ainda que esse estudo tenha ocorrido num momento anterior ao da presente pesquisa.

A avaliação, segundo os PCNs, é vista como:

> [...] elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino;conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. (PCN, 1997, p.84).

Como a maioria das propostas governamentais que tratam de questões referentes à educação, os PCNs apresentam alguns aspectos que nos parecem incoerentes. Um desses aspectos que podemos citar está relacionado à determinação governamental de testes únicos realizados em todo o país sem respeitar à visão de avaliação abordada nos PCNs. De acordo com esse documento, a avaliação é vista "além da visão tradicional, que focaliza

o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos" (PCNs, 1997, p.81). Apesar dessa afirmação, podemos perceber uma contradição nesse trecho da proposta, com o que ocorre efetivamente, pois, apesar de dizer que a avaliação não ocorre com o objetivo de controlar notas e conceitos, o governo instituiu o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) para verificar o nível de aprendizagem dos alunos brasileiros.

Podemos avaliar como positiva a forma como a avaliação é tratada nesse documento, pois ela não se restringe apenas ao julgamento sobre o sucesso ou o fracasso do aluno. Ela serve para subsidiar tanto o papel do professor quanto o do aluno, ou seja, é através dos resultados obtidos na avaliação que algumas ações serão tomadas, tanto pelo professor que avaliou quanto pelo aluno que foi avaliado.

Assim, dependendo do resultado, o professor tem oportunidade de descobrir o que foi alcançado e o que ainda precisa ser alcançado e, a partir disso, ele pode redimensionar seu trabalho, planejando outras ações de ensino/aprendizagem que ainda não foram realizadas.

Desse modo, a avaliação poderá ter, para o professor, a função de direcionar seu trabalho, pois ela serve como instrumento que possibilita uma reflexão contínua sobre sua prática. É importante evidenciar a importância disso, pois é a partir dessa reflexão que ele poderá rever sua prática pedagógica e redirecionar sua forma de trabalhar, contribuindo para uma efetiva aprendizagem.

A avaliação, além de possibilitar o direcionamento do trabalho do professor, pode funcionar para o aluno como um instrumento de tomada de consciência, tanto daquilo que ele conseguiu como daquilo que ele ainda não conseguiu. Esse é, também, outro aspecto importante da avaliação tratado pelos PCNs, pois desenvolver no aluno a capacidade de perceber seus próprios avanços e suas próprias limitações é uma forma de contribuir para seu processo de aprendizagem.

Além de os alunos terem estudado a noção de avaliação sob a perspectiva dos PCNs em períodos passados, foram trabalhados, no período de aulas em que ocorreu o desenvolvimento da presente pesquisa, vários textos que abordam essa noção. Foram selecionados textos de Aquino (1997), Demo (2002), Garcia (2003), Hoffmann (2004), Luckesi (2003), Moretto (2003), e Perrenoud (1999). Alguns desses textos foram trabalhados em seminários, outros em debates e outros foram retextualizados através da produção de resenhas. Trataremos apenas daqueles que nos interessam diretamente, por terem sido usados nas retextualizações que compõem o *corpus* analisado nesta pesquisa.

Para isso, será abordada, no capítulo de análise, a concepção de avaliação tratada por Luckesi (2003) e por Garcia (2003), uma vez que, para as retextualizações, foram utilizados textos desses dois autores.

Trataremos agora da atividade de retextualização, para que possamos compreender melhor o objetivo de sua utilização neste trabalho de pesquisa.

2.2 A atividade de retextualização

A atividade de retextualização desempenha um relevante papel nesta pesquisa, pois, através dessa atividade, é possível perceber, tomando-se como ponto de análise o processo de referenciação, como o aluno manifesta sua compreensão sobre o conceito de avaliação estudado, ou seja, como ele produz sentidos para o que estudou.

De acordo com Matencio (2004, p. 4):

> [...] o processo de retextualização possibilita que se reflita acerca da leitura – das pistas relativas ao processo de sumarização do texto-base perceptíveis na retextualização – e de sua verbalização na escrita, considerando-se a ação de textualização empreendida pelo aluno [...] pode-se dizer, também, que o modo como se dá, na retextualização, a ação de se investir em um determinado papel social e comunicativo e enunciar dá pistas cruciais para a identificação da compreensão que o

> aluno tem do próprio campo teórico e metodológico no qual ele começa a se integrar.

Alguns estudos sobre os motivos que levam alunos a uma situação de fracasso escolar (GERALDI (1984); GNERRE (1985); KLEIMAN (1989); PÉCORA (1983)) comprovam que os efeitos resultantes do contato com a escrita não são os mesmos para todos os sujeitos, pois estão relacionados às práticas discursivas com as quais esses sujeitos estão ligados.

Sendo assim, pressupõe-se que os sujeitos fazem uso da escrita de acordo com a atividade em que estão engajados, fracassando nas situações que não lhe são familiares e obtendo sucesso naquelas atividades com as quais estão familiarizados. Pode-se, assim, compreender porque os alunos, mesmo após ingressarem em uma universidade, apresentam algumas dificuldades de leitura e escrita, principalmente quando estas envolvem textos de caráter acadêmico-científico.

Dessa forma, a produção de atividades de retextualização é uma atividade de grande relevância para a formação do estudante. Como afirma Matencio (2003, p.01), "através desse tipo de atividade de retextualização [...] o estudante, além de registrar sua leitura, manifesta a compreensão de conceitos e do fazer-científico da área de conhecimento em que começa a atuar", além disso, a atividade proporciona ao aluno a capacidade de (re) construir seus conhecimentos sobre o assunto tratado.

Para tratar da atividade de retextualização abordada nesta pesquisa, tomamos, como base, os estudos de Assis, Mata & Santos (2003); Matencio (2002, 2003) e Matencio & Silva (2003). Segundo essa perspectiva, retextualizar significa "produzir um novo texto a partir de um ou mais textos-base" (MATENCIO, 2002, p.3). É importante ressaltar que acreditamos que a forma de retextualização realizada pelos sujeitos pesquisados não deve ser confundida com a atividade de reescrita. Isso deve ser esclarecido, pois nem todos os autores que tratam da atividade de retextualização têm a mesma concepção sobre ela. Podemos citar, por

exemplo, Marcuschi (2001), autor do qual discordamos a esse respeito, pois, para ele, retextualizar é apenas transformar um texto em outro. De acordo com esse autor, as atividades retextualização fazem parte de nosso dia-a-dia, sendo, portanto, atividades rotineiras, pois "[...] lidamos com ela o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos, numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis lingüísticos e estilos" (p.48).

Já nesta pesquisa, a retextualização, assim como para Matencio (2003), é vista como a produção de um novo texto, isto é, segundo a autora citada apesar de a atividade de retextualização envolver estratégias semelhantes às atividades de reescrita, ao retextualizar, não há apenas uma transformação do texto-base, como aconteceria na reescrita, mas, sim, a produção de um novo texto.

De acordo com essa autora, a atividade de reescrita, da forma como é feita nas práticas escolares, limita-se, na maioria das vezes, a atividades nas quais o aluno retoma seu texto com o objetivo de aperfeiçoá-lo. Assim, ocorre um refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e lingüísticos que, anteriormente, apareciam na produção original.

Na retextualização, da maneira como tratada neste trabalho de pesquisa, há um redirecionamento dos parâmetros de ação da linguagem, pois, ao se produzir um novo texto, há um redimensionamento das "projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira". (MATENCIO, 2002, p.6)

É importante salientar que, durante a atividade de retextualização, o aluno passa, primeiramente, por um processo de compreensão daquilo que leu, para depois produzir seu próprio texto. Assim, podemos dizer que a compreensão é um processo ativo; "é uma forma de diálogo" (BAKHTIN, 1999, p.132) que ocorre durante a interação entre os

sujeitos (autor/leitor; falante/ouvinte) na materialidade lingüística. Portanto, é necessário reafirmar que a atividade de retextualização é uma importante estratégia que pode ser utilizada para investigarmos o processo de construção de sentidos.

É necessário, também, considerar alguns aspectos cognitivos que estão envolvidos na atividade de produção/recepção textual – neste caso, na atividade de retextualização – que nos possibilitam investigar de que maneira o aluno compreendeu os conceitos veiculados no texto-base.

Para tratar desse assunto, assumimos os pressupostos de Van Dijk (1988), que serão discutidos a seguir.

2.2.1 Estratégias de apagamento e de substituição: pistas da (re) construção de sentidos

De acordo com Van Dijk (1988), Machado (2002) e Matencio (2002), ler um texto implica em resumir/sumarizar as informações nele contidas, mesmo que essa ação não implique a escrita de outro texto. As ações realizadas nesse processo: de *detectar, selecionar, generalizar e construir*, são tratadas por Van Dijk como "macrorregras de sumarização", ou seja, *regras de redução da informação semântica de um texto* e são ativadas pelo leitor para reter informações do texto-base, ou seja, para "compreender a proposição de maior grau de um dado segmento do texto ou do texto como um todo, aquela proposição a partir da qual seria possível extrair as demais". (MATENCIO, 2002, p.8)

Uma das estratégias utilizadas para sumarizar é a "estratégia de apagamento", através da qual o aluno detecta e seleciona as proposições que julga relevantes. Essa estratégia seria, então, seletiva, pois o aluno deixaria de lado aquelas proposições que ele considera desnecessárias à compreensão e utilizaria apenas aquelas que ele considera importantes.

Outra estratégia utilizada é a “estratégia de substituição”, na qual, o aluno constrói novas proposições que não estão presentes no texto-base, mas que englobam informações que estão expressas ou pressupostas no texto-base. De acordo com Machado (2002, p.141), essa estratégia pode ser dividida em dois tipos: a de generalização e a de construção. Através da primeira delas – a de generalização – o aluno “substitui uma série de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome de ser, propriedade ou ação mais geral que nomeia a classe comum a que esses seres, propriedades e ações pertencem”.

Através da outra regra – a de construção – podemos substituir uma “seqüência de proposições, expressas ou pressupostas, por uma proposição que é, normalmente, inferida delas, através de seus significados” (MACHADO, 2002, p.141). É por isso que, muitas vezes, nas práticas acadêmicas, encontramos retextualizações cujas macroestruturas vinculam-se a apenas algumas proposições do texto-base. É importante evidenciar que nem sempre as proposições selecionadas pelo aluno encontram-se em sua retextualização por serem as principais na estrutura do texto-base, mas, sim, por serem as principais em relação aos propósitos enunciativos do aluno.

Podemos dizer, então, conforme diz Matencio (2003), que a leitura de um texto implica na ação de sumarizar e se, a partir dessa leitura, é requerida a produção de um outro texto, temos uma retextualização. Como já dito anteriormente, essa atividade é um importante instrumento através do qual podemos investigar o processo de referenciação e as representações sociais que o aluno possui sobre determinado assunto, pois ao produzir seu texto o aluno demonstra, através de pistas lingüísticas que consegue ou não compreender e dialogar com o autor do texto-base. Além disso, podemos observar suas representações sobre o que foi lido/estudado, analisando algumas pistas deixadas pelos operadores discursivos e pelos modalizadores que ele utilizou para construir sua resenha.

Para tratar das representações sociais, nesta pesquisa, procuramos nos embasar no trabalho de Moscovici (2003), do qual trataremos a seguir.

2.3. Representações Sociais

A noção de representações sociais ocupa um espaço importante nos estudos sobre a forma como ocorre o processo de conhecimento, pois, como já dito anteriormente, ao (re) construir os conceitos sobre aquilo que foi estudado, os alunos, os professores e demais profissionais envolvidos na educação vão transformando suas representações sociais, ou seja, no decorrer da prática de interação, nesse caso, do aluno com as idéias do autor do texto-base, há uma (re) construção da noção de avaliação.

Portanto, para compreender essa (re) construção feita pelo aluno, é necessário verificar, nas atividades de retextualização, as representações e as transformações sobre a noção de avaliação que o sujeito da pesquisa realiza, para relacioná-las tanto com aquilo que está no texto-base quanto com outros saberes sobre essa noção que o aluno possui.

2.3.1 Definição de Representações Sociais

Nesta pesquisa, temos a contribuição dos estudos de Moscovici – em quem nos fundamentamos[1]. O autor define Representações Sociais da seguinte maneira:

[1] O primeiro autor que trabalha explicitamente com a noção de Representações Sociais é Durkheim (1895/1982), que o utiliza com o mesmo sentido de Representações Coletivas. Para o citado autor, as Representações Coletivas referem-se "às categorias de pensamento através das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade [...] surgem ligadas aos fatos sociais, transformando-se, elas próprias, em *fatos sociais*[1] passíveis de observação e interpretação"(MINAYO, 2003, p.90). Outro autor que trata sobre a noção de Representações Sociais é Max Weber. Segundo ele, as Representações Sociais são juízos de valor, ou seja, "as concepções sobre o real têm uma dinâmica própria e podem apresentar tanta importância quanto a base material"(op.cit.,p.93). Temos também a contribuição de Schutz, para quem o conceito de Representações Sociais está relacionado ao senso comum. De acordo com ele, a existência cotidiana é constituída "de significados e portadora de estruturas de relevância para os grupos sociais que vivem, pensam e agem em determinado contexto social"(op. cit., p.95).

> Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2003, p. 21)

Parece coerente dizer que, para Moscovici (2003), as Representações Sociais orientam os sujeitos quanto aos conhecimentos que são classificados e negociados de acordo com as práticas discursivas em que estão inseridos.

Moscovici apoiou-se no estudo fundador de Durkheim, mas se diferencia deste em certos aspectos que serão abordados a seguir. Enquanto Durkheim trata as Representações Coletivas como formas estáveis que servem para integrar a sociedade, Moscovici (1961) demonstrou interesse em explorar, justamente, a variação e a diversidade das idéias coletivas nas sociedades. De acordo com Moscovici, todas as vezes em que há interações humanas, há representações, portanto, "é através dos intercâmbios comunicativos que as Representações Sociais são estruturadas e transformadas". (MOSCOVOCI, 2003, p.28).

De acordo com esse autor, as representações sociais podem ser pensadas como "estruturas que conseguiram uma estabilidade, através duma estrutura anterior" de modo que a adesão a esse conceito remete-nos não apenas a uma conceituação mas, principalmente, ao fenômeno das Representações Sociais, agora pensadas como um sistema de "crenças, dos conhecimentos e das opiniões que são produzidas e partilhadas pelos mesmos indivíduos de um mesmo grupo, a respeito de um dado objeto" (GUIMELLI *apud* CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p.432).

Considerando esse compartilhamento, parece coerente pensar que a noção da avaliação trazida pelos sujeitos desta pesquisa em suas resenhas embasa-se numa estrutura anterior que, em alguns casos, podem ser provenientes de práticas discursivas em que eles

desempenhavam o papel de aluno da educação básica, podendo ser reafirmadas ou desconstruídas, gerando novas representações no momento em que eles assumem o papel social de alunos graduandos (professores em formação) ou podem, ainda, ser construídas em situações em que esses sujeitos assumem a função de professor dos anos iniciais.

Para compreendermos melhor a noção de Representações Sociais, torna-se importante tratarmos de dois mecanismos citados por Moscovici, chamados de ancoragem e objetivação. De acordo com este autor, para transformar idéias, seres ou palavras não familiarizadas em palavras usuais, próximas da realidade, é preciso colocar em funcionamento os mecanismos citados, que se baseiam na memória e em conclusões passadas. Sobre ancoragem, Moscovici diz que "[...] esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada [...]" (MOSCOVICI, 2003, p.61).

No mecanismo de ancoragem, as idéias que não são familiares são ancoradas, ou seja, são reduzidas a categorias e imagens comuns; são, então, colocadas em um contexto familiar. Assim, por exemplo, ao estudar a noção de avaliação sob a perspectiva de um determinado autor, o aluno – sujeito da pesquisa – tenta relacionar a concepção de avaliação do autor estudado à sua própria concepção.

O outro mecanismo, chamado de objetivação, é definido da seguinte forma: "Objetivação une a idéia de não-familiaridade com a de realidade, [...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem" (op. cit., p.71).

Podemos dizer que, ao fazer assim, os sujeitos "ancoram" aquilo que era desconhecido em uma realidade conhecida. Objetivar é, então, condensar significados diferentes em uma realidade familiar.

Portanto, quando o aluno – sujeito da pesquisa – une a noção de avaliação do autor estudado à sua própria noção, ele irá ancorar aquilo que era desconhecido sobre esta noção em uma realidade conhecida, e irá, também, condensar os diferentes significados de avaliação em uma realidade familiar. Todo esse movimento poderá ser percebido através das modificações manifestas em seus textos e também através daquilo que se mantém.

Podemos dizer que as representações sociais se constituem, então, a partir de nossas interações sociais, tendo como função reger nossa relação com o mundo e com os outros, possibilitando nossas interpretações, organizando nossas condutas e direcionando nossas práticas sociais que "emergem desse modo como processo que ao mesmo tempo desafia e produz, repete e supera, que é formado, mas que também forma a vida social de uma comunidade". (JOVCHELOVITCH, 2003, p.82).

2.3.2 Organização e funcionamento das Representações Sociais

Segundo Abric (*apud* MAGALHÃES, 2005, p. 60), a organização e o funcionamento das Representações Sociais se compõem de um sistema que possui um núcleo central e seus elementos periféricos. O núcleo central é o elemento que mais resiste a mudanças e, por isso, é considerado mais estável. Ele é determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas. Para Abric (op. cit.), o núcleo central desempenha duas funções, que são consideradas essenciais. Numa dessas funções, chamada de *geradora,* o núcleo central "é o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os elementos passam a ter um sentido, um valor" (ABRIC *apud* MAGALHÃES, 2005, p.60). Numa outra função, chamada de *organizadora*, o núcleo central é responsável pela relação entre os elementos da representação, possibilitando, assim, que ela se unifique e se estabeleça.

Já os elementos periféricos, apesar de estarem em relação direta com o núcleo central, são determinados por fatores individuais e contextuais. À medida que os elementos periféricos ficam mais próximos do núcleo central, mais possibilidades eles têm de concretizar a significação da representação, pois são eles que a ilustram, explicam ou justificam. Assim como o núcleo central, os elementos periféricos também desempenham algumas funções. A primeira é a função de concretização, pela qual os elementos periféricos possibilitam a integração dos elementos da situação na qual se produz a representação. A segunda é a função de regulação, que é responsável por possibilitar que a representação se adapte às evoluções do contexto. E, finalmente, a terceira, que é chamada de função de defesa, "defende" o núcleo central de mudanças.

Portanto, sempre que ocorrem transformações de uma representação, elas acontecem, primeiramente, pela transformação dos elementos periféricos, para depois ocorrerem no núcleo central. É interessante dizer que essas transformações são motivadas por fatores externos àquele em que o sujeito ou o grupo está inserido.

Assim, ao realizar as leituras e as discussões sobre a *avaliação*, os alunos podem transformar suas representações sobre esse conceito, ou seja, à medida que vão acrescentando leituras, discutindo, debatendo, apreendendo concepções de vários autores sobre o conceito citado, podem, primeiramente, transformar o sistema periférico, para depois atingirem o núcleo central e (re) construírem, portanto, a representação que tinham de avaliação.

Porém, é importante evidenciar que nem sempre ocorrem mudanças nas representações que se tem sobre determinado conceito, ou seja, é preciso considerar que há representações que persistem, que há resistências quanto às mudanças e que isso faz parte do processo de aprendizagem do sujeito. Essas considerações serão retomadas adiante, no capítulo de análise dos dados.

2.3.3 Funções das Representações Sociais

Segundo Abric (*apud* MAGALHÃES, 2005), as representações sociais apresentam quatro funções – *de saber, de orientação, de identidade e de justificação*. Essas funções direcionam a ação do sujeito ou do grupo e podem ser depreendidas através do discurso deles.

A *função de saber* proporciona a compreensão e a explicação da realidade e ao mesmo tempo a constitui. Essa compreensão é dinâmica e vai se transformando à medida que as circunstâncias externas vão se modificando. Podemos exemplificar esta função tomando como base os alunos sujeitos da presente pesquisa. Neste caso, a função de saber corresponderia à compreensão que o aluno tem da noção de avaliação, ou seja, àquela noção que o aluno apresenta no início do período letivo, antes de começar suas leituras e discussões sobre o assunto.

Temos, também, a *função de orientação*, que está diretamente ligada à primeira. Essa função auxilia o sujeito em suas práticas, ou seja, orienta seu comportamento diante de determinada situação. No caso desta pesquisa, essa função irá, como o próprio nome indica, orientar o aluno a decidir sobre o que fazer e o que não fazer a respeito das informações que tem sobre a avaliação.

Há, ainda, a *função identitária*, que serve para auxiliar a identificação do sujeito com o grupo no qual ele está integrado, e contribui, também, para distingui-lo de outros grupos. Sobre tal função é necessário destacar que ela está sempre sendo reformulada, pois a identidade de conhecimentos do sujeito está em constante mudança, dependendo do contexto histórico e cultural em que ele está. Essa função corresponderia às representações que os sujeitos da pesquisa têm em comum sobre a noção de avaliação.

Além das funções citadas, as representações sociais têm, ainda, a *função de justificação* que contribui com o sujeito depois da ação. De acordo com essa função, o sujeito pode justificar suas decisões e seus comportamentos, explicando porque tomou tal decisão, ou porque teve tal comportamento. Tomando, mais uma vez, os alunos desta pesquisa como exemplo para ilustrar a *função de justificação,* podemos dizer que eles executariam esta função quando, no decorrer das discussões, leituras e debates realizados sobre a noção de avaliação, justificassem suas representações de avaliação.

2.4 Operações textual-discursivas envolvidas na retextualização

2.4.1.Referência e referenciação

Além da contribuição dos estudos sobre as representações sociais, é necessário, também, abordarmos a noção de referenciação, pois ela exerce um papel bastante importante na tentativa de se compreender como ocorre o processo de construção de sentidos. Esse assunto tem sido tratado por diversos autores, tais como, Apothéloz (2003), Mondada e Dubois (2003), Marcuschi (2001) e Koch (2003).

No decorrer de seus estudos sobre esse processo, esses autores discordam da concepção tradicional, segundo a qual a noção de referência está relacionada a um processo de correspondência entre um termo lingüístico e um objeto situado no mundo extralingüístico, ou seja, segundo a qual um nome ou expressão usados para se referir a alguma coisa só terão valor de verdade se estiverem ligados a uma situação verdadeira do mundo real e exterior. De acordo com essa concepção à qual os autores se opõem, é

necessário que haja uma relação clara, direta e objetiva entre a linguagem e o mundo. Dessa forma, há uma etiquetagem dos seres, sendo os referentes considerados objetos do mundo.

Ao invés de adotarem essa concepção de referência, os autores citados preferem utilizar o termo referenciação, e procuram ressaltar o caráter dinâmico e interativo desse processo. Segundo a perspectiva adotada por eles, o sentido das palavras e dos textos não é imanente, não se depreende de forma previamente estabelecida, mas, sim, de forma dinâmica, adaptável, no sentido de que existe a possibilidade de negociação entre os interlocutores.

É importante tratarmos a questão da referenciação, pois esse é um fenômeno que está diretamente relacionado ao objeto de pesquisa deste trabalho. Afinal, pelo processo de referenciação, temos acesso à construção de objetos de discurso e através desse acesso podemos compreender o que os sujeitos constroem como representações de determinado conceito.

Esta pesquisa adota a mesma perspectiva de Mondada e Dubois (2003), na qual a noção de língua é percebida não de uma maneira estanque, isolada de seu funcionamento, mas como uma atividade interlocutiva, em que as categorias comportam uma instabilidade constitutiva, ou seja, as categorias e os objetos de discurso, através dos quais o mundo é compreendido, vão se elaborando no decorrer das atividades, mudando e adaptando-se de acordo com o contexto em que estão inseridas.

Por essa razão, estamos de acordo com Koch (2003, p.79), quando ela afirma que "a referenciação constitui uma atividade discursiva", e também com Mondada e Dubois (2003) que, além de defenderem esse pressuposto, parecem defender também a idéia de que não há relação entre as palavras e as coisas, mas apenas relações entre objetos de discurso. Assim, "a instabilidade das categorias está ligada a suas ocorrências, uma vez que elas estão situadas em práticas: práticas dependentes tanto de processos de enunciação

como de atividades cognitivas não necessariamente verbalizadas" (MONDADA & DUBOIS, 2003, p.29). Podemos compreender, então, que as expressões lingüísticas não são, por si sós, suficientes para a construção de sentido, porém, elas podem servir de "pistas" para que os interlocutores acionem seus diversos conhecimentos partilhados e atribuam sentidos a essas expressões. Sendo assim, numa concepção interacional da língua, a compreensão não é apenas uma simples decodificação, mas é, como diz Kock (2003), uma atividade interativa bastante complexa de produção de sentidos. É essa partilha de conhecimentos entre os participantes da ação comunicativa que lhes permite acionar os referentes e torná-los objetos de discurso.

Portanto, considera-se que as categorias e os objetos de discurso utilizados pelos sujeitos para a compreensão do mundo não são preexistentes, fixos, estáveis, mas se constroem no decorrer da atividade discursiva, transformando-se sincrônica e diacronicamente, a partir do contexto em que ocorrem. Dessa forma, uma mesma situação, dependendo da perspectiva a partir da qual está sendo analisada, também implica diferentes categorizações, tanto dos atores como dos fatos. Por isso, o mesmo objeto de estudo poderá ter categorizações diferentes, pois os sentidos não estão apenas nas palavras ou nos enunciados, eles vão além delas, construindo-se no decorrer da atividade interlocutiva.

[W4] Comentário:

[W5] Comentário:

Em síntese, podemos perceber que, segundo a visão de Mondada & Dubois (2003), os referentes, ou seja, os objetos de discurso, são gerados no interior do discurso, podendo ser modificados à medida que o discurso se desenrola. Uma vez que são construídos a partir da interação e no decorrer da atividade discursiva, eles possuem várias funções, inclusive, desempenham um importante papel na progressão temática, à medida que vão formando cadeias referenciais. Sendo assim:

> O enunciador, em função de fatores intra ou extradiscursivos, pode sempre decidir pela homologação ou não, por meio de suas escolhas lexicais, de uma transformação ou mudança de estado constatada ou

> predicada. Simetricamente, ele pode também alterar a categorização de um objeto independentemente de toda e qualquer transformação asseverada a respeito deste (APOTHÉLOZ & REICHLER-BÉGUELIN *apud* KOCH, 2003: 80).

Essa transformação ou mudança de estado ocorre porque o sujeito irá categorizar um objeto de acordo com a atividade que está sendo desenvolvida e de seu contexto. Isso pode ser observado, no caso das retextualizações, através de alguns fenômenos, tais como (i) os mecanismos enunciativos, pelos quais podemos perceber como o aluno realiza o gerenciamento de vozes; (ii) o uso de operadores discursivos, com os quais o aluno introduz considerações da noção de avaliação; (iii) a progressão tópica, na qual percebemos a seleção ou o apagamento que o aluno faz daquelas proposições que ele considerou relevantes e (iiii) os modalizadores, pelos quais os alunos vão introduzindo, produzindo e ou qualificando os objetos de discurso no decorrer do texto e vão, assim, (re) construindo os sentidos para o que foi estudado, lido. Assim, ao produzirem as retextualizações, os alunos estão em "interação" com o autor do texto-base e estarão (re) construindo, pelo processo de referenciação, novas representações sobre "avaliação".

Esses fenômenos serão tratados a seguir, de forma mais detalhada, com o objetivo de melhor exemplificar de que maneira o processo de referenciação pode dar pistas de como o aluno (re) constrói sua noção de avaliação.

2.4.2 Os mecanismos enunciativos na (re) construção da noção de avaliação

Para tratar dos mecanismos enunciativos, esta pesquisa embasou-se nos pressupostos de Bakhtin (1999) para quem um discurso é sempre perpassado por outros discursos que o precederam. Assim, para esse autor, toda enunciação, por mais original que seja, é constituída a partir de outros discursos, com os quais ela pode estabelecer vários tipos de relação: de concordância, de discordância, de assimilação, etc. Ao referir-se ao

discurso do outro, ele afirma que “O discurso citado é o “discurso no discurso, a enunciação na enunciação”, mas é ao mesmo tempo, um “discurso sobre o discurso”, uma “enunciação sobre a enunciação”. (1999, p. 144).

Portanto, o sujeito constrói seu discurso dialogando com as diversas vozes que já se manifestaram sobre o objeto discursivo que está sendo construído. Podemos dizer, então, que toda enunciação é dialógica, pois contém em sua construção outras vozes, além daquela que se manifesta no momento da enunciação. Tal manifestação pode ocorrer de forma explícita e/ou implícita e é tratada por Authier-Revuz (*apud* CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p.261) como heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva.

A heterogeneidade mostrada é aquela na qual a voz do outro se inscreve de maneira explícita no fio discursivo e inclui as seguintes formas de introdução da voz do outro: o discurso direto, o discurso indireto, o discurso direto livre, o discurso indireto livre, as aspas, o itálico, o discurso narrativizado.

Já a heterogeneidade constitutiva é aquela na qual o discurso é dominado pelo interdiscurso. Assim, podemos dizer que ele não é apenas um “espaço no qual viria introduzir-se, do exterior, o discurso outro; ele se constitui através de um debate com a alteridade, independente de qualquer traço visível de citação, alusão, etc”. (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, 261).

A resenha é uma atividade discursiva que pressupõe um diálogo com a obra resenhada e/ou com diferentes obras, portanto, é comum haver um entrecruzamento de vozes na sua trama textual-discursiva que podem falar de perspectivas semelhantes ou não às do autor do texto-base. Isso ocorre, pois, de acordo com Bakhtin (op. cit.), quando há o recurso ao discurso do outro, embora não ocorra um diálogo, propriamente dito, há uma manifestação dialógica, na qual o discurso encontra o discurso do outro, estabelecendo,

assim, uma interação. Essa interação, isto é, esse entrecruzamento de vozes pode ocorrer, como já dito, de forma explícita ou implícita, podendo o aluno utilizar estratégias textual-discursivas tais como a citação, a evocação, o discurso direto e o discurso indireto. E podem, ainda, ser utilizados mecanismos tais como as modalizações, a ironia, a reformulação, a imitação, a paráfrase. A utilização desses mecanismos e as formas através das quais eles se manifestam nos permitem compreender as relações estabelecidas entre as instâncias enunciativas – autor do texto-base/retextualizador – e podem, também, caracterizar a configuração textual e o funcionamento sociocomunicativo da resenha.

Além disso, a maneira como o aluno realiza o gerenciamento de vozes nos possibilita pressupor suas representações sobre o assunto tratado pelo autor do texto-base, nesse caso, a noção de avaliação. Podemos dizer, assim, que uma investigação que tome os mecanismos enunciativos como objeto de análise, como é o caso desta pesquisa, é importante, pois eles indicam o posicionamento do aluno em sua enunciação, na relação estabelecida com o discurso do autor do texto-base e seu próprio discurso, e entre o discurso do autor do texto-base e o discurso daqueles com os quais ele dialoga.

De acordo com os pressupostos de Bakhtin (op. cit.), é comum encontrarmos duas formas relacionadas ao discurso citado, ou seja, algumas vezes há o isolamento do discurso citado, outras há a integração do discurso do outro. Essas formas de agir são provenientes das práticas sociais, nas quais valoriza-se *o quê* é dito e não *como* se diz. Assim, podemos afirmar, embasando-nos em Matencio (2004, p.2), que em algumas práticas "mais importante do que anunciar que um outro diz o que se retoma, valoriza-se o que o outro diz, sem que sua enunciação por outrem seja tematizada."

Segundo Boch & Grossman (2002, p.100), o recurso ao discurso do outro, em textos acadêmicos, manifesta-se através da *evocação* e do *discurso relatado.* Quando faz

uso da *evocação*, o aluno tem o objetivo de, simplesmente, referir-se ao tema abordado no texto-base, sem ter a pretensão de resumi-lo. Vejamos o seguinte excerto:

> **(Resenha 2/SUJ.5)**
> No entanto, comentar sobre La Salle é pensar o oposto da educação sonhada por Paulo Freire, Chico Alencar, Luckesi, entre outros.

Nesse exemplo, a aluna faz uso da evocação ao trazer para sua resenha os nomes de Paulo Freire, Chico Alencar e Luckesi – autores anteriormente estudados pelos sujeitos da pesquisa – para reafirmar que a concepção de avaliação, de acordo com La Salle, não segue os mesmos preceitos da concepção de avaliação tratada por esses autores.

Já o *discurso relatado* envolve três estratégias, com objetivos distintos.

A primeira delas é a *reformulação*, que ocorre quando o aluno retoma a enunciação feita pelo autor do texto-base e a reformula. Como exemplo de reformulação, vejamos:

Texto-base 1	**Resenha 1/Suj. 20**
"Outro uso autoritário da avaliação escolar é a sua transformação em mecanismo *disciplinador de condutas sociais*. É uma prática comum, no meio escolar, utilizar o expediente de ameaçar os alunos com o poder e o veredicto da avaliação, caso a "ordem social" da escola ou das salas de aula seja infringida. Uma atitude de "indisciplina", na sala de aula, por vezes, é imediatamente castigada com um teste relâmpago [...] De instrumento de diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos por medo".	"No entanto, a avaliação é usada como instrumento disciplinador e a avaliação passa a ser uma ameaça para o aluno: no entanto se a pedagogia fosse voltada para a transformação social ela seria um instrumento diagnóstico para o crescimento da educação".

Nesse excerto, notamos que a aluna seleciona a informação dada no texto-base de que a avaliação é um instrumento disciplinador que serve de ameaça para o aluno, trazendo essa proposição para a trama discursiva de sua resenha. Observamos, ainda, que a aluna

apaga o exemplo dado pelo autor de que uma atitude de indisciplina na sala de aula é, muitas vezes, castigada com um teste relâmpago. Esse apagamento ocorre, pois a aluna, de acordo com abordagem proposta por Van Dijk (1988), detecta a informação e seleciona para seu texto as proposições que julga relevantes. Porém, o fato de não abordar esse trecho em seu texto não a impede de realizar o processo de compreensão do texto-base.

A segunda estratégia, de manifestação do discurso relatado, é a *citação autônoma*, que consiste numa relativa autonomia criada entre o aluno e a enunciação do texto original. Vejamos um exemplo dessa estratégia:

> **(Resenha 2/ suj.5)**
> É como afirma Garcia 'a sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação'.

Podemos notar, nesse exemplo, que a aluna utiliza a citação com o objetivo de fundamentar teoricamente seus argumentos em relação ao exame.

Temos ainda, a terceira estratégia – a *ilhota citacional* –, que ocorre quando o aluno integra o discurso do outro em seu texto, mas coloca-o em evidência (geralmente isso é feito através de elementos gráficos, tais como aspas, itálico, recuos, etc). Vejamos:

> **(Resenha 2/ suj.11)**
> A 'domesticação' do sujeito via avaliação evidencia que poucos serão os vencedores [...] a avaliação será elaborada de acordo com os 'bons alunos'.

Essa forma de citação não tem o objetivo de trazer, para a trama discursiva, excertos de definições trabalhadas no texto-base, mas, sim, de fazer referência ao léxico

que geralmente é utilizado quando é abordado determinado tema. No caso desse exemplo, é interessante salientar que a palavra em destaque – "domesticação" – não faz parte do campo lexical do texto-base que estava sendo retextualizado, e, sim, do texto-base que foi retextualizado anteriormente. Isso indica que a aluna selecionou e (re) construiu essa noção trazendo-a para sua atual retextualização.

Uma outra estratégia utilizada pelos alunos na retextualização, que nos auxilia na investigação do processo de (re) construção de sentidos, diz respeito à organização tópica do texto, assunto abordado na próxima seção.

2.4.3 A organização e a progressão tópica

Todo texto é composto por segmentos tópicos que estão direta ou indiretamente relacionados com o tópico discursivo central. A noção de tópico é definida por Jubran *et al*. (*apud* KOCH, 2003) pelas propriedades de centração e organicidade. De acordo com a citada autora, a centração está relacionada à independência semântica de segmentos que ocupam uma posição relevante, ou seja, ela se refere ao foco central de um determinado assunto. Já a organicidade está relacionada com a estrutura tópica, ou seja, está vinculada às relações hierárquicas entre os tópicos.

Segundo Koch (2003), a topicalidade é o princípio que organiza o discurso, e a progressão tópica pode ser feita de forma contínua ou descontínua, ou seja, ocorre a continuidade, quando há manutenção do tópico em andamento, e ocorre a descontinuidade, quando há uma ruptura antes do fechamento do tópico.

Essa continuidade tópica é importante, pois ela possibilita a viabilização da progressão tópica, que pode contribuir para que a construção de sentidos não seja prejudicada. Para isso, é necessário que o produtor do texto garanta o movimento de

progressão e de retroação, que propicia a continuidade de sentidos em seu texto. A garantia desses movimentos dá-se através de algumas estratégias que veremos a seguir.

De acordo com Koch (2003), a primeira delas – a continuidade referencial – diz respeito à continuidade dos objetos de discurso, que se mantém em foco na memória durante o processamento textual. A segunda – a continuidade temática – refere-se à utilização de termos de um mesmo campo semântico/lexical que estabelecem uma relação textual dotada de sentido. E, finalmente, a terceira – a continuidade tópica –, possibilita a manutenção do supertópico e dos quadros tópicos que estão em desenvolvimento, apesar de que podem ocorrer mudanças de tópicos ou introdução de novos subtópicos que não prejudicam a construção de sentidos.

[W6] Comentário: Ainda não sei quais os tipos de anáforas que irei abordar. Acho que isso ficará mais claro após uma análise mais detalhada do *corpus*. Assim que eu definir, escreverei o referencial teórico sobre esta parte.

Assim, podemos dizer que a organização tópica do texto, isto é, a forma como o autor hierarquiza e distribui o assunto é uma estratégia utilizada por ele para se posicionar acerca das questões tratadas. Portanto, a forma como o aluno organiza os tópicos em sua resenha nos possibilita verificar de que maneira ele (re) constrói o assunto trabalhado pelo autor do texto original e suas representações acerca da noção de avaliação que está sendo veiculada no texto-base.

Para promover o encadeamento dos tópicos, o produtor de texto necessita utilizar alguns recursos lingüísticos que serão abordados a seguir, tendo como orientação teórica as contribuições de Koch (1997 e 2003).

2.4.4 Os articuladores textuais

Os recursos lingüísticos que contribuem para o encadeamento dos tópicos, num texto, são denominados por Koch (2003, p.133) de articuladores textuais ou operadores do discurso. Eles são importantes, pois é através de seu uso que se dá o encadeamento das

seqüências do texto – seja esse texto de qualquer extensão (parágrafo, período, ou um texto inteiro). Para Koch (*op. cit.*):

> Tais articuladores podem relacionar elementos de conteúdo, ou seja, situar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo, bem como estabelecer entre eles relações do tipo lógico-semântico; podem estabelecer relações entre dois ou mais atos de fala, exercendo funções enunciativas ou discursivo-argumentativas; e podem, ainda, desempenhar, no texto, funções de ordem meta-enunciativa.

De acordo com essa autora, os articuladores textuais podem ser divididos em três grandes classes – os de conteúdo proposicional, os enunciativos ou discursivo-argumentativos e os meta-enunciativos – que se subdividem em vários grupos. Para realizar a investigação proposta nesta pesquisa, tomaremos como elementos de análise apenas alguns grupos de articuladores, tais como: os articuladores enunciativos ou discursivo-argumentativos e os articuladores meta-enunciativos.

Os articuladores enunciativos ou discursivo-argumentativos encadeiam os elementos lingüísticos introduzindo, entre eles, relações de oposição, contraste, concessão, justificativa, explicação, comprovação, entre outras. Já os articuladores meta-enunciativos marcam o grau de comprometimento do enunciador com relação ao seu enunciado, isto é, assinalam o nível de certeza em relação ao que foi dito/lido (os modalizadores).

[W7] Comentário: Ainda não sei quais os tipos de anáforas que irei abordar. Acho que isso ficará mais claro após uma análise mais detalhada do *corpus*. Assim que eu definir, escreverei o referencial teórico sobre esta parte.

Esses articuladores têm a função de estabelecer relações entre os elementos do texto, sejam elas de ordem lógico-semântica, discursivo-argumentativas, ou ainda, meta-enunciativas. Eles, também, podem nos dar pistas de como o aluno (re) constrói a noção de avaliação.

No próximo capítulo, serão apresentadas as análises de resenhas e de questionários produzidos pelos alunos, que se embasam no referencial teórico que acabamos de apresentar. Como já foi dito, as análises foram feitas com o objetivo de possibilitar uma

investigação sobre as pistas que o processo de referenciação dá acerca de como os alunos (re) constroem a noção de avaliação.

CAPÍTULO 3

INVESTIGANDO A (RE) CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE AVALIAÇÃO.

Apresentamos, no decorrer deste capítulo, uma investigação das pistas que o processo de referenciação dá acerca de como os alunos universitários (re) constroem a noção de avaliação em resenhas (em anexo) produzidas a partir de textos-base (em anexo). Faremos, num primeiro momento, a análise de duas resenhas que se mostraram relevantes para esta pesquisa, nas quais, os sujeitos da pesquisa demonstraram de forma mais evidente a (re) construção da noção de avaliação. Para isso, veremos como ocorreu o desenvolvimento da progressão tópica e o uso dos mecanismos de enunciação, dos modalizadores e dos operadores discursivo- argumentativos, nas resenhas produzidas.

Num outro momento, serão analisadas as respostas dadas por dois sujeitos da pesquisa aos dois questionários, nas quais é possível perceber como eles (re) construíram a noção de avaliação.

Primeiramente, analisaremos as resenhas do texto de Luckesi (2003) que, a partir de agora, será chamado de **T.B.1** (texto 1) e em seguida faremos a análise das resenhas do texto de Garcia (*apud* ESTEBAN, 2003), doravante **T.B.2** (texto 2). Em alguns momentos da análise, estaremos nos referindo aos alunos como **SUJ.1, SUJ.2** (Sujeito 1, Sujeito 2 e assim sucessivamente). A ordem de apresentação das análises obedeceu à ordem em que os textos foram trabalhados em sala de aula e optamos pela fidelidade às resenhas originais, não ocorrendo, portanto, nenhum tipo de correção.

Por último, apresentaremos uma investigação sobre a (re) construção das representações de avaliação pelas quais os sujeitos da pesquisa passaram desde o início da

pesquisa até o final dela. Para isso, foram analisadas as respostas dadas em dois questionários respondidos pelos sujeitos pesquisados.

3.1. Um olhar para a (re) construção da noção de avaliação.

Antes de realizarmos a análise das resenhas produzidas pelos sujeitos desta pesquisa, apresentaremos algumas proposições que são abordadas por Luckesi (2003) e que podem permitir-nos perceber a noção de avaliação veiculada em seu texto. Para isso, optamos por apresentar uma possível organização tópica – visto que cada leitor poderia realizar uma organização tópica diferente, em função de seus conhecimentos prévios e de seus propósitos de leitura. O modo como o autor organiza os tópicos no texto-base é uma estratégia da qual se vale para apresentar seus argumentos e sua posição sobre o assunto que vai sendo tratado no decorrer da materialidade lingüística.

No início do texto, o primeiro tópico que observamos se refere à afirmação do autor sobre a avaliação escolar estar a serviço da sociedade como um mecanismo de conservação e de reprodução do modelo social existente. De acordo com esse autor isso contribuiria para o autoritarismo na avaliação – outro tópico destacado por ele. Em seguida, Luckesi aponta a necessidade de situar a avaliação num contexto pedagógico que ele divide em três pedagogias – cada uma delas tratadas como tópicos distintos: pedagogia dominante, pedagogia para domesticação dos educandos e pedagogia para a humanização dos educandos.

Uma outra proposição abordada por esse autor refere-se à avaliação como forma de ajuizamento da qualidade, o que implicaria, segundo ele, numa avaliação que acaba sendo classificatória. Ele afirma, ainda, que a avaliação, da forma como vem sendo realizada por muitos professores, exerce um papel disciplinador e acrescenta que a avaliação deveria servir como tomada de decisão, isto é, a avaliação, para ele, deveria ter a função de mostrar

os problemas para que a partir disso, o professor tomasse as decisões necessárias para tentar saná-los.

Por fim, na última proposição abordada por ele podemos observar a defesa pela função diagnóstica da avaliação e pela mudança, não só na avaliação escolar, mas no modelo social vigente.

Considerando a seleção e organização tópica proposta anteriormente, elaboramos um esquema das proposições observadas, com o objetivo de orientar a análise.

A primeira categoria analisada, neste trabalho, refere-se à organização tópica do texto-base. É importante evidenciar que essa é uma análise que nos permite perceber os dados de um modo geral, e que uma análise mais profunda será feita adiante. A análise das 24 (vinte e quatro) resenhas do texto de Luckesi (T.B.1) possibilitou-nos o seguinte resultado:

Quadro 1: **Tópicos retomados na retextualização do texto 1**

Nº	**Organização Tópica do Texto 1**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**To-tal**	**%**
1-	Avaliação escolar a serviço da sociedade.	x		x	x	x	x	x		x			x	x	x		x		x	x			x	x		15	62,5
2-	O autoritarismo na avaliação.	x	x		x			x	x	x	x	x		x	x		x	x			x	x		x	x	16	66,7
3-	Necessidade de situar outro contexto pedagógico.	x		x						x		x		x				x		x	x	x				9	37,5
4-	Avaliação escolar serve pedagogia dominante.		x									x		x		x									x	5	20,8
5-	Pedagogias para domesticação dos educandos.	x	x	x	x		x	x					x	x	x	x		x	x				x		x	14	58,3
6-	Pedagogias para a humanização dos educandos.	x	x	x	x		x	x				x	x	x	x	x	x	x					x		x	15	62,5
7-	Avaliação como forma de ajuizamento da qualidade.	x					x	x			x	x			x	x					x				x	9	37,5
8-	Avaliação classificatória.	x	x					x	x	x		x		x	x	x	x	x	x		x	x		x		15	62,5
9-	Papel disciplinador da avaliação.	x				x	x	x		x	x			x			x				x					9	37,5
10-	Avaliação para tomada	x	x				x	x				x			x						x	x				8	33,3

Nº	Organização Tópica do Texto 1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	To-tal	%
	de decisão.																										
11-	Função diagnóstica da avaliação.	x	x	x	x	x	x		x	x				x	x	x				x	x		x	x		15	62,5

A partir desse quadro, podemos perceber que os alunos optaram por abordar em suas resenhas, com maior freqüência, seis dos onze tópicos apresentados.

O 2º tópico – que aborda a questão do autoritarismo na avaliação – foi retomado por 16 alunos; o 6º tópico – que trata das pedagogias que contribuem para a transformação social – e o 8º tópico – que focaliza a avaliação classificatória – foram, ambos, abordados por 15 alunos. O 1º tópico – avaliação escolar a serviço da sociedade –, o 5º tópico – que trata das pedagogias que domesticam os educandos e conservam a sociedade – e o 11º tópico – que aborda o resgate da avaliação diagnóstica – foram retomados por 14 alunos.

Os outros tópicos tiveram um número de abordagens inferior aos que foram mostrados anteriormente, sendo que o 3º, 7º e 9º tópicos foram abordados, cada um, por 9 alunos, o 10º tópico foi tratado por 8 alunos e o 4º tópico que foi retomado por apenas 6 alunos.

Podemos dizer que essas escolhas nos dão pistas sobre a (re) construção da noção de avaliação que os alunos fazem, pois, ao trazerem, ou não, para a trama discursiva de sua resenha, os tópicos que consideram relevantes – mesmo que seja para discordar do autor do texto-base – os alunos demonstram sua (re) construção da noção de avaliação.

Assim, podemos dizer, a partir da análise realizada, que a (re) construção da noção de avaliação do texto de Luckesi, feita pelos alunos, parece girar, principalmente, em torno do autoritarismo e da função apenas classificatória da avaliação, pois foram os tópicos mais abordados.

É possível perceber, também, que, ao organizar os tópicos de sua resenha, os sujeitos da pesquisa utilizam as estratégias que Van Dijk (1988) chama de *estratégias de apagamento* – através das quais eles detectam e selecionam as proposições que consideram

relevantes – e "estratégias de substituição" – generalizando e (re) construindo as proposições veiculadas no texto-base. É importante ressaltar que, após a análise das resenhas, percebemos que uma grande parte dos alunos realizaram a estratégia de apagamento, mas não conseguiram generalizar e substituir as informações veiculadas no texto-base de forma mais abrangente.

Para ilustrar como o aluno utiliza essas estratégias e (re) constrói a noção de avaliação veiculada no texto-base, fizemos a análise de quatro resenhas (em anexo), duas do texto-base 1e duas do texto-base 2. Para selecionar os textos que seriam utilizados como exemplo, optamos pelas resenhas do texto 1 e do texto 2 de uma das alunas que abordou maior número de tópicos do texto-base e as duas resenhas (do texto 1 e do texto 2) de uma das alunas que abordou apenas alguns tópicos do texto-base. Vejamos as análises:

3.1.1 A atividade de retextualização: investigando a (re) construção da noção de avaliação do sujeito 1 no texto 1.

Ao realizar a análise do texto 1, produzido pelo sujeito 1 (anexo 3), observamos que essa aluna foi a que selecionou mais proposições do texto original – dos onze tópicos selecionados a aluna aborda dez – e o modo como ela realiza o gerenciamento de vozes e utiliza os modalizadores e os operadores discursivos nos permite perceber como ela organiza os tópicos de sua resenha e (re) constrói a noção de avaliação. Para melhor identificação dos excertos analisados, além de indicarmos as linhas em que eles se encontram, usaremos **Resenha 1** ou **Resenha 2**, quando nos referirmos às retextualizações da aluna, **suj. 1** e **suj. 2**, para designar os sujeitos da pesquisa e **T.B.1** ou **T.B.2.** quando estivermos nos referindo aos textos-base.

Podemos perceber que a aluna insere, no decorrer de toda sua resenha, a voz do autor do texto original. Essa estratégia é usada pela aluna para dar credibilidade ao seu próprio enunciado, pois ela, ainda está num processo de formação, conhecendo tanto o modo de dizer quanto os objetos de dizer do espaço universitário. Por isso, ela assume o papel de resenhista do texto-base e não de autora do texto, pois este é o papel que ela pode e é levada, naquele momento a assumir.

Logo no início de seu texto, já podemos perceber que a aluna sinaliza a autoria do texto-base trazendo para sua retextualização a voz do autor:

> **(Resenha 1/ suj.1/linhas 2-3)**
> Luckesi explicita o objetivo e delimita o tema, que trata da questão do autoritarismo na prática da avaliação, especificamente sobre a avaliação escolar.

Notamos, também, que nesse mesmo trecho a aluna parafraseou o dizer do autor em:

> **(T.B.1/linhas 1-3)**
> Em outros momentos já tivemos oportunidade de mencionar e dar algum tratamento ao tema da presente discussão que versa sobre a questão do autoritarismo na prática da avaliação educacional escolar e sua possível superação sobre as vias intra-escolares.

Provavelmente, por julgar irrelevante para sua resenha, ela não pronuncia nada sobre a superação do autoritarismo por vias intra-escolares, apagando essa informação que é veiculada no texto-base.

Em seguida, no segundo parágrafo de sua resenha, a aluna dá, novamente, voz ao autor do texto-base dizendo:

(Resenha 1/suj.1/ linhas 4-5)

... o autor relata sobre o modelo de avaliação pautado no autoritarismo, relacionando-o ao modelo social vigente, que necessita ser autoritário para manter sua hegemonia.

Nesse trecho, podemos dizer que a aluna reformula parcialmente o dizer do autor, pois o texto-base trata desse assunto da seguinte maneira:

(T.B.1/linhas 26-28)

O autoritarismo, como veremos, é elemento necessário para a garantia desse modelo social, daí a prática da avaliação manifestar-se de forma autoritária.

Podemos observar que o autor refere-se ao autoritarismo como elemento que garante o modelo social e considera que a avaliação, por estar inserida nesse tipo de sociedade, tem também características autoritárias. Já a aluna faz o processo inverso ao do autor, pois trata, em primeiro lugar, da característica autoritária da avaliação, para depois relacioná-la ao modelo de sociedade vigente, acrescentando a informação de que este modelo tem que ser autoritário para manter sua hegemonia.

Ela continua sua retextualização, trazendo, para a trama discursiva de sua resenha, outro tópico abordado pelo autor do texto-base, que trata da pedagogia voltada para a transformação social. No texto-base o autor afirma:

(T.B.1/linhas 88-92)

... já contamos, hoje, em nosso meio, com a pedagogia denominada de libertadora, fundada e representada pelo pensamento e pela prática pedagógica inspirada nas atividades do professor Paulo Freire. Pedagogia esta marcada pela idéia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares, que define-se pelo processo de conscientização cultural e política...

Outra vez podemos perceber que a aluna faz uma paráfrase dessa parte do texto-base sinalizando a voz do autor na parte grifada:

> **(Resenha 1/ suj. 1/linhas 18-20)**
> Esse modelo pedagógico de acordo com o texto, é representado por três vertentes. A primeira, pedagogia libertadora é pautada nos ideais do professor Paulo Freire, que visa a emancipação social, cultural e política das camadas populares.

Há uma determinada parte dessa resenha que nos chama a atenção pela forma como a aluna reformula as idéias do autor e faz o apagamento de outras partes do texto. O excerto reformulado é bastante extenso e a aluna realiza as estratégias de apagamento e de substituição em apenas um parágrafo. Vejamos o excerto do texto-base:

> **(T.B.1/linhas 41-69)**
> A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada *in genere*, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social liberal conservador, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa.
>
> A burguesia fora revolucionária em sua fase constitutiva e de ascensão, na medida em que se unira às camadas populares na luta contra os movimentos da nobreza e do clero feudal; porém desde que se instalara vitoriosamente no poder, com o movimento 1789, na França, tornara-se reacionária e conservadora.[...]
>
> Simplificando, podemos dizer que o modelo liberal conservador da sociedade produziu três pedagogias diferentes entre si e com um mesmo objetivo: conservar a sociedade na sua configuração. A pedagogia tradicional, centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor; a pedagogia renovada ou escolanovista, centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no

> educando com suas diferenças individuais; e, por último, a pedagogia tecnicista, centrada na exarcebação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento; todas são traduções do modelo liberal conservador da nossa sociedade, tentando produzir, sem o conseguir, a equalização social...

Vejamos agora a retextualização da aluna:

> **(Resenha 1/ suj. 1/ linhas 12-16)**
> De acordo com o autor, a pedagogia tradicional procura conservar o modelo social, utilizando-se de mecanismos tecnicistas, mecanizados e na prática de avaliação autoritária. Esse modelo pedagógico surge da ascensão social da burguesia durante a Revolução Francesa, que torna-se reacionária e conservadora, onde a igualdade de oportunidades não passa de regulamentação jurídica.

Podemos observar pelo tamanho do excerto do texto-base e da retextualização da aluna que ela apaga grande parte das proposições abordadas no texto original. Para realizar seu trabalho ela dá voz ao autor do texto-base, mas constrói seu texto realizando o caminho inverso ao do autor, pois ele começa, no primeiro parágrafo, a explicar que a pedagogia serve a um modelo social dominante proveniente de empreendimentos que culminaram na Revolução Francesa, para, em seguida, apresentar proposições sobre a burguesia e só depois, no quarto parágrafo, é que vai tratar da pedagogia tradicional, a renovada e a tecnicista.

A aluna detecta, seleciona, generaliza e constrói seu texto tratando apenas da pedagogia tradicional:

> **(Resenha 1/ suj. 1/linhas 12-13)**
> ...a pedagogia tradicional procura conservar o modelo social, utilizando-se de mecanismos tecnicistas, mecanizados e na prática de avaliação autoritária.

Podemos observar que ela não faz nenhuma alusão à pedagogia renovada nem à tecnicista, ambas abordadas pelo autor do texto-base. Assim, a aluna realiza um processo de sumarização das proposições tratadas pelo autor no 1º e 4º parágrafos, procurando, assim como o autor do texto-base faz no decorrer desse excerto, unir a noção de pedagogia tradicional ao modelo social vigente.

Além de não abordar as três pedagogias das quais o autor trata, a aluna apaga, também, algumas informações sobre a burguesia, que são dadas pelo autor no 2º parágrafo. Porém, mesmo realizando o apagamento de várias proposições, a aluna consegue selecionar as proposições que são relevantes para o entendimento desse excerto e (re) construir a idéia principal do que é dito pelo autor.

Outra estratégia que nos chama a atenção na análise dessa resenha é o modo como a aluna traz para seu texto a voz de outro autor citado no texto-base:

> **(Resenha 1/ suj. 1/linhas 22-25)**
> Já a terceira vertente baseia-se no pensamento de Demerval Saviani, que busca a igualdade de oportunidades através da transmissão, assimilação e transformação dos conhecimentos adquiridos e sistematizados pela humanidade.

É interessante observar que a aluna apresenta as idéias desse autor como se ela tivesse ido à fonte para lê-lo, e não retirado essas concepções da leitura feita pelo autor do texto-base.

No decorrer da análise dessa resenha, podemos perceber que houve a predominância de reformulações parciais da concepção de avaliação veiculada no texto-base, como já exemplificado anteriormente.

Porém, em alguns momentos, podemos perceber as representações de avaliação que a aluna tem, provavelmente, oriundas das práticas discursivas em que se encontram professores discutindo sobre a concepção de avaliação – sala de professores, reuniões pedagógicas – das leituras sobre o assunto e das discussões realizadas em sala de aula.

A forma como a aluna utiliza alguns operadores discursivo-argumentativos e alguns modalizadores em sua resenha nos possibilita confirmar a hipótese do que foi dito. Vejamos, como exemplo disso, o excerto a seguir:

> **(Resenha 1/ suj. 1/linhas 54-55)**
> Contudo, essa transformação só ocorrerá, a partir do momento em que os educadores assumirem uma postura consciente da necessidade de mudança.

Ao iniciar esse enunciado, a aluna faz uso do operador discursivo-argumentativo "contudo", que tem o objetivo, nesse contexto, de introduzir um argumento de contraste, isto é, de introduzir um segmento em que se afirma que o fato de os educadores terem acesso ao que o autor do texto-base vem dizendo sobre a avaliação ser autoritária e classificatória não garante que eles assumam uma postura de mudança; isto é, de acordo com a afirmação dessa aluna, não resolve tantas informações divulgadas sobre a avaliação, se nada for feito para mudar a forma como ela ocorre.

Há um outro fragmento da resenha, no qual a aluna utiliza o operador discursivo-argumentativo "enfim" para introduzir uma conclusão sobre os argumentos apresentados no texto-base:

> **(Resenha1/ suj.1/linhas 61-64)**
> Enfim, Luckesi explicita a necessidade de romper as barreiras da avaliação classificatória, autoritária e conservadora, instituindo então, um modelo avaliativo pelo qual se possa determinar cada passo do processo

> ensino-aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não, e caso não esteja, que indique que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia.

O modo como o operador utilizado pela aluna se articula com o restante do enunciado, contribui para que ela condense as proposições tratadas pelo autor do texto-base que ela considerou relevantes e *selecionou, generalizou* e *construiu* em sua resenha.

É interessante observar o último enunciado da retextualização dessa aluna, no qual ela faz uso de um modalizador para expressar representações sobre a noção de avaliação:

> **(Resenha1/ suj. 1/linhas 65-66)**
> Certamente essa atitude será um importante passo rumo à uma educação mais justa, autônoma e democrática.

Novamente, a aluna traz para seu texto um modalizador: "certamente", que nos indica como ela construiu sentidos sobre a noção de avaliação, veiculada no texto-base, ou seja, essa escolha nos sinaliza que a aluna concorda com as representações de avaliação que são perpassadas no texto original de que há a necessidade de ocorrerem mudanças na avaliação escolar para que haja uma educação diferente da que está acontecendo.

A análise dessa resenha nos possibilitou perceber que, para (re) construir a noção de avaliação veiculada no texto-base, a aluna abordou vários tópicos tratados pelo autor. Além disso, observamos, também, que houve apenas uma ocorrência de citação autônoma e a predominância de reformulações parciais, não aparecendo, em nenhum momento, ilhota citacional, nem evocação.

Percebemos, ainda, que em relação ao gerenciamento de vozes, a aluna optou por salientar a voz do autor do texto-base no decorrer de sua retextualização, isto é, na maior parte de sua resenha, a aluna traz para a cena enunciativa a voz do autor do texto original

para elaborar seus enunciados. Apesar disso, observamos em diferentes momentos, sobretudo, através do uso que ela faz dos operadores discursivo-argumentativos e das expressões modalizadoras, algumas pistas de suas próprias representações sobre a noção de avaliação.

3.1.2 A atividade de retextualização: investigando a (re) construção da noção de avaliação do sujeito no texto 1.

A resenha analisada a seguir, texto 1 do sujeito 2 (anexo 4), chamou-nos a atenção pelo fato de a aluna ter demonstrado, de maneira mais evidente do que os outros sujeitos da pesquisa, suas representações sobre a noção de avaliação. Para construir seu texto, ela optou por abordar alguns tópicos tratados pelo autor do texto-base, mas, na maior parte de sua resenha, podemos perceber que ela deixa de lado o texto-base, permitindo-nos levantar hipóteses a respeito de suas próprias concepções sobre a avaliação.

O primeiro aspecto que observamos nessa resenha foi o título dado pela aluna: "Avaliação: um instrumento para a valorização educacional", que já nos fornece algumas pistas sobre as representações de avaliação que a aluna tem. A escolha lexical feita pela aluna permite-nos inferir que ela considera a avaliação importante para o processo ensino-aprendizagem, pois ela relaciona a avaliação a um "instrumento" que serve para contribuir com a "valorização" educacional. Essa valorização a que a aluna se refere pode ser pensada como valorização do trabalho realizado pelo professor e/ou pela valorização e respeito pelo processo de aprendizagem do aluno.

Outro aspecto que devemos salientar nesta análise é a forma como foi feita a introdução do texto. A aluna começa sua resenha apresentando o contexto em que o texto foi produzido e o objetivo de sua produção:

(Resenha 1/ suj. 2/linhas 1-2)

O trabalho apresentado foi proposto pela professora do Curso normal Superior da Disciplina: Prática de Ensino V, com o objetivo de realizar uma análise do tema da avaliação.

Além disso, a aluna sinaliza o autor e a obra na qual a resenha se embasa:

(Resenha 1/ suj.2/linhas 3-5)

Neste trabalho será apresentada a análise do tema embasado no livro de Luckesi. "Avaliação da aprendizagem escolar, que destaca o capítulo II dessa obra, Avaliação da aprendizagem escolar: para além do autoritarismo.

A opção pela estratégia de contextualizar a produção do trabalho foi utilizada em 95% das resenhas analisadas e manifesta uma operação discursiva que remete ao evento da interação do qual emergiu a retextualização, ou seja, ao dar as informações, a aluna apresenta de que maneira foi construído o quadro interlocutivo em que ocorreu a produção da resenha – a professora X pediu aos alunos A, B, C, a retextualização do texto Y, escrito por Z.

As informações dadas pela aluna a respeito do contexto e dos objetivos de sua resenha, permitiu-nos perceber a assunção pelos sujeitos – alunos e professora – de lugares e papéis sociais e a delimitação dos objetivos comunicativos, nesse caso, a assunção do papel de aluno que se vê com o objetivo de produzir uma resenha que será lida e avaliada pela professora, a partir de um texto-base.

Em relação à organização tópica, observamos que a aluna não organiza sua resenha seguindo a mesma organização tópica do autor do texto-base. Para produzir sua retextualização, essa aluna fez o apagamento de informações veiculadas no texto-base chamando-nos a atenção pela forma diferenciada da utilizada pelos outros sujeitos desta

pesquisa. Enquanto os outros sujeitos da pesquisa ficaram “presos” às informações do texto-base, realizando, na maioria das vezes, cópia ou reformulações parciais das informações veiculadas no texto-base, essa aluna conseguiu sumarizar as informações contidas no texto-base de forma bem diferente de seus colegas de classe.

Faremos, a seguir, análise de alguns excertos da retextualização da aluna, comparando-as, em alguns momentos, a excertos do texto-base.

Num primeiro momento da análise, julgamos, de maneira equivocada, que a aluna não havia (re) construído a noção de avaliação presente no texto-base, pois não percebemos a presença de vários tópicos tratados pelo autor que em outras resenhas analisadas se mantinham. Pressupomos que a resenha dessa aluna estava muito distante das proposições do texto-base e que isso era uma pista de que ela não havia compreendido o texto-base.

Mas, a inconsistência desse julgamento foi logo evidenciada no decorrer de nossa análise, pois observamos que, apesar de nosso primeiro olhar sobre o trabalho dessa aluna não evidenciar de imediato a presença de tópicos tratados no texto-base, ela realizou, em alguns trechos de sua resenha, as estratégias de apagamento e de sumarização, conseguindo, assim, detectar e selecionar as proposições que julgou relevantes, generalizando e construindo suas próprias proposições sobre a noção de avaliação presente no texto-base, além de evidenciar, também, suas representações sobre a avaliação.

O primeiro exemplo disso pode ser percebido no trecho em que a aluna diz:

> **(Resenha 1/ suj. 2/linha 6-7)**
> De acordo com Luckesi (2003), avaliação presente nas escolas vem estabelecendo uma prática que envolve a sociedade de forma excludente e classificatória.

Nesse exemplo, a aluna dá voz ao autor do texto-base e reformula de forma sintetizada o que ele trata no decorrer de seu texto, o que podemos observar em alguns excertos, tais como:

> **(T.B.1/linha 24-26/161-162)**
> A prática escolar predominante hoje se realiza dentro de um modelo teórico de compreensão que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade. [...] A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico...

Podemos dizer que a aluna reconhece a voz do autor do texto-base e a traz para seu texto, pois, apesar de apagar várias proposições que o autor traz em seu texto, reformula a informação central dada por ele, no decorrer do texto, de que a avaliação escolar atual reafirma a exclusão e a classificação da sociedade.

Há, ainda, um outro trecho da resenha que nos possibilita perceber as reformulações feitas pela aluna. Isso pode ser observado quando ela aborda o 2º tópico do texto-base – o autoritarismo na avaliação. O autor afirma:

> **(T.B.1/linhas 256-257/270-272)**
> Por exemplo, pode-se reduzir o padrão de exigência, se se deseja facilitar a aprovação de alguém; ao contrário, pode-se elevar o padrão de exigência se se deseja reprovar alguém. [...] Ainda outras manifestações do papel autoritário da avaliação no modelo domesticador podem ser levantadas. A 'comunicação' do que se pede num teste pode não ser clara, mas o professor, com sua autoridade, sempre tenderá a dizer que ele tem razão e o aluno não sabia.

É interessante observar como ocorreu o processo de (re) construção feito pela aluna sobre essa parte do texto, pois ela consegue reformular as informações veiculadas no texto-base de um modo bastante sintetizado.

Ao retextualizar esse tópico, a aluna afirma:

> **(Resenha 1/ suj. 2/linhas 11-15)**
> Portanto, percebe-se que a avaliação que está sendo aplicada nas escolas através de testes e notas vem demonstrando uma forma totalmente autoritária. Sendo assim, a avaliação torna-se um produto destrutivo, o aluno não é reconhecido e valorizado diante das propostas escolares, pois o ideal seria que as escolas avaliassem de forma construtiva e objetiva, formando assim cidadãos críticos e reflexivos.

O primeiro aspecto que nos chamou a atenção foi a forma como ela utilizou o verbo: “percebe-se”, dando a idéia de que o que está sendo dito é algo que todas as pessoas percebem, ou seja, ao produzir esse enunciado, a aluna não atrai a responsabilidade pelo que foi dito para si mesma, o que aconteceria se ela tivesse usado o verbo na primeira pessoa do singular “percebo”, mas, divide com outros a responsabilidade daquilo que está sendo dito, pois é como se seu enunciado fosse algo de conhecimento comum e não representações que ela tem sobre a avaliação.

Outro fato importante é a forma como a aluna sumariza as informações dadas no texto-base, apagando proposições e construindo essas informações de uma maneira que demonstra sua compreensão sobre os dados do texto-base, pois quando a aluna afirma que a avaliação aplicada nas escolas demonstra “uma forma totalmente autoritária [...] torna-se um produto destrutivo”, apaga os exemplos dados pelo autor e generaliza a afirmação que ele faz sobre a ocorrência do autoritarismo exercido por professores.

Nesse exemplo observamos que, quando a aluna diz: (linhas 13-15) "... o ideal seria que as escolas avaliassem de forma construtiva e objetiva, formando assim cidadãos críticos e reflexivos", está reformulando o que o autor afirma em:

> **(T.B.1/linhas 120-122)**
> a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos. [...] terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.

Para realizar a reformulação desses excertos, a aluna não se refere às pedagogias e ao modelo social que exige participação de todos, nem afirma, explicitamente, que a avaliação está relacionada ao encaminhamento político. No entanto, ao afirmar que o ideal seria que a avaliação contribuísse para a "formação de cidadãos críticos e reflexivos", generaliza e constrói as informações de que a avaliação deve exigir "a participação democrática de todos", pois só poderá haver essa "participação democrática" se os cidadãos tiverem capacidade de refletir e criticar sobre a vida social.

Há, também, um outro momento em que a aluna faz referência ao autoritarismo abordado pelo autor do texto-base:

> **(Resenha 1/ suj. 2/linha 36-38)**
> É importante ressaltar, que se deve ter em mente que a ação de avaliar, para quem se propõe a formar crianças conscientes e autônomas, não pode ser concentração de poder em mãos de uma pessoa.

Nesse excerto, podemos perceber que ela realizou uma reformulação das proposições abordadas pelo autor sobre a questão do autoritarismo na avaliação, como comprova o seguinte trecho:

> **(T.B.1/linha 235-236)**
> Com o uso do poder, via avaliação classificatória, o professor, representando o sistema, enquadra os alunos-educandos dentro da normatividade socialmente estabelecida.

Outro trecho em que podemos perceber uma reformulação da afirmação do autor realizada pela aluna ocorre em**:**

> **(Resenha1/suj.2/linha 26-28)**
> Luckesi critica a avaliação classificatória e defende a idéia que a avaliação seja de forma diagnóstica, para que o aluno tenha a oportunidade de reconhecer seus erros e acertos, e também para sanar suas dificuldades.

Ao iniciar esse enunciado utilizando o nome do autor do texto-base, a aluna dá voz a ele reformulando os seguintes trechos do texto original:

> **(T.B.1/linhas 184-185/201-203)**
> Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência [...] vamos supor que um professor seja ‘democrático’ e então, se diz que ele ‘dá uma nova oportunidade ao aluno’ para que se recupere. Faz-se uma nova avaliação da aprendizagem, após um período de estudo.

Nesse excerto, observamos que a aluna faz, primeiramente, o apagamento da informação dada no texto-base de que a avaliação classificatória é um instrumento estático e frenador, afirmando, apenas, que o autor critica a avaliação classificatória. Logo em seguida, há pistas de que a aluna detecta, seleciona, generaliza e constrói a informação que o autor dá sobre a avaliação diagnóstica. Ao reformular esse trecho, a aluna não faz referência direta às proposições do enunciado original, apagando a informação de que a avaliação diagnóstica "constitui-se num momento dialético" do processo de avançar. Mas, ao afirmar, em sua resenha, que a avaliação diagnóstica serve "para que o aluno tenha a oportunidade de reconhecer seus erros e acertos, e também para sanar suas dificuldades", podemos perceber que ela sumarizou e (re) construiu a informação dada no trecho em que o autor afirma que o professor democrático "dá uma nova oportunidade ao aluno para que se recupere", pois ao dar nova oportunidade ao aluno, o professor está dando-lhe a oportunidade de reconhecer seus erros e saná-los.

Houve, também, como já mencionado, momentos em que conseguimos perceber com maior clareza o posicionamento da aluna em relação à noção de avaliação. No trecho que ilustra o que dissemos, percebemos que a aluna utilizou a expressão "Para Luckesi", fazendo-nos pressupor que traria informações veiculadas no texto-base, porém, no excerto ao qual nos referimos, não há retomada de proposições do texto-base. Vejamos o excerto:

> **(Resenha 1/suj. 2/linhas 8-10)**
> Para Luckesi, a avaliação deve ser de forma estimulante, onde a educação seja capaz de proporcionar autoconfiança, auto-estima, segurança, determinação, valorização e autonomia, tanto para o grupo docente, como o grupo discente presente nas escolas.

Podemos levantar a hipótese de que aluna utiliza a voz do autor do texto-base quando diz “Para Luckesi”, tentando conferir mais credibilidade ao que está sendo dito, pois há uma crença, não só nas práticas discursivas que estão relacionadas à escola, mas, também, em outras, de que autores de livros são pessoas com maior conhecimento e, portanto, aquilo que é dito por eles têm mais valor do que aquilo que é dito por um aluno.

A análise dessa resenha permitiu nos observar como o objeto de discurso – avaliação – foi construído pela aluna, no decorrer de seu texto e como os operadores discursivo-argumentativos e os modalizadores nos dão pistas dessa (re) construção. Primeiramente, ela relaciona a avaliação autoritária a um produto destrutivo:

> **(Resenha 1/suj. 2/linhas 11-13)**
> Portanto, percebe-se que a avaliação que está sendo aplicada nas escolas [...] vem demonstrando uma forma totalmente autoritária. Sendo assim, a avaliação torna-se um produto destrutivo...

Nesse trecho, podemos observar que o operador discursivo-argumentativo “portanto” introduz um argumento conclusivo de que a avaliação utilizada nas escolas é autoritária e ao continuar sua resenha predicando-a como “destrutiva”, a aluna nos possibilita inferir que, assim como o autor do texto-base, ela também não concorda com o tipo de avaliação que vem sendo praticada nas escolas, pois, conforme afirma para justificar tal posicionamento, através desse tipo de avaliação: (linha 14)“o aluno não é reconhecido e valorizado diante das propostas escolares...”

Em seguida, a aluna afirma que

> **(Resenha 1/suj. 2./linha 16-18)**
> As mais recentes práticas e teorias sobre avaliação têm nos mostrado que o processo de avaliar deve ser um procedimento continuado, parte de um

> processo maior, mais abrangente, onde vários sujeitos participam, criando parâmetros a partir de uma realidade concreta...

Esse trecho parece reformular o seguinte excerto do texto-base:

> **(T.B. 1/linhas 135-142)**
> a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade [...] esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade.

Nesse excerto, além de reformular o argumento utilizado pelo autor do texto-base, de que a avaliação deve partir de parâmetros reais, percebemos que a aluna utilizou a expressão modalizadora "deve ser", para introduzir um argumento que indica a necessidade de que a avaliação seja contínua.

Parece coerente afirmar que a escolha lexical feita pela aluna ao produzir o seguinte enunciado: (linha 16) "As mais recentes práticas e teorias sobre avaliação têm nos mostrado..." indica uma forma de mascarar suas próprias representações de avaliação, além de indicar, também, uma maneira de dar maior credibilidade ao que está sendo dito.

Em outro parágrafo de seu texto, a aluna começa seu enunciado usando um operador argumentativo-discursivo para introduzir uma conclusão relativa aos argumentos apresentados anteriormente:

> **(Resenha 1/suj. 2/linhas 20-22)**
> Portanto, a avaliação se destaca como a ótica do processo educativo, onde se tem intenção clara de verificar, analisar, redimensionar a prática da escola e dos sujeitos envolvidos: profissionais, alunos, pais.

Nesse trecho, podemos perceber a voz da aluna que se posicionou de forma mais evidente, não utilizando nenhuma estratégia para mascarar suas representações sobre a noção de avaliação.

Ao encaminhar seu texto para uma conclusão final, a aluna – como 95% dos outros sujeitos da pesquisa – faz um comentário sobre a obra, indicando-a às pessoas que querem aprofundar os estudos sobre a avaliação, realizando, assim, uma prática bastante utilizada na produção de resenhas com o objetivo de divulgação científica e que se justifica por ter sido essa a orientação recebida pelos alunos do Curso Normal Superior em outros momentos do curso que antecederam esta pesquisa.

A análise dessa resenha nos permite afirmar que essa aluna conseguiu realizar as estratégias que Van Dijk (1988) chama de "estratégias de apagamento e estratégias de substituição" em alguns momentos de seu trabalho, (re) construindo, assim, a noção de avaliação veiculada no texto-base, além de, em outros momentos, dar pistas de suas próprias representações sobre a noção de avaliação. Para construir sua resenha, a aluna optou por abordar apenas alguns tópicos tratados pelo autor do texto-base, permitindo-nos perceber, ao afastar-se do texto-base, suas próprias concepções sobre avaliação. Outro fato que percebemos nessa análise foi a forma como a aluna realizou o gerenciamento de vozes, ora dando voz ao autor do texto-base, ora utilizando estratégias para mascarar suas próprias representações e ora manifestando-as de forma mais evidente. Não ocorreu nessa resenha nenhum caso de citação autônoma, evocação ou ilhota citacional.

3.1.3. Investigando a (re) construção da noção de avaliação do texto 2

Antes de iniciarmos a análise das resenhas do texto 2 apresentaremos algumas proposições sobre a noção de avaliação veiculadas no texto de Garcia (2003), ressaltando

que cada leitor poderia fazer isso de forma distinta, em função de seus objetivos e de seus conhecimentos prévios.

A primeira proposição abordada pela autora refere-se à avaliação como uma atividade de controle que seleciona os alunos para inclui-los ou para exclui-los no sistema escolar. Garcia (*op. cit.*) afirma, ainda, que a avaliação inverte as relações de saber em relações de poder e acrescenta a informação de que o exame foi utilizado, primeiramente, pela burocracia chinesa com o objetivo de selecionar pessoas para trabalharem no serviço público.

Outra informação veiculada no texto 2 diz respeito à avaliação na perspectiva de Comenius – para quem a avaliação era considerada como um auxílio a prática do professor e à perspectiva de La Salle – para quem a avaliação era considerada como forma de controlar e supervisionar os alunos. De acordo com Garcia o sistema de avaliação brasileiro embasa-se na perspectiva de La Salle e o projeto neoliberal acentua a seleção e a exclusão dos alunos. Para essa autora a forma de avaliar, instituída no Brasil, dá ênfase no produto e não no processo, reduzindo a aprendizagem a provas e notas.

Por fim, a autora trata sobre as dicotomias entre erro/acerto, saber/não saber, certo/errado, consideradas por Garcia como complementares, ou seja, como pistas que podem contribuir para que o professor descubra o que o aluno já sabe e a partir daí possa ajudá-lo a alcançar níveis mais complexos.

Considerando as proposições observadas neste trabalho, elaboramos o esquema dos tópicos do texto 2:

A análise das resenhas do texto 2, assim como a análise do texto 1, iniciou-se pela observação da organização tópica do texto-base, propiciando a verificação dos tópicos abordados por cada sujeito da pesquisa.

Quadro 2: **Tópicos retomados na retextualização do texto 2**

Nº	Organização Tópica do Texto 2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	To-tal	%
1-	Avaliação como atividade de seleção.		x					x		x		x	x		x	x					x				x	9	37,5
2-	Avaliação inverte relações de saber em relações de poder.	x		x			x	x		x	x	x		x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	17	70,8
3-	Exame utilizado pela burocracia chinesa.				x									x							x				x	4	16,7
4-	Exame na perspectiva de Comenius.	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	23	95,8
5-	Exame na perspectiva de La Salle.	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	22	91,7
6-	Sistema de avaliação brasileiro segue o proposto por La Salle.	x		x						x	x		x	x		x				x	x			x		10	41,7
7-	Projeto neoliberal acentua processo de seleção e exclusão.									x				x												2	8,3
8-	A aprendizagem se reduz a provas e notas.	x	x	x	x		x		x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	19	79,2
9-	Ênfase no produto e desconsideração pelo processo.						x			x																2	8,3
10-	O exame não resolve problemas de outras instâncias sociais.	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x		x	x		x	x				x	x	x	17	70,8
11-	Dicotomias:erro/acerto, saber/não saber, certo/errado.	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22	91,7

O quadro anterior nos permite observar que o tópico mais abordado, por 23 alunos, foi o 4º tópico, que trata sobre o exame na perspectiva de Comenius. Os outros tópicos que tiveram uma abordagem bastante elevada – ambos tratados por 22 alunos – foram o 5º tópico que trata do exame na perspectiva de La Salle e o 11º tópico que trata das dicotomias entre erro/acerto. Tivemos, ainda, mais três tópicos com alto índice de abordagem: o 8º tópico, que se refere à aprendizagem reduzida a provas e notas, tratado por 19 alunos; o 2º tópico, que trata da avaliação como espaço que inverte relações de saber em relações de poder, por 18 alunos, e o 10º tópico, segundo o qual o exame não resolve problemas produzidos em outras instâncias sociais, por 17 alunos. Todos os outros tópicos tiveram uma abordagem inferior, sendo que 10 alunos retomaram o 6º tópico, 9 alunos o 1º, 4 alunos o 3º e 2 alunos o 7º e o 9º tópicos.

A escolha de determinados tópicos oferece-nos pistas da construção da noção de avaliação que os alunos fizeram do texto de Garcia, pois, como mencionado anteriormente, os alunos procuram colocar em seus textos as proposições que consideram mais importantes. E através da análise do número de vezes que determinados tópicos foram abordados pelos alunos, podemos afirmar que, na retextualização do texto 2, houve preferência por reformular a noção do texto-base referente às duas perspectivas de avaliação – a de Comenius, que compreende o processo de aprendizagem e a de La Salle, para quem a avaliação é um processo de controle.

Para ilustrar a análise das resenhas do texto 2, foram escolhidas as produções das mesmas alunas, para verificarmos se elas utilizaram as mesmas estratégias observadas na retextualização do texto 1; para investigarmos as pistas de como ocorreu a construção da noção de avaliação veiculada no texto 2 e, ainda, para observarmos a relação estabelecida pelas alunas entre as representações da noção de avaliação abordadas no texto 1 e no texto 2.

3.1.3.A noção de avaliação do texto 2: investigando a (re) construção do sujeito 1.

Primeiramente, faremos a análise da resenha da aluna, que, nesta pesquisa, está sendo chamada de sujeito 1.

Logo no início da análise percebemos que a aluna traz para a retextualização do texto de Garcia algumas proposições de avaliação tratadas no texto de Luckesi, anteriormente retextualizado, pois, ao afirmar que

> **(Resenha 2/suj. 1/linha 1)**
> A avaliação durante décadas tem sido um instrumento ameaçador nas mãos do professor,

ela parece retomar e reformular o que Luckesi afirma no seguinte excerto:

> **(T.B.1/linhas 233-236)**
> a avaliação desempenha, nas mãos do professor [...] o papel disciplinador. Com o uso do poder, via avaliação classificatória, o professor, representando o sistema, enquadra os alunos-educandos dentro da normatividade socialmente estabelecida.

A ação de trazer para seu texto noções abordadas no texto 1 permite-nos observar que as representações da aluna passaram por algumas transformações. Para compreender a transformação das representações, é necessário retomarmos os processos de objetivação e de ancoragem (MOSCOVICI, 2003), abordados no capítulo anterior, pois eles podem possibilitar a compreensão de como novas informações integram-se, através do discurso, nas representações já constituídas.

Como já foi discutido, o processo de objetivação parte dos conhecimentos já constituídos pelo sujeito e nos possibilita compreender a maneira pela qual o sujeito *seleciona* as novas informações veiculadas no contexto. Já o processo de ancoragem consiste na integração das informações novas àquelas já constituídas. Assim, ao produzir a segunda retextualização, a aluna demonstra que está num processo de ampliação de suas representações, pois ela selecionou as novas informações (processo de objetivação) que ela considerou relevantes no texto 1 e as incluiu (processo de ancoragem) em sua atual resenha.

Observamos que após iniciar seu texto reformulando proposições veiculadas no texto1, logo em seguida, a aluna utiliza o operador argumentativo-discursivo “aliás”, para abordar o 1º tópico do texto-base 2, bem como para introduzir um enunciado que dá voz a um autor citado pelo autor do texto-base:

(Resenha 2/suj. 1/linhas 2-3)

Aliás, segundo Barriga, citado por Garcia (2003), o ato de avaliar por muito tempo foi denominado: exame.

Ao utilizar esse operador discursivo-argumentativo, a aluna pretende acrescentar mais um argumento decisivo que parece resumir e justificar o que foi dito no enunciado anterior, no qual ela afirma que "avaliação durante décadas tem sido instrumento ameaçador". O uso desse operador nos dá pistas de que a aluna quer explicar que o fato da avaliação já ter sido chamada de "exame" justifica o caráter ameaçador que ela tem até hoje.

Ainda no mesmo parágrafo, podemos observar que a aluna demonstra suas representações de avaliação, quando utiliza a expressão modalizadora "sem dúvida", pois a utilização desse tipo de modalizador expressa a concordância do enunciador com o aquilo que foi enunciado. Portanto, ao afirmar que:

(Resenha 2/suj. 1/linha 3)

Sem dúvida, a prática do exame é um dos grandes nós da educação moderna,

a aluna possibilita-nos pressupor que, para ela, a avaliação é um assunto difícil de ser resolvido, pois o ato de desfazer "nós" é considerado pelo senso comum como algo bastante difícil.

No segundo parágrafo de sua resenha, a aluna aborda o 2º tópico que o autor do texto-base tratou da seguinte maneira:

(T.B. 2/linhas 16-19)

E Foucault nos mostra como o exame é um espaço que inverte as relações de saber em relações de poder. Em seus estudos sobre a microfísica do

> poder, revela como se deu o uso da normalização nos séculos XVII e XVIII, estruturando relações de submissão, de objetivação e de normalização a partir da escola.

Para retextualizar essa parte do texto-base, a aluna, mais uma vez, dá voz a um autor citado no texto original, porém, faz, no início de seu enunciado, uma cópia de um trecho do texto-base sem fazer a citação seguindo as normas técnicas:

> **(Resenha 2/suj. 1/linhas 4-5)**
> De acordo com Foucault, também citado por Garcia (2003), o exame é um espaço que inverte as relações de saber em relações de poder.

Esse exemplo ilustra o que Bakhtin (1999) postula sobre uma das tendências do discurso relatado, em certas práticas sociais, ser a de considerar como mais importante o "que" é dito e não "como" é dito. Isso demonstra que a aluna, mesmo já estando no 5º período do curso, está, ainda, num processo de formação, no qual está conhecendo tanto o "que" dizer, como os "modos" de dizer.

Um outro exemplo do que foi dito pode ser percebido quando a aluna faz uso da expressão "sem dúvida" para iniciar outro enunciado, possibilitando-nos afirmar sua concordância com aquilo que está sendo dito: (linhas 13-14) "Sem dúvida, Comenius não acreditava no exame como instrumento que levasse à promoção e qualificação do aprendiz". Para produzir seu enunciado, ela utiliza a voz de um autor citado no texto-base – Comenius –, mas não informa ao leitor de sua resenha que suas afirmações se baseiam na leitura que o autor do texto-base faz daquele que é citado por ela, realizando, nesse momento, um apagamento da voz do autor do texto-base, apesar de fazer uma cópia do que ele diz sobre Comenius no seguinte trecho:

(T.B. 2/linhas 56-57)

Jamais pretendeu que o exame levasse à promoção ou qualificação do aprendiz...

Esse excerto exemplifica, uma vez mais, as afirmações de Bakhtin sobre o discurso relatado, retomadas neste trabalho.

Em seguida, observamos que a aluna faz um apagamento das informações dadas pelo autor do texto 2 e, novamente, ao continuar sua resenha, retoma proposições que haviam sido abordadas no texto 1. Vejamos o que a aluna diz: (linhas 5-9) “Talvez isso aconteça pelo fato de o exame estar a serviço de uma pedagogia que visa a conservação da sociedade. Conferindo poder e autoritarismo nas mãos do professor. Com isso, o exame é aplicado como um instrumento disciplinador de condutas sociais, com intenção de intimidar, castigar. Perdendo assim, a função de garantir a aprendizagem, o saber dos alunos”. Percebemos que essas proposições são tratadas pelo autor do texto-base 1, e são reformuladas pela aluna que as traz para a trama discursiva da retextualização do texto 2, possibilitando-nos pressupor que ela detectou, selecionou e generalizou as proposições que o autor do texto 1 faz sobre o exame conservar a sociedade (linha 6), o autoritarismo da avaliação, (linha 7), o papel disciplinador da avaliação (linha 8); e a partir dessas informações ela construiu sua noção de avaliação.

No próximo parágrafo da resenha analisada, percebemos que a aluna faz uma reformulação do seguinte excerto do texto-base:

(T.B. 2/linha 72-76)

Os herdeiros de Comenius [...] procuram compreender como compreendem os alunos e alunas aquilo que lhes é ensinado e, melhor compreendendo o processo de aprendizagem, podem avançar, incorporando esse conhecimento sobre o processo de aprendizagem a fim de melhor atuarem no processo de ensino.

Ao compararmos esse excerto do texto-base ao seguinte fragmento da resenha da aluna:

> **(Resenha 2/suj. 1/linha 17-19)**
> Hoje, o pensamento de Comenius é representado por aqueles que se preocupam em conhecer a maneira de elaborar o pensamento cognitivo, para compreenderem o processo de aprendizagem e assim avançar,

podemos observar que o advérbio "hoje" e o pronome demonstrativo "aqueles", foram utilizados para retomar a expressão "Os herdeiros de Comenius", usada pelo autor do texto-base. Observamos, ainda, que o enunciado "conhecer a maneira de elaborar o pensamento cognitivo, para compreenderem o processo de aprendizagem e assim avançar", corresponde ao que o autor do texto-base afirma em: "compreender como compreendem os alunos e alunas aquilo que lhes é ensinado". Esse exemplo demonstra que a aluna realizou, novamente, uma reformulação de uma das proposições do texto-base, dando-nos pistas de sua compreensão a respeito das informações veiculadas no texto original.

Para introduzir as informações dadas no texto-base sobre a perspectiva de avaliação segundo La Salle – outro autor citado pelo autor do texto original – a aluna, mais uma vez, não sinaliza a voz do autor do texto-base. Vejamos a elaboração de seu enunciado:

> **(Resenha 2/suj. 1/linhas 21-23)**
> A outra forma de institucionalizar o exame é defendida por La Salle, que propõe o exame como supervisão permanente. O pensamento de La Salle é comparado ao que hoje se denomina avaliação classificatória.

Percebemos que a aluna, novamente, retomou proposições sobre a avaliação classificatória, tratadas no texto 1. Isso demonstra que a aluna conseguiu selecionar as

informações veiculadas no texto 1 e integrá-las às informações abordadas no texto 2, sobre a perspectiva de avaliação em que La Salle acredita.

Há, ainda, uma outra parte da resenha da aluna que nos permite observar a seleção de argumentos do texto 1 e sua integração às proposições do texto 2. Vejamos:

> **(Resenha 2/suj. 1/linhas 27-29)**
> Essa prática de avaliação como controle, como supervisão, vem sendo consolidada através de uma pedagogia que a traduz. Ou seja, de uma prática pedagógica que visa manter a hegemonia burguesa. Onde assim, como a sociedade a prática avaliativa é autoritária, injusta e desigual.

Nesse excerto, a aluna utiliza uma proposição abordada no texto 2, quando diz na primeira parte de seu enunciado que: "Essa prática de avaliação como controle, como supervisão" e continua seu enunciado trazendo proposições que foram abordadas no texto 1. Essa integração das informações veiculadas no texto 1 com as informações do texto 2 demonstra explicitamente a (re) construção do objeto de discurso, pois, de posse das informações veiculadas em ambos os textos, a aluna detectou, comparou e selecionou as informações que considerou relevantes, construindo, assim, a noção de avaliação.

Identificamos na resenha dessa aluna a presença de citação autônoma – recurso tratado por Boch & Grossman (2002), pouco utilizado pelos outros sujeitos dessa pesquisa – em dois momentos. No primeiro momento, ela recorre a esse recurso para dar voz à autora do texto-base em:

> **(Resenha 2/suj.1/linhas 34-36)**
> É como afirma Garcia 'a sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas idéias' (GARCIA, 2003, p. 41).

O segundo momento em que a aluna utiliza esse recurso ocorre quando ela se refere às informações dadas no texto 2 sobre a importância de se vencer as dicotomias entre o erro e o acerto, o saber e o não saber e retoma o autor do texto 1 em:

> **(Resenha 2/ suj. 1/ linha 42-43)**
> É como afirma Luckesi (2000), 'a avaliação deverá verificar a aprendizagem não a partir dos mínimos possíveis, mas sim a partir dos mínimos necessários' (LUCKESI, 2000, p. 44).

Ao trazer as proposições de Luckesi para essa parte de sua resenha, a aluna reafirma e reforça os argumentos sobre as dicotomias entre o erro/acerto, utilizados pela autora do texto 2 e a utilização desse recurso nos dá pistas de que a aluna conseguiu perceber e estabelecer uma relação autônoma entre os pontos de vista enunciativos de cada texto-base.

É possível perceber, no último parágrafo da resenha, a seleção (processo de objetivação) que a aluna faz das informações de ambos os textos trabalhados e a integração (processo de ancoragem) que ela faz dessas informações para (re) construir suas representações sobre a noção de avaliação. Para observarmos como isso se manifesta, vejamos o parágrafo citado:

> **(Resenha 2/suj. 1/linhas 44-48)**
> Enfim, é preciso repensar a avaliação, sendo a mesma um importante mecanismo de transformação, de mudança. É urgente que a prática avaliativa rompa as barreiras do autoritarismo, do controle e passe a estar a serviço da autonomia, da participação democrática. Quem sabe assim, a educação conseguirá a humanização dos educandos, a igualdade como direito legítimo e não apenas como regulamentação jurídica.

Primeiramente, percebemos que a aluna utiliza o operador “enfim”, com o objetivo de concluir sua concepção da noção de avaliação e ao enunciar que “é preciso repensar a avaliação, sendo a mesma um importante mecanismo de transformação de mudança”, ela reafirma o que diz em sua resenha do texto 1:

> **(Resenha 2/suj. 1/linhas 57-58)**
> Sem dúvida, nesse capítulo Luckesi procura chamar a atenção do leitor para a importância de se pensar sobre a avaliação, sendo a mesma um importante mecanismo de transformação.

Ao compararmos os dois excertos percebemos que a aluna relacionou as informações trabalhadas nos dois textos-base estabelecendo uma certa autonomia sobre o que é dito.

Outro exemplo do que dissemos pode ser observado logo em seguida, no trecho em que a aluna enuncia que:

> **(Resenha 2/suj. 1/linhas 45-46)**
> é urgente que a prática avaliativa rompa as barreiras do autoritarismo, do controle e passe a estar a serviço da autonomia...

Nesse fragmento, observamos que aluna retoma o que foi dito em seu primeiro texto, no seguinte excerto:

> **(Resenha 2/suj. 1/linhas 61-62)**
> Enfim, Luckesi explicita a necessidade de romper urgentemente as barreiras da avaliação classificatória, autoritária e conservador.

Após a análise dessa resenha, observamos que essa aluna aborda sete dos onze tópicos tratados pela autora do texto-base, às vezes, através de reformulações, outras vezes, através de citação autônoma, possibilitando-nos reafirmar os postulados de Van Dijk (1988) sobre as estratégias de apagamento e de substituição, utilizadas pelos sujeitos ao realizarem a tarefa de ler um texto para produzir outro a partir do que foi lido. Além disso, percebemos que essa aluna abordou, também, proposições que foram tratadas pelo autor do texto 1, o que nos faz reafirmar que ela, além de conseguir construir a noção de avaliação, abordada em cada um dos textos, conseguiu selecionar e relacionar as informações veiculadas nos dois textos, ampliando, assim, sua concepção sobre esse objeto de discurso.

3.1.4 A noção de avaliação do texto 2: investigando a (re) construção do sujeito 2

Faremos, a seguir, a análise da retextualização do texto 2 (anexo 6), realizada pela aluna que estamos chamando, nesta pesquisa, de sujeito 2.

No parágrafo introdutório, a aluna, como em sua primeira retextualização, contextualiza a produção da resenha sinalizando a autora e a obra: (linhas 2-3)“... foi sugerida aos alunos a realização de um texto abordando o tema: ‘A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso’ de Regina Leite Garcia.”, reafirmando nossa hipótese de que a utilização dessa estratégia possibilita ao leitor perceber de que maneira ocorreu a interação e como se deu a assunção dos papéis de aluno (que produz a resenha) e de professor (que irá ler e avaliar a resenha do aluno).

O próximo aspecto analisado refere-se à organização tópica, que nessa resenha não ocorreu na mesma ordem do texto-base. Além de não seguir a mesma organização do texto original, a aluna optou por abordar apenas algumas proposições que são tratadas no texto-

base, realizando o apagamento da maioria dessas proposições que, provavelmente, julgou irrelevantes para serem trazidas para sua trama textual.

Dos onze tópicos em que foi dividido o texto-base, essa aluna (re) constrói apenas cinco deles. Ela aborda o 2º tópico, que trata das relações de poder, o 4º tópico, que trata da avaliação na perspectiva de Comenius, o 5º tópico, que se refere à perspectiva de La Salle, o 8º tópico, que trata da questão das provas e notas e o 11º tópico, que se refere às dicotomias entre erro/acerto. Ela não se manifesta em relação aos outros tópicos do texto-base e isso propicia observarmos maior ocorrência de enunciados, em que a aluna demonstra, de forma mais evidente, sua concepção sobre a noção de avaliação.

Num primeiro momento, faremos a análise dos tópicos do texto-base que são (re) construídos pela aluna e, em seguida, trataremos do uso que a aluna faz dos operadores e dos modalizadores.

Primeiramente, a aluna ignora o primeiro tópico abordado no texto-base e constrói o segundo tópico que trata sobre as relações de poder. Porém, diferentemente da autora do texto-base, a aluna não traz a voz de outro autor para tratar sobre isso:

> **(Resenha 2/suj. 2/linha 6-7)**
> E através de exames, os professores se tornam dono da verdade, não oferecem aos alunos oportunidades de questionar, refletir. Refere-se ao poder para então poder avaliar.

A forma como a aluna constrói essa parte do texto-base nos faz reafirmar a abordagem teórico-metodológica do processamento textual, defendida por Van Dijk, sobre a estratégia de substituição, pois podemos perceber que a aluna reformula o dizer da autora que, no texto-base, trata desse assunto da seguinte forma:

> **(T.B. 2/linhas 16-19)**

> E Foucault nos mostra como o exame é um espaço que inverte as relações de saber em relações de poder [...] estruturando relações de submissão, de objetivação e de normalização a partir da escola.

Esse exemplo ilustra que esse sujeito, assim como o sujeito 1, conseguiu estabelecer uma relativa autonomia com o "que" é dito no texto-base, preocupando-se com "como" dizer as proposições que quer trazer para sua trama discursiva.

Outro momento em que a aluna aborda e reformula proposições tratadas no texto-base ocorre quando ela se refere ao 4º e ao 5º tópico, que trata da avaliação de acordo com as perspectivas de Comenius e de La Salle:

> **(Resenha 2/suj. 2/linhas 16-19)**
> Comenius, em sua perspectiva a avaliação deve ser diagnóstica, que o aluno possa realmente compreender o processo da aprendizagem [...] Não existe um trabalho onde o sujeito interage sozinho, os dois ensinam e os dois aprendem.

Percebemos que, nesse trecho da resenha, a aluna reformula os seguintes excertos do texto-base que abordam a perspectiva Comeniana:

> **(T.B. 2/linha 72-75)**
> Os herdeiros de Comenius [...] procuram compreender como compreendem os alunos e alunas aquilo que lhes é ensinado [...] Se avançarmos na reflexão chegaremos inevitavelmente ao que hoje todos e todas sabemos – que aquele que ensina aprende... ou não será mestre; e aquele que aprende também ensina...

Já a abordagem feita por La Salle sobre a avaliação é tratada pela aluna da seguinte forma**:**

(Resenha 2/suj. 2/linha 24)

Entretanto, para La Salle a avaliação torna-se um processo apenas de controle.

É possível afirmar que a aluna selecionou e reformulou os seguintes trechos do texto-base:

(T.B. 2/linhas 93-94)

... Os filhos de La Salle centram a avaliação/exame no aspecto de supervisão/controle, preocupando-se, sobretudo, com o aprimoramento das técnicas de mensuração.

Podemos dizer que, ao reformular esse excerto, a aluna não faz nenhuma referência à informação que a autora do texto-base dá sobre as técnicas de mensuração, realizando, portanto, a estratégia de apagamento de uma informação, que, provavelmente, não considerou importante para ser colocada em sua resenha. É interessante ressaltar que, para produzir esses enunciados, a aluna, mais uma vez, deixa de citar a autora do texto-base.

Outro tópico (re) construído pela aluna que também é abordado no texto-base – 8º tópico – refere-se ao desprazer de estudar quando a aprendizagem se reduz a provas e notas tratado no texto-base:

(Resenha 2/suj. 2/linhas 28-29)

Logicamente, os alunos perdem o interesse em estudar e aprender, quando a aprendizagem é valorizada com provas e notas.

Não houve reformulação nesse trecho, pois a aluna, praticamente, repete o que a autora do texto-base afirma em:

(T.B. 2/linhas 224-225)

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar ‘para se dar bem na prova’...

E, finalmente, o último tópico abordado pela autora do texto-base, no qual ela expõe as dicotomias, é construído pela aluna da seguinte maneira:

(Resenha 2/suj. 2/linhas 44-46)

E que através das dicotomias erro/acerto, saber/não saber, certo/errado, é necessário que o professor saiba valorizar o que o aluno aprendeu e precisa ser aprendido.

Ao construir esse tópico a aluna reformula o seguinte excerto do texto-base:

(T.B. 2/linhas 303-307)

Rompendo as dicotomias erro/acerto, saber/não saber, certo/errado, Esteban avança para vê-los como complementares e introduz a possibilidade de acerto no erro, o ainda-não-saber como ponte entre o não-saber e o já-saber, o quase-certo que foge ao absoluto certo ou errado. Retoma o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” proposto por Vigotsky como pista para que a criança seja ajudada a alcançar níveis mais complexos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Percebemos que houve reformulação, pois, além de a aluna fazer o apagamento de algumas informações, como, por exemplo, não se referir a Esteban, nem Vigotsky – citados pela autora do texto-base –, ela substitui e (re) constrói as proposições que a autora faz sobre a zona de desenvolvimento proximal, ao dizer que:

(Resenha 2/suj. 2/linhas 45-46)

... é necessário que o professor saiba realmente valorizar o que o aluno aprendeu e precisa ser aprendido.

Esse exemplo ilustra, mais uma vez, que a aluna está num processo de construção de escrita autônoma, que passa por algumas etapas no decorrer de sua formação acadêmica.

Outro aspecto interessante a ser observado nessa produção é a maneira como a noção de avaliação é (re) construída. A forma como a aluna predica essa noção e a traz para a trama discursiva de sua resenha, oferece-nos pistas de suas concepções sobre ela. Após a análise dessa resenha, percebemos que a noção de avaliação (re) construída pela aluna expressava duas concepções, que são sinalizadas pela aluna da seguinte maneira: (linha 5)"... obviamente a palavra exame se destaca de uma forma ou de outra". Podemos observar que, nesse trecho, ao utilizar o modalizador "obviamente", a aluna parece querer atribuir a seu enunciado uma valoração, uma idéia de que não há dúvida de que seu enunciado é verdadeiro, isto é, que a avaliação pode ser destacada "de uma forma ou de outra", isto é, que o objeto de discurso – avaliação – pode ser categorizado de duas maneiras.

No decorrer da resenha, a aluna sinaliza o que quer dizer com esse enunciado, ou seja, que existem duas concepções de avaliação: uma que vê a avaliação como produto, portanto, à qual só interessa o resultado final, e outra que a vê como um processo, considerando todos os aspectos no decorrer do processo avaliativo. A aluna reconhece a convivência dos dois lugares, ou seja, dos dois sistemas de crenças sobre a noção de avaliação que circulam nas instâncias enunciativas. Podemos exemplificar o que foi dito observando os seguintes excertos:

AVALIAÇÃO COMO PRODUTO
(linha 6) E através de exames os professores se tornam dono da verdade, não oferecem aos alunos oportunidades de questionar, refletir.

(linha 28) ...os alunos perdem o interesse quando a aprendizagem é valorizada com provas e notas.
(linha 31) Com isso o espaço da sala de aula torna-se um espaço de repetições.
(linha 33) É necessário que o professor esteja atento na questão de avaliar o aluno com notas e provas, pois não é através desse método que o aluno mostrará suas dificuldades, o que realmente aprendeu.
(linha 37) O sistema de ensino que valoriza a cultura da nota, a análise quantitativa dos resultados, símbolo da aprovação ou reprovação...

Podemos observar que as concepções demonstradas no quadro – Avaliação como produto – parecem estar relacionadas às representações que circulam nas práticas discursivas nas quais a avaliação é tratada como "um acerto de contas", em que o "professor é detentor do saber e do poder" e "prova é sinônimo de decoreba", isto é, a avaliação, nessa perspectiva, é tratada de uma maneira, chamada por muitos autores, de avaliação tradicional. Através da observação desses excertos, podemos perceber que a aluna demonstra que tem conhecimento de como ocorre esse tipo de avaliação e a maneira como ela constrói seus enunciados nos permite afirmar que ela não concorda com essa forma de avaliar.

Para demonstrar sua discordância em relação à avaliação vista como produto, a aluna utiliza a expressão modalizadora "é necessário", para introduzir o seguinte excerto:

> **(Resenha 2/suj. 2/linhas 33-34)**
> É necessário que o professor esteja atento na questão de avaliar o aluno com notas e provas, pois não é através desse método que o aluno mostrará suas dificuldades, o que realmente aprendeu.

Ao afirmar que "avaliar o aluno com provas e notas" não mostra as dificuldades do aluno e nem aquilo que ele aprendeu, a aluna reformula o texto-base, que traz o seguinte:

> **(T.B. 2/linhas 246-248)**

> O resultado da prova pouco dirá ao professor ou professora sobre o processo de aprendizagem de cada aluno; sobre as dificuldades que cada um enfrenta e do que sabe além do que foi perguntado na prova...

O uso do modalizador é um recurso ao discurso do outro e parece ter sido usado com o objetivo de propiciar o entendimento de que o que foi dito não é apenas um posicionamento da aluna, mas é algo compartilhado por outras pessoas.

AVALIAÇÃO COMO PROCESSO
(título) Avaliação, um processo que merece reflexão. **(linha 9)** O professor precisa buscar e valorizar em cada aluno as suas qualidades, a fim de facilitar seu desenvolvimento. **(linha 16)** ...que o aluno possa realmente compreender o processo da aprendizagem. **(linha 17)** Que haja uma interação entre professor e aluno, um aprendendo com o outro. **(linha 39)** ... é preciso refletir sobre o sentido da nota, como, também, a questão do significado do erro, já que a avaliação consiste num processo de reflexão, de conhecimento... **(linha 42)** Portanto, é possível perceber que o exame "não pode ser justo[2]"...

Já o segundo quadro – Avaliação como processo – apresenta a concepção de avaliação, diferente da primeira noção já tratada, pois, neste caso, ela é vista de forma "processual, diagnóstica e contínua", como "contribuição para desenvolvimento do aluno", "facilitadora da aprendizagem".

Podemos dizer, então, que a aluna trouxe para seu texto dois discursos, provenientes de outros discursos, sobre a noção de avaliação, demonstrando, num primeiro momento, que está ciente das concepções acerca de cada uma dessas noções apresentadas e que consegue diferenciá-las.

[2] Grifos feitos pelo sujeito da pesquisa.

Porém, em um trecho de sua resenha, é interessante observar que a aluna oscila entre essas duas concepções, parecendo confundi-las. Para exemplificar isso, vejamos o seguinte excerto, que dividimos em três partes:

> **(Resenha 2/suj. 2/linhas 52-56)**
> [1] Enfim, no contexto da aprendizagem significativa em que se valoriza o processo como o aluno aprende, [2] compete ao professor analisar os 'erros', para identificar as razões que levaram o aluno a cometê-los e assim intervir no processo. [3] Essa intervenção do professor no momento em que ocorre o erro constitui, de certa forma, uma modalidade de recuperação de estudos e é muito importante para assegurar a aprendizagem.

A análise desse excerto nos faz pressupor que sua noção de avaliação está num *entrelugar*, ou seja, ela está (re) construindo sua noção de avaliação embasada numa estrutura anterior que pode ser, por exemplo, a de uma prática discursiva, na qual a noção de avaliação provém do ensino básico, para uma outra prática discursiva, agora de professora em formação. Para confirmar essa hipótese, é importante analisarmos as pistas dadas pelo processo de referenciação utilizado pela aluna.

Vejamos que, na primeira parte desse excerto, o operador discursivo-argumentativo "Enfim", usado para concluir sua resenha, introduz um enunciado (1) em que a aluna confirma a representação de avaliação vista como processo. Porém, no mesmo enunciado (2) a aluna diz que "compete ao professor analisar os erros", parecendo demonstrar que, ao analisar o erro, o professor deixa de entender a avaliação como processo e retoma a concepção de avaliação como produto, ou seja, tem que corrigir o erro para o resultado (produto) ser satisfatório. Ao iniciar outro enunciado (3), para dizer que a análise deve ser feita pelo professor para detectar o erro e "assegurar" a aprendizagem, a aluna também demonstra uma representação de avaliação como produto, pois pela forma como enuncia e

utiliza o verbo, parece que é “assegurado” ao aluno uma efetiva aprendizagem, quando, na verdade, o que deveria ocorrer seria “possibilitar” a aprendizagem.

Vale ressaltar o uso que a aluna faz das aspas, chamadas por Authier (*apud* KOCH, 2000) de aspas de distanciamento, quando se refere a “erro” e ao exame dizendo que ele “não pode ser justo”. De acordo com essa autora, as aspas desse tipo são usadas pelo enunciador para eximir-se ou diminuir a responsabilidade sobre o que está sendo dito. Podemos dizer, então, que, ao utilizar este recurso, a aluna procura manter-se distante daquilo que é enunciado, talvez por ainda estar no que chamamos acima de “entrelugar”, estando, portanto, (re) construindo sua noção de avaliação.

Um outro recurso utilizado pelo retextualizador para trazer para a trama discursiva o discurso do outro, ou para mascarar o seu próprio discurso, é a utilização de modalizadores, que marcam o grau de engajamento do produtor da resenha com aquilo que ele está produzindo, assim como seu posicionamento diante de determinado assunto. Nessa resenha, como já dito, a aluna faz uso desse recurso. Vejamos dois exemplos:

(Resenha 2/ suj.2)

(linha 10) É preciso uma interação eficiente...
(linha 20) É necessário que o professor transforme...

Ao utilizar essa estratégia, a aluna se posiciona no texto, mas de uma maneira implícita, isto é, o uso desses modalizadores parece dar voz ao outro, pois eles generalizam o que foi dito, mascarando a autoria de quem produziu o enunciado. Essa estratégia pode ser entendida como uma atitude do sujeito da pesquisa para tentar dividir a responsabilidade daquilo que está sendo dito, pois essa forma de enunciar parece provocar no leitor uma sensação de que não são posicionamentos somente da aluna, mas posicionamentos provenientes, também, de outras pessoas, de outras práticas discursivas

[ML8] Comentário: Página: 1
E então? O fato de introduzir como “verdadeiras” significa o quê? Alguém diria algo que não fosse verdadeiro por quê? É lógico que eu entendi o que você pretendeu dizer, mas o que você queria dizer não pode ser dito assim,

relacionadas, principalmente, ao âmbito escolar. Uma outra maneira de entender essa estratégia é a de que, ao utilizar os modalizadores, ancorada em um feixe de vozes, a aluna pode estar sinalizando dificuldades no gerenciamento enunciativo. Ou seja, ela não propõe para seu texto uma instância enunciativa indicadora de uma reflexão que a estimule a assumir a autoria de seu ponto de vista e a se expor, de fato, como autora das idéias apresentadas.

Sobre a forma como a aluna realiza o gerenciamento de vozes, nessa resenha, vale salientar que, a não ser no início de seu texto, a aluna não se refere mais à autora do texto-base, nem mesmo quando faz referência a autores citados por ela. Esse fato pode ser percebido, quando a aluna se refere à perspectiva de Comenius e de La Salle – autores citados pela autora do texto-base – sobre avaliação:

> **(Resenha 2/suj. 2/linhas 16-24)**
> Comenius, em sua perspectiva a avaliação deve ser diagnóstica, que o aluno possa realmente compreender o processo da aprendizagem [...] Entretanto, para La Salle, a avaliação torna-se um processo apenas de controle.

Isso demonstra que a aluna está conseguindo produzir sua resenha com uma certa autoria, que, está mais presente no segundo texto produzido por essa aluna.

Nesses trechos, a aluna traz a voz dos dois autores citados, porém, apaga a voz da autora do texto-base, pois a forma como o enunciado é produzido na resenha possibilita o entendimento de que foi uma leitura feita por ela – diretamente dos autores – e não pela autora do texto-base. É interessante observar que, mesmo sem marcar que foi uma leitura feita pela autora, ela demonstra, ao fazer uso do operador discursivo argumentativo ‘entretanto’, que percebeu o jogo feito pela autora do texto-base, ao contrapor a concepção de Comenius sobre a avaliação, à de La Salle.

A análise dessa resenha permitiu-nos observar que a aluna não faz citação autônoma, nem evocação, mas utiliza o recurso da reformulação, como já exemplificado, e da ilhota citacional, como podemos observar no seguinte excerto**:**

> **(Resenha 2/suj. 2/linha 42)**
> Portanto, é possível perceber que o exame ‘não pode ser justo’...

Apesar de não fazer a citação de acordo com as normas técnicas, pois essa expressão foi usada no texto-base, a aluna a coloca entre aspas, possibilitando ao leitor perceber que não se trata de uma afirmação dela.

A aluna não evoca outros autores, mas num determinado trecho de sua resenha, ela faz alusão a um termo muito usado por Paulo Freire – autor estudado pelos sujeitos da pesquisa em períodos anteriores – como podemos observar no seguinte excerto:

> **(Resenha 2/suj. 2/linhas 24-25)**
> ... sendo que o aluno traz em sua bagagem escolar, uma <u>educação bancária</u>, uma educação conteudista...

A expressão mencionada, que se encontra destacada, é a “educação bancária” e é abordada, praticamente, em todas as obras de Paulo Freire. Por ser uma expressão bastante conhecida pelos alunos do curso, a aluna, provavelmente, considerou desnecessário explicá-la ou citar o autor, pressupondo que essa informação já seria do conhecimento da professora que leria sua resenha.

Diferentemente do sujeito 1, essa aluna não retoma diretamente proposições abordadas no texto 1 para construir a noção de avaliação, mas podemos perceber que algumas proposições do texto 1 relacionadas com proposições do texto 2 são abordadas pela aluna. Vejamos alguns excertos da resenha da aluna que exemplificam isso:

(Resenha 2/suj. 2/linha 6-7)

E através de exames, os professores se tornam dono da verdade, não oferecem aos alunos oportunidades de questionar, refletir.

Esse excerto, além de se referir ao texto 2, como já analisado anteriormente, parece, também, retomar a questão do autoritarismo na avaliação – tópico abordado no texto 1. Outro tópico abordado pela aluna, que é tratado nos dois textos, refere-se à valorização de notas e provas. No texto 1, esse tópico é abordado da seguinte maneira:

(T.B.1/linhas 172-175)

Trabalha-se uma unidade de estudo, faz-se uma verificação do aprendido, atribuem-se conceitos ou notas aos resultados (manifestação supostamente relevante do aprendido) que, em si, devem simbolizar o valor do aprendizado do educando e encerra-se aí o ato de avaliar.

Já no texto 2, a abordagem desse tópico pode ser observada no seguinte excerto:

(T.B.2/linha 224)

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas.

E a aluna traz essa proposição para a trama discursiva de sua resenha da seguinte forma:

(Resenha 2/suj. 2/linhas 33-34)

É necessário que o professor esteja atento na questão de avaliar o aluno com provas e notas, pois não é através desse método que o aluno mostrará suas dificuldades, o que realmente aprendeu.

Há, ainda, um outro tópico que a aluna constrói e que é tratado por ambos os autores – a avaliação que privilegia o processo de construção de aprendizagem do aluno. No texto 1, essa proposição é abordada da seguinte maneira:

> **(T.B.1/ linhas 378-381)**
> ... a avaliação terá de ser diagnóstica [...] terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem percorridos.

Já o texto 2 traz o seguinte:

> **(T.B.2/linhas 74-76)**
> melhor compreendendo o processo de aprendizagem, podem avançar, incorporando esse conhecimento sobre o processo de aprendizagem a fim de melhor atuarem no processo de ensino.

E a aluna trata desse assunto da seguinte maneira:

> **(Resenha 2/suj. 2/linhas 52-58)**
> Enfim, no contexto da aprendizagem significativa em que se valoriza o processo como o aluno aprende, compete ao professor analisar os 'erros', para identificar as razões que levaram o aluno a cometê-los e assim, intervir no processo [...] O professor que, atento, no ato de ensinar, percebe as dificuldades dos alunos, analisa os seus erros e imediatamente intervém, através de atividades diversificadas de ensino, estará fazendo uma recuperação processual.

A análise do excerto da aluna nos possibilita perceber que ela fez uma reformulação das proposições tratadas pelos dois autores. Percebemos que ela substitui o seguinte trecho do texto 2:

(T.B.2/linhas 74-75)

... melhor compreendendo o processo de aprendizagem podem avançar [...] a fim de melhor atuarem no processo de ensino,

pelo trecho em que faz a seguinte afirmação:

(Resenha 2/suj. 2/linhas 56-57)

... o professor que atento no ato de ensinar percebe as dificuldades do aluno.

Neste trecho, a aluna substitui a expressão “melhor compreendendo”, utilizada pela autora do texto 2, pela expressão “atento no ato de ensinar”, demonstrando, ao usar uma expressão que parece ter um valor semântico similar a que foi utilizada pela autora, que reformulou essa informação.

Percebemos, também, que ela fez a seleção do seguinte trecho do texto 1:

(T.B.1/linha 379)

a avaliação[...] terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos

para (re) construir o seguinte trecho – no qual ela se refere à contribuição da avaliação para o professor:

(Resenha 2/suj. 2/linha 57)

... analisa seus erros e imediatamente intervém.

Nesse trecho, ao afirmar que o professor, após analisar os erros dos alunos, "imediatamente intervém", a aluna parece reformular o que o autor do texto-base afirma quanto à avaliação servir para "identificar novos rumos".

Após a análise dessa retextualização, parece coerente afirmar que a aluna fez mais do que decodificar as proposições do texto-base, pois ela conseguiu detectar e selecionar informações de ambos os textos, atribuindo sentido à essas proposições, e, a partir da integração dessas informações, ela foi construindo a noção de avaliação no decorrer de sua resenha.

Além da análise das retextualizações feitas pelos alunos, faremos, a seguir, a análise de alguns questionários que, também, podem nos dar pistas de como os sujeitos da pesquisa construíram a noção de avaliação no decorrer do semestre em que foram coletados os dados desta pesquisa.

3.2 A noção de avaliação: investigando respostas dadas a questionários

Como já dito anteriormente, nesta seção, faremos a análise de dois questionários iguais, constituídos de três questões, porém, sendo um dado no primeiro dia de aula do semestre (03 de agosto) e o outro, no último dia de aula (12 de dezembro). A opção por esse instrumento de pesquisa deve-se ao fato de que são questões objetivas, elaboradas com a finalidade de obter respostas que fornecessem pistas de como os alunos tematizavam a noção de avaliação, no início do semestre, e como ele foi (re) construído ao final do semestre.

Num primeiro momento, faremos a análise das respostas dadas ao questionário 1, para observar as indicações que o processo de referenciação dá acerca da concepção que a aluna tinha/tem da noção de avaliação. Num outro momento, faremos a análise para

verificarmos se a aluna incorporou proposições dos textos-base ao seu discurso, demonstrando, assim, sua (re) construção da noção de avaliação.

Para ilustrar o que dissemos, traremos os dois questionários do sujeito 1 e os dois questionários do sujeito 2. Chamaremos o questionário realizado no início do semestre de **Q1** e de **Q2** o questionário realizado no final do semestre. Manteremos as siglas SUJ.1 e SUJ.2. Vejamos os questionários a seguir:

SUJ.1/QI

1. **O que é avaliar?**

Avaliar é procurar descobrir os conhecimentos prévios dos alunos, no sentido de orientar a prática do professor. Avaliar é buscar refletir a prática de cada dia, procurando repensar os erros e repensar os acertos.

2. **Como avaliar?**

É preciso avaliar, para que se possa compreender o processo de aprendizado do aluno.

3. **Por que avaliar?**

É necessário que a avaliação seja contínua, diária, processual, clara, simples e objetiva.

Em suma, a avaliação é essencial na prática de um professor, pois através dela ele poderá se desenvolver cada vez mais. Porém, ela não deve ser seletiva, classificatória, um mecanismo de exclusão.

O modo como a aluna constrói a noção de avaliação, ao responder o primeiro questionário dado, permite-nos perceber que ela já sinalizava, no início do semestre, uma representação da noção de avaliação que coincide com a posição dos autores dos textos-base. Como exemplo disso, vejamos o seguinte excerto de resposta ao questionário*:*

> **(Q. 1/suj. 1)**
> Avaliar é buscar refletir a prática de cada dia, procurando repensar os erros e aprimorar os acertos,

que podemos comparar com o seguinte excerto do texto 2:

(T.B.2/linhas 58-59)

... se o aluno não aprendesse, havia que se repensar o método, ou seja, o exame era um precioso auxílio a uma prática docente mais adequada ao aluno.

Nesse exemplo, percebemos que a avaliação é tematizada pela aluna, assim como pela autora do texto 2, como um recurso que possibilita a reflexão do professor sobre sua metodologia e sua possível mudança, caso perceba problemas no processo ensino/aprendizagem. O confronto entre esses enunciados possibilita-nos observar que, para a aluna, a noção de avaliação, antes mesmo da leitura do texto 2, já coincidia com a perspectiva comeniana, abordada no texto-base, que vê a avaliação como um instrumento que pode auxiliar o professor a rever sua prática pedagógica.

A análise da resposta dada, pela aluna, à segunda pergunta:

(Q. 1/suj. 1)

... é preciso avaliar para que se possa compreender o processo de aprendizagem do aluno,

confirma o que foi dito anteriormente, sobre a aluna já dar indícios, no início do semestre, de que sua concepção da noção de avaliação coincidia com aquela veiculada nos textos-base, pois podemos estabelecer uma relação semântica entre essa resposta, dada pela aluna, e o mesmo excerto do texto 2:

(T.B.2/linhas 58-59)

... o exame era um precioso auxílio a uma prática docente mais adequada ao aluno.

Ao responder a terceira questão – como avaliar? – percebemos uma relação entre o que a aluna afirma e o que a autora do texto 2 aborda em seu texto. A aluna responde à terceira questão da seguinte forma:

> **(Q. 1/suj. 1)**
> É necessário que a avaliação seja contínua, diária, processual, clara, simples e objetiva.

Podemos observar que enquanto a aluna usa alguns adjetivos, tais como, "contínua, diária, processual", para expressar como a avaliação deve ser, a autora do texto 2 afirma o seguinte:

> **(T.B.2/linhas 290-293)**
> ... investigar o processo de avaliação, não apenas no momento da prova ou da avaliação final [...] mas nos exercícios, nas respostas que as crianças dão às questões apresentadas pelas professoras e nas microavaliações que as professoras fazem a cada dia, em cada situação, com cada criança.

Percebemos que, também nesta resposta, há uma relação semântica entre os adjetivos usados pela aluna para predicar a avaliação e alguns trechos do excerto apresentado, pois, a avaliação é "contínua, diária e processual", quando há uma investigação que não acontece "apenas no momento da prova ou da avaliação final [...] mas nos exercícios[...] a cada dia...", expressões encontradas nos trechos do texto 2.

Para responder ao segundo questionário, após cinco meses de aulas trabalhando com a noção de avaliação, a aluna, diferentemente da prática de responder a cada pergunta

do questionário, separadamente, constrói um texto que engloba as três questões feitas. Vejamos a seguir:

SUJ.1/Q.2

O que é, como e por que avaliar?

Sem dúvida, a avaliação é de suma importância no processo educacional. É por meio dela que se verifica o rendimento dos alunos, os resultados e a eficácia do ensino. Porém, tem sido motivo de preocupação de muitos professores, no cotidiano escolar.

Talvez isso aconteça, devido ao fato de que freqüentemente o termo avaliação é associado a outros como exames e notas – sucesso, fracasso – promoção ou repetência. Dessa forma, é preciso refletir sobre o que é, como e por que avaliar?

Avaliar na verdade não tem por meta atribuir notas, valores. Pois, restringir a exames, atribuição de notas e cálculo de médias dos resultados, não mede a quantidade, nem a qualidade do ensino.

Portanto, avaliar é conhecer o nível de desempenho do aluno, comparando essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo, buscando tomar as decisões necessárias para atingir os resultados esperados. Isto é, verificar em que medida os objetivos estabelecidos foram alcançados. E com isso ajudar o aluno a avançar na aprendizagem, procurando reconhecer as diferenças na capacidade de aprender.

Portanto, não existe uma forma única, um fórmula de avaliação. Para avaliar é preciso ter diretrizes claras, definidas, criatividade no uso de recursos diversificados, democráticos e significativos.

Existem inúmeros jeitos de avaliar: prova objetiva, seminário, debate, auto-avaliação...Através do debate, por exemplo, é possível observar a capacidade de argumentação e a oralidade. Seja qual deles for utilizado, é preciso que estejam voltados para o avanço e crescimento.

Contudo, ao avaliar os seus alunos, o professor está também avaliando o seu próprio trabalho. Há quem diga que a maneira como se avalia, demonstra a concepção de escola, de educação que se tem.

Portanto, avaliar é buscar construir um modelo de educação capaz de garantir o direito de aprender.

Podemos perceber, através de algumas expressões lexicais, que a aluna reformulou proposições abordadas nos dois textos-base e incorporou-as ao seu próprio discurso para

construir a noção de avaliação. O primeiro momento que sinaliza o que foi dito pode ser observado no seguinte excerto da resposta dada pela aluna*:*

> **(Q. 2/suj. 1)**
> Avaliar na verdade não tem por meta atribuir notas, valores. Pois restringir a exames, atribuição de notas e cálculo de médias dos resultados, não mede a quantidade, nem a qualidade do ensino.

Nesse excerto, podemos perceber uma reformulação do que a autora do texto 2 diz em:

> **(T.B.2/linhas 246-248**)
> O resultado da prova pouco dirá ao professor ou professora sobre o processo de aprendizagem de cada aluno; sobre as dificuldades que cada um enfrenta e do que sabe além do perguntado na prova.

Outro momento em que percebemos uma reformulação do texto-base ocorre quando a aluna diz:

> **(Q. 2/suj. 1)**
> É através da avaliação que se pode determinar as decisões a serem tomadas, os caminhos a serem percorridos.

Esse trecho reformula o que o autor do texto 1 afirma sobre a avaliação em:

> **(T.B.1/linhas 380-381)**
> Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos.

Nesse excerto da aluna, podemos observar que houve reformulação dessa proposição, pois a aluna incorpora a seu discurso a mesma informação veiculada no enunciado pronunciado pelo autor do texto original.

Para responder à primeira questão do segundo questionário, diferentemente do que faz no primeiro, em que ela afirma que:

> **(Q. 1/suj. 1)**
> ... a avaliação é essencial na prática de um professor,

tematizando a "avaliação" como um auxílio à prática pedagógica do professor, a aluna expõe sua noção de avaliação, no segundo questionário, da seguinte forma:

> **(Q. 2/suj. 1)**
> Avaliar na verdade não tem por meta atribuir notas e valores.

É interessante observar que, para falar sobre "o que é avaliar", a aluna enuncia, primeiramente, o que "não é avaliar" e só no parágrafo seguinte é que ela enuncia o que é avaliar:

> **(Q. 2/suj. 1)**
> Portanto, avaliar é conhecer o nível de desempenho do aluno.

Percebemos que, nesse trecho, a aluna faz uma afirmativa que nos dá pistas da concepção que tem de avaliação, além de acrescentar outras proposições sobre a noção de avaliação que podem ser observadas na continuação do trecho analisado:

> **(Q. 2/suj. 1)**

> ... avaliar é conhecer o nível de desempenho do aluno, comparando essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo, buscando tomar as decisões necessárias para atingir os resultados esperados.

Ao continuar a análise desse trecho, observamos que a aluna acrescenta a informação de que a avaliação serve como parâmetro para comparar o conhecimento do aluno 'com aquilo que é considerado importante no processo educativo'. Ela acrescenta, ainda, o seguinte trecho:

> **(Q. 2/suj. 1)**
> ... buscando tomar decisões necessárias para atingir os resultados esperados

que nos permite inferir que, para ela, a avaliação possibilita a tomada de decisões que visam atingir os resultados esperados – proposição analisada, anteriormente, nesta pesquisa, como sendo uma reformulação do texto 1.

A análise das respostas dadas por essa aluna permitiu-nos perceber que as proposições veiculadas nos dois textos-base foram incorporadas ao discurso dela, propiciando um acréscimo de informações ao segundo questionário, o que nos faz inferir que a atividade de retextualização contribuiu para que essa aluna (re) construísse sua noção de avaliação.

Faremos, a seguir, a análise das respostas dadas pelo sujeito 2.

Para responder às questões dadas no início do semestre, essa aluna, ao invés de respondê-las, uma a uma, optou por fazer um pequeno texto sobre o tema questionado. Vejamos:

SUJ.2/Q.1

1. O que é avaliar?

2. Como avaliar?

3. Por que avaliar?

A avaliação deve ser um instrumento para favorecer a aprendizagem, com ela se identificam os pontos positivos e negativos dos alunos e principalmente dos professores, pois estes verificam se conseguiram ou não seu objetivo. A avaliação não é feita em um só momento, mas sim no dia-a-dia, sendo assim qualitativa e não quantitativa, não é um instrumento de ameaça, de punição.

A análise dessas respostas nos permite observar que essa aluna, assim como a que está sendo chamada nesta pesquisa de sujeito 1 já manifestava, também, no início do semestre, concepções de avaliação que coincidem com as dos autores dos textos-base. Para exemplificar o que foi dito, observemos o seguinte trecho da resposta da aluna:

> **(Q. 1/suj. 2)**
> A avaliação deve ser um instrumento para favorecer a aprendizagem...,

que pode ser comparado ao seguinte trecho do texto 2:

> **(T.B.2/linhas 58-59)**
> ... o exame era um precioso auxílio a uma prática docente...

Há, ainda, um outro trecho da resposta da aluna:

> **(Q. 1/suj. 2)**
> A avaliação não é feita num só momento, mas sim no dia-a dia...

que podemos comparar às proposições abordadas pela autora do texto 2 em:

> **(T.B.2/linhas 290-293)**
> ... investigar o processo de avaliação, não apenas no momento da prova [...] mas nos exercícios[...] a cada dia...

Podemos observar que, em ambos os trechos da resposta da aluna, houve relação semântica com os excertos do texto-base utilizados como exemplo, o que demonstra que essa aluna já dava indícios de que suas concepções da noção de avaliação assemelhavam-se às da autora do texto-base. Porém, a forma como ela nomeia o objeto discursivo, nesse primeiro questionário, é bastante restrita, se comparada à forma como ela responde ao segundo questionário. Neste, ela nos permite depreender que incorporou proposições tratadas nos textos-base às suas respostas. Para verificarmos como isso ocorre, vejamos o segundo questionário dessa aluna:

SUJ.2/Q.2

1. O que é avaliar?
Avaliar é um processo contínuo no qual o professor esteja atento na aprendizagem do aluno, valorizando e respeitando seus limites, com o objetivo de alcançar a meta desejada. E que o professor possa refletir sobre o que deu certo e o que não deu.
2. Como avaliar?
Acredito que a avaliação deve ser objetiva, diagnóstica e contínua. O professor deve estar diariamente observando os alunos e ter um conhecimento prévio do aluno, para então poder sanar as dificuldades que ele apresenta.
3. Por que avaliar?
É avaliando o aluno que o professor poderá verificar seus conhecimentos. Quais os conteúdos o aluno necessita mais e que rumos dará a sua prática educativa

O primeiro aspecto que nos chamou a atenção ao iniciar a análise desse questionário foi o aumento de informações dadas pela aluna, diferentemente do primeiro questionário, em que optou por responder todas as questões num único parágrafo.

Outro aspecto que podemos perceber é que as respostas da aluna nos dão pistas de que ela reformulou algumas proposições abordadas em ambos os textos-base. Vejamos um exemplo do que dissemos, observando o seguinte excerto do texto 2:

(T.B.2/ linha 58)

... se o aluno não aprendesse, havia que se repensar o método, ou seja, o exame era um precioso auxílio a uma prática docente.

Ao responder em seu questionário que a avaliação contribui para que

(Q. 2/suj. 2)

o professor possa refletir sobre o que deu certo e o que não deu,

percebemos uma relação semântica entre os dois excertos e observamos que a aluna reformulou o trecho destacado, em que a autora afirma que

(T.B.2/linhas 58-59)

... se o aluno não aprendesse, <u>havia que se repensar o método</u>, ou seja, o exame era um precioso auxílio a uma prática docente mais adequada ao aluno.

Outro momento em que podemos perceber reformulação de informações veiculadas nos textos-base ocorre quando ela responde à segunda questão afirmando que

(Q. 2/suj. 2)

a avaliação deve ser diagnóstica e contínua.

Esse enunciado reformula as proposições, a seguir, tratadas no texto 1:

(T.B.1/ linha 378):

Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnostica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço.

Podemos perceber, também, na última resposta dada por essa aluna:

(Q. 2/suj. 2)

> ... é avaliando o aluno que o professor poderá verificar seus conhecimentos [...] e que rumos dará a sua prática educativa,

que ela retoma o que havia respondido na primeira questão em que afirmou que a avaliação serve para que o professor reflita "sobre o que deu certo e o que não deu".

A análise do questionário dessa aluna nos permite afirmar que, apesar de as respostas terem sido bastante restritas, conseguimos perceber que a aluna realizou as estratégias que Van Dijk (1988) chama de estratégias de apagamento e de substituição, pois conseguiu detectar, selecionar, generalizar e construir sentidos para algumas informações que foram veiculadas, tanto no texto 1 quanto no texto 2, incorporando-as ao seu discurso e (re) construindo sua noção de avaliação.

A análise das respostas dadas aos questionários respondidos pelo sujeito 1 e pelo sujeito 2, possibilitou-nos perceber que, após o estudo e as atividades de retextualização proporcionadas pela disciplina *Prática de Ensino V*, houve mudanças nas representações que esses sujeitos tinham da noção de avaliação.

Ao investigarmos a forma como o sujeito 1 constrói o processo de referenciação nos dois questionários, percebemos que houve mudanças, no nível periférico das representações. Para prosseguirmos com a análise das mudanças observadas, retomaremos a concepção sobre os elementos periféricos abordadas no segundo capítulo desta pesquisa.

Segundo Abric (*apud* MAGALHÃES, 2005, p. 60), os elementos periféricos possibilitam a integração dos elementos, propiciam a adaptação destes às evoluções do contexto e "defendem" o núcleo central de mudanças. Assim, as mudanças, quando acontecem, ocorrem, primeiramente, no nível periférico para depois ocorrerem no nível central.

Como dito anteriormente, nas respostas dadas pelo sujeito 1 aos questionários, percebemos que houve mudanças no nível periférico, pois esse sujeito demonstra em suas

respostas que ampliou os conhecimentos da noção de avaliação. Isso pode ser percebido ao analisarmos a forma como esse sujeito trata a noção de avaliação nos dois questionários. No primeiro, ele a trata apenas como um instrumento que auxilia o professor, já no segundo, a avaliação já não é considerada, apenas, "instrumento de auxílio ao professor" e passa a ser concebida como "um instrumento importante no processo educacional" que está relacionada ao sucesso ou ao fracasso do aluno.

Ao investigarmos as respostas do sujeito 2, observamos que as modificações ocorreram, também, no nível periférico. Com base nos dados gerados pelas respostas dadas aos questionários, ao analisarmos os conceitos que estariam na periferia da representação da noção de avaliação, percebemos que houve modificações, marcadas pela forma como o sujeito 2 faz a referenciação a essa noção.

Conforme podemos observar no seguinte excerto do questionário 1:

> **(Q. 1/suj. 2)**
> A avaliação deve ser um instrumento para favorecer a aprendizagem,

a avaliação restringe-se a um simples instrumento. Já no seguinte excerto do segundo questionário:

> **(Q. 2/suj. 2)**
> Avaliar é um processo contínuo,

a noção de avaliação deixa de ser um "instrumento" que favorece a aprendizagem e passa a ser um "processo contínuo" que pode ajudar o professor.

Há, também, outro excerto do segundo questionário que nos permite afirmar que houve mudanças no nível periférico, no qual o sujeito 2 afirma o seguinte:

(Q. 2/suj. 2)

... o professor esteja atento à aprendizagem do aluno, valorizando e respeitando seus limites.

Nesse excerto percebemos que a avaliação, diferentemente da forma como tratada no primeiro questionário, não serve apenas para que o professor favoreça a aprendizagem do aluno, pois, de acordo com a resposta dada no segundo questionário, além de ter que fazer isso, o sujeito 2 acrescenta que deve-se

(Q. 2/suj. 2)

valorizar e respeitar os limites do aluno.

Temos, ainda, outros excertos que ilustram mudanças no nível periférico. No primeiro questionário o sujeito 2 afirma que através da avaliação os professores

(Q. 1/suj. 2)

identificam os pontos positivos e negativos

e isso serve para verificarem "se conseguiram ou não seu objetivo". Já no segundo questionário, ele afirma que a avaliação contribui para que

(Q. 2/suj. 2)

o professor possa refletir sobre o que deu certo e o que não deu.

Podemos observar que houve um acréscimo importante de uma resposta para outra, pois, enquanto na primeira resposta a avaliação serve para que se perceba "pontos positivos e negativos", na segunda resposta há o acréscimo da ação de "refletir" sobre aquilo que foi positivo e negativo.

Após as análises realizadas, podemos observar que houve desempenho bastante diferente entre as resenhas e os questionários. Enquanto nas resenhas os alunos apresentaram várias informações sobre a noção estudada; nas respostas dadas aos questionários, os alunos demonstraram sua noção de avaliação de uma maneira mais restrita. Apesar disso, mesmo que numa análise preliminar essa restrição, observada nos dados coletados nos fizesse pressupor que havia ocorrido pouca evolução conceitual, uma análise mais aprofundada, mostrou-nos a inconsistência de nossa hipótese.

As pistas deixadas pelo processo de referenciação, nas respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, demonstram que os sujeitos conseguiram detectar, selecionar, generalizar e construir sua noção de avaliação a partir das informações veiculadas nos textos-base trabalhados, e transformar o nível periférico de suas representações da noção de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procuramos investigar de que forma o processo de referenciação nos dá pistas de como o aluno universitário (re) constrói a noção de avaliação em resenhas produzidas por eles. Para alcançar os objetivos propostos, isto é, para compreender como ocorre o processo de construção de sentidos, manifestado nas atividades escritas dos alunos, optamos pela realização da retextualização de dois textos-base e por dois questionários.

A hipótese que sustenta esta investigação é a de que o processo de referenciação pode nos dar indícios de como o aluno (re) constrói sentidos a partir do texto lido/estudado por ele. Na tentativa de confirmar esta hipótese, a análise desenvolvida neste trabalho teve como sustentação teórica alguns autores que tratam de aspectos relacionados ao processamento textual, dentre os quais destacamos, Koch (2003), Marcuschi (2001), Matencio (2002), Van Dijk (2002). Tendo os trabalhos dos autores citados como embasamento desta pesquisa, procuramos investigar como os mecanismos enunciativos, a organização tópica do texto, os operadores discursivos e os modalizadores, permitem inferências sobre o processo de construção de sentido.

Para proceder à investigação, foi realizada uma análise preliminar das resenhas produzidas pelos quarenta e oito sujeitos desta pesquisa. Após uma análise secundária, constatamos que nem todos os alunos haviam participado de todas as etapas da pesquisa e, isso nos fez selecionar as produções de vinte e quatro alunos que realizaram todas as tarefas pedidas. O *corpus* ficou, assim, composto de vinte e quatro resenhas de um texto e vinte e quatro de outro, além de quarenta e oito questionários – vinte e quatro respondidos no início do semestre e os outros vinte e quatro, respondidos no final do semestre.

Posteriormente, selecionamos as produções de duas alunas que ilustravam aspectos importantes deste trabalho. Assim, apresentamos a análise de quatro resenhas – a primeira resenha do sujeito 1 e a primeira resenha do sujeito 2, a segunda resenha do sujeito 1 e a segunda resenha do sujeito 2 – e, apresentamos, também, a análise das respostas dadas pelas mesmas alunas aos dois questionários.

A investigação preliminar do referencial teórico no qual nos embasamos e dos dados coletados nesta pesquisa, nos fez levantar a hipótese de que as resenhas dos sujeitos apresentavam, em sua maioria, inadequação ao gênero solicitado, além de apresentarem, ainda, cópias parciais das informações veiculadas nos textos-base, o que, num primeiro momento, nos fez pressupor que não atenderia aos objetivos propostos nesta pesquisa. Esse pressuposto devia-se ao fato de termos a prática de solicitar resenhas que deveriam expor para o leitor o conteúdo do texto-base e apresentar uma crítica a respeito do mesmo. Assim, o trabalho realizado com resenhas configurava-se, para nós, como uma atividade através da qual o aluno iria se pronunciar sobre uma obra exercendo o papel de avaliador e de informante do conteúdo do texto resenhado. Acreditávamos, ainda, que as cópias, mesmo sendo parciais, não poderiam nos dar pistas da construção de sentido realizada pelos alunos.

Porém, após o aprofundamento das teorias que embasaram esta pesquisa e de uma análise mais criteriosa dos dados coletados, constatamos que a forma como estávamos trabalhando a atividade de retextualização, especificamente a produção de resenhas, não alcançava o objetivo de melhorar a produção de leitura e escrita dos alunos e percebemos, também, que a investigação preliminar dos dados estava equivocada. Mesmo naquelas resenhas as quais rotulamos, num primeiro momento, de simples cópias, observamos, ao realizar uma análise mais aprofundada, que o sujeito demonstrava seu posicionamento

identitário em relação às proposições veiculadas no texto-base o que poderia contribuir para alcançar os objetivos da pesquisa.

Um exemplo de texto que nos pareceu, numa primeira análise, cópia parcial do texto-base, foi representada, neste trabalho, pela primeira resenha produzida pelo sujeito 1. Mas, como já dissemos, após o aprofundamento da teoria percebemos que a forma como a aluna organizava os tópicos de sua resenha, realizava o gerenciamento de vozes em seu texto e a escolha por determinados operadores discursivos e modalizadores, nos dava pistas de como ela (re) construía sua noção de avaliação.

Outro exemplo de resenha que nos incomodou foi representada, neste trabalho pelas produções do sujeito 2. Diferentemente, da resenha do sujeito um, uma primeira investigação dos textos do sujeito 2, nos fez pressupor que ele havia ignorado, quase completamente o texto-base. Porém, mais uma vez, percebemos a inconsistência de nossa primeira análise, pois o aprofundamento da investigação nos possibilitou perceber, que, também, a forma como a aluna organizou os tópicos de seu texto, a forma como gerenciou as vozes em sua produção e a escolha por determinados operadores discursivos e modalizadores, nos fornecia pistas de como (re) construiu sua noção de avaliação.

Portanto, após a realização das análises das resenhas foi possível confirmar a hipótese de que o processo de referenciação pode oferecer pistas de como os alunos (re) constroem sentidos para o texto. Essa constatação demonstra a importância do trabalho com atividades de retextualização em situações de ensino/aprendizagem, pois, essa atividade pode contribuir para que o professor compreenda o nível de produção de leitura e de escrita de seus alunos e possa contribuir para melhorá-lo.

A análise dos questionários, também, nos possibilitou reafirmar a importância da atividade de retextualização para a formação do professor. Isso foi possível, pois a análise das respostas dadas aos questionários nos forneceu pistas de que os alunos incorporaram ao

seu discurso a noção de avaliação veiculada nos textos-base. O primeiro questionário possibilitou percebermos a concepção que os alunos tinham antes do início da pesquisa. Já as respostas dadas ao segundo questionário nos possibilitou observarmos as mudanças que ocorreram nessa concepção e a influência das proposições abordadas nos textos-base.

Como observamos, nesta pesquisa, esse tipo de atividade, por envolver tanto a leitura quanto a escrita, pode contribuir, tanto para que o aluno compreenda e (re) construa os sentidos daquilo que lê, como para dar pistas ao professor de como seus alunos (re) constroem sentidos para o que foi lido/estudado.

Por isso, é necessário reiterar que a atividade de retextualização pode contribuir, como no caso desta pesquisa, tanto para a formação dos alunos/professores, como para a formação do professor-formador, como ocorreu com esta pesquisadora, que após a realização deste trabalho (re) construiu sua concepção da atividade de retextualização e poderá, portanto, contribuir para a melhoria das produções de seus alunos.

Finalmente, queremos salientar que, apesar de sabermos que há, ainda, necessidade de desenvolver trabalhos sobre o processamento textual, esta pesquisa aponta para uma perspectiva de trabalho com produção de texto que contribui para que se observe como se dá esse processo e de que forma o aluno constrói sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, V. B., COELHO, F. de C. B. & RIBEIRO, L. S. *Resumo: representações do gênero por um sujeito que ingressa no curso de letras.* In: **Revista ao Pé da Letra.** Recife: UFPE. 2003.

APOTHÉLOZ, Denis. *Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual*. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães, RODRIGUES, Bernadete Biasi, CIULLA, Alena (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

ASSIS, Juliana Alves, MATA, Maria Aparecida da, PERINI-SANTOS, Pedro. *Ensino/aprendizagem de resumos acadêmicos em sala de aula*: negociação de representações. Texto publicado nos **ANAIS do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição**. Belo Horizonte: UFMG. 16 a 18 de julho de 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BOCH, F. & GROSMANN, F. *Referir-se ao discurso do outro: alguns elememntos de comparação entre especialistas e principiantes*. In: **Revista Scripta**, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Gêneros do Discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção aprender e ensinar com textos; v.cinco).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental-Língua Portuguesa, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Parecer CP 09, 2001.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BARROS, Diana Pessoa de, FIORIN José Luiz**. Dialogismo, polifonia, intertextualidade***:* em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 1999.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães, RODRIGUES, Bernadete Biasi, CIULLA, Alena (orgs.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Expressões referenciais** – uma proposta classificatória. Caderno de estudos lingüísticos, n.44, Jan. /Jun. 2003.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**; coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

COSTA, Daniela dos Santos. **Referenciação Dêitica**: construção da referência e contexto situacional. (Dissertação de mestrado) Belo Horizonte, PUC/Minas, 2002.

DIJK, Teun Adrianus Van. **Texto y contexto**: semántica y pragmática del discurso. Catedra, 1977.

DIJK, Teun Adrianus Van. **Estruturas y funciones del discurso**: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Siglo Veintiuno editores, SA, 1988

DIJK, Teun Adrianus Van. **Cognição, discurso e interação**. (Org. e apresentação de Ingedore V. Koch). São Paulo: Contexto, 2002.

DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (Org**.). Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FIORIN, José Luiz**. Linguagem e Ideologia.** São Paulo: Ática, 1995

GARCIA, Regina Leite. *A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso*. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GERALDI, J. Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GERALDI, J. Wanderley**. O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GNERRE, Maurizzio**. Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo. **Anáfora e correferência**: por que as duas noções não se identificam? Caderno de estudos lingüísticos. Campinas, n.41, Jul. /Dez. 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Vivendo a vida com os outros*: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. *In:* Guarescchi, Pedrinho A., JOVCHELOVTCH, Sandra (orgs.) **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

KAUFMAN, A. M. e Rodrigues. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1992.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional.** Caderno de estudos lingüísticos, Campinas, n.41, Jul. /Dez. 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

LOPES, Maria Ângela Paulino Teixeira. **Processos inferenciais de referenciação na perspectiva sócio-discursiva.** (Dissertação de mestrado) Belo Horizonte, PUC/Minas, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação escolar*: para além do autoritarismo. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar***:* estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Anna Rachel. *Revisitando o conceito de resumos*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MAGALHÃES, Luciane Manera. **Representações Sociais da leitura**: práticas discursivas do professor em formação. Campinas: IEL/UNICAMP, 2005. (tese de doutorado).

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** Trad. de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro.** Projeto Integrado desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, apresentado no Colóquio Internacional de Língua Portuguesa realizado em Berlim, em março de 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Atos de referenciação na interação face a face**.Caderno de estudos lingüísticos. Campinas, n.41, Jul. /Dez. 2001(a).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Atividades de referenciação no processo de produção textual e o ensino de língua.** Trabalho elaborado para o I Encontro Nacional do GELCO, Campo Grande, 2001(b).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001(c).

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Atividade de (re)textualização em práticas acadêmicas:** um estudo do resumo. Revista Scripta, v.6, n.11. Belo Horizonte: PUCMINAS. 2002. p.09-122.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos**: um estudo do resumo e da resenha. Texto publicado nos ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN – março de 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles, SILVA, Jane Quintiliano. **Retextualização:** movimentos de aprendizagem. Texto publicado nos ANAIS DO II ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO. Belo Horizonte: UFMG. 16 a 18 de julho de 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **O recurso ao discurso do outro na formação inicial:** um estudo de textos de alunos de letras. Texto apresentado no 14º InPLA. 2004.

MEURER, José Luiz, MOTTA-ROTH, Desirée (orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas:** subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MONDADA, Lorenza, DUBOIS, Danièle. **Construção dos objetos de discurso e categorização**: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães, RODRIGUES, Bernadete Biasi, CIULLA, Alena (orgs.). *Referenciação.* São Paulo: Contexto, 2003.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais:* investigações em psicologia social. In: Guarescchi, Pedrinho A., JOVCHELOVTCH, Sandra (orgs.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso***:* princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FUNEDI/UEMG. **Projeto do Curso Normal Superior do ISED**. Divinópolis, MG, 2002.

RIBEIRO, Branca Telles, GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolingüística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

ABSTRACT

The present research has for objective to investigate the tracks that the *referenciação* process gives concerning as the academical students (re) they build the evaluation notion in texts produced by them. For that, we articulated the theoretical foundations that base this work to the retextualizações analysis produced with base in two texts, us which the students of the 5th period, of the Course Normal Superior of a city of Minas Gerais, would owe, starting from each text-base, to write a review. Besides, the answers were analyzed given by those students to two questionnaires. One of them accomplished in the beginning of the school period, with the objective of analyzing the representations that the students had of evaluation and another accomplished in the end of the school period, seeking to notice the possible transformations happened in the representations of the students' evaluation. As a result of the done investigation, we presented the analysis of the reviews and of the two students' answers, being commented the strategies used for (re) to build the evaluation notion, among which stand out the mechanisms *enunciativos*, the topical organization, the discursive operators and the *modalizadores*.

WORD-KEY: (re) construction, *retextualização*, social representations, *referenciação.*

ANEXOS

Anexo – 1

Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo

Introdução

Em outros momentos já tivemos oportunidade de mencionar e dar algum tratamento ao tema da presente discussão, que versa sobre a questão do autoritarismo na prática da avaliação educacional escolar e sua possível superação por vias intra-escolares (Luckesi, 1984ª e 1984b). Na presente ocasião, todavia, pretendemos ordenar e sistematizar, de forma mais orgânica e adequada, essa análise e subseqüente proposição de um modo de agir que possa significar um avanço para além dos limites dentro dos quais se encontra demarcada hoje a prática da avaliação educacional em sala de aula. Portanto este trabalho versa sobre a avaliação escolar, especificamente.

Desse delineamento inicial, emerge o objetivo principal deste estudo que será desvendar a teia de fatos e aspectos patentes e latentes que delimitam o fenômeno que analisamos e, em seguida, tentar mostrar um encaminhamento que possibilite uma transformação de tal situação.

Para compreender adequadamente o que aqui vamos propor, importa estarmos cientes de que a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem de dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica.

Nessa perspectiva de entendimento, é certo que o atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade. O que pode estar ocorrendo é que, hoje, se exercite a atual prática da avaliação da aprendizagem escolar – ingênua e inconscientemente – como *se ela não estivesse a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação*, como se ela fosse uma atividade neutra. Postura essa que indica uma defasagem no entendimento e na compreensão da prática social (Luckesi, 1980).

A prática escolar predominante hoje se realiza dentro de um modelo teórico de compreensão que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade (Althusser, s/d.; Bourdieu & Passeron, 1975). O autoritarismo, como veremos, é elemento necessário para a garantia desse modelo social, daí a prática da avaliação manifestar-se de forma autoritária.

Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, para propor o rompimento dos seus limites, que é o que procuramos fazer, temos de necessariamente situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja, temo de, opostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social.

Tomando por base esta tessitura introdutória, nosso trabalho desenvolver-se-á em três passos consecutivos, a seguir discriminados. Em primeiro lugar, situaremos a avaliação educacional escolar dentro dos modelos pedagógicos para a conservação e para a transformação. Num segundo momento, analisaremos a fenomenologia da atual prática de avaliação escolar, tentando desocultar suas tendências autoritárias e conservadoras. Por último, faremos algumas indicações de saída desta situação, a partir do entendimento da educação como instrumento de transformação da prática social.

Contextos pedagógicos para a prática da avaliação educacional

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada *in genere*, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual,

genericamente, pode ser identificado como modelo social *liberal conservador*, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa.

A burguesia fora revolucionária em sua fase constitutiva e de ascensão, na medida em que se unira às camadas populares na luta contra os privilégios da nobreza e do clero feudal. Porém, desde que se instalara vitoriosamente no poder, com o movimento de 1789, na França, tornara-se reacionária e conservadora (Politzer, s/d), tendo em vista garantir e aprofundar os benefícios econômicos e sociais que havia adquirido. No entanto, os entendimentos, os ideais e os caracteres do entendimento liberal que nortearam as ações revolucionárias da burguesia, com vistas à transformação do modelo social vigente na época, permaneceram e hoje definem formalmente a sociedade que vivemos. Assim, a nossa sociedade prevê e garante (com os percalços conhecidos de todos nós) aos cidadãos os direitos de igualdade e liberdade perante a lei. Cada indivíduo (esta é outra categoria fundamental do pensamento liberal) pode e deve, com o seu próprio esforço, livremente, contando com a formalidade da lei, buscar sua auto-realização pessoal, por meio da conquista e do usufruto da propriedade privada e dos bens.

As pedagogias hegemônicas (ou em busca de hegemonia) que se definiram historicamente nos períodos subseqüentes à Revolução Francesa estiveram e ainda estão a serviço desse modelo social. Consequentemente, a avaliação educacional em geral e a da aprendizagem em específico, contextualizadas dentro dessas pedagogias, estiveram e estão instrumentalizadas pelo mesmo entendimento teórico-prático da sociedade.

Simplificando, podemos dizer que o modelo liberal conservador da sociedade produziu três pedagogias diferentes, mas relacionadas entre si e com um mesmo objetivo: conservar a sociedade na sua configuração. A pedagogia *tradicional*, centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor; a pedagogia *renovada* ou *escolanovista*, centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais; e, por último, a pedagogia *tecnicista*, centrada na exacerbação dos meio técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento; todas são traduções do modelo liberal conservador da nossa sociedade, tentando produzir, sem o conseguir, a equalização social, pois há a garantia de que todos são formalmente iguais (Saviani, 1983). A desejada e legalmente definida equalização social não pode ser atingida, porque o modelo social não o permite. A equalização social só poderia ocorrer num outro modelo social. Então, as três pedagogias anteriormente citadas, movendo-se dentro deste modelo social conservador, não poderiam propor nem exercitar tentativas para transcendê-lo. O modelo social conservador e suas pedagogias respectivas permitem e procedem renovações *internas* ao sistema, mas não propõem e nem permitem propostas para sua superação, o que, de certa forma, seria um contra-senso. Nessa perspectiva, os elementos dessas três pedagogias pretendem garantir o sistema social na sua integridade. Daí decorrem as definições pedagógicas, ou seja, como deve se dar a relação educador e educando, como deve ser executado o processo de ensino e de aprendizagem, como deve se proceder a avaliação etc. Para traduzir as aspirações do modelo social, por meio da educação, estabelece-se um *ritual pedagógico*, de contornos suficientemente definidos, de tal forma que a integridade do sistema permaneça intocável (Cury, 1979).

No seio e no contexto da prática social liberal conservadora, vem-se aspirando e já se antevê uma opção por um outro modelo social, em que a igualdade entre os seres humanos e a sua liberdade não se mantivessem tão somente ao nível da formalidade da lei, mas que se traduzissem em concretudes históricas. Desse modo, um entendimento socializante da sociedade foi-se formulando e uma nova pedagogia foi nascendo para este modelo social. Tentando traduzir este projeto histórico em prática educacional, já contamos, hoje, em nosso meio, com a pedagogia denominada de *libertadora*, fundada e representada pelo pensamento e pela prática pedagógica inspirada nas atividades do professor Paulo Freire. Pedagogia esta marcada pela idéia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares, que define-se pelo processo de conscientização cultural e política fora dos muros da escola; por isso mesmo, destinada fundamentalmente à educação de adultos. Já temos também entre nós manifestações da pedagogia *libertária*, representada pelos anti-autoritários e autogestionários e centrada na idéia de que a escola deve ser um instrumento de conscientização e organização política dos educandos; e, por último,

mais recentemente, está se formulando em nosso meio a chamada pedagogia dos *conteúdos socioculturais*, representada pelo grupo do professor Dermeval Saviani, centrada na idéia de igualdade, de oportunidade para todos no processo de educação e na compreensão de que a prática educacional se faz pela transmissão e assimilação dos conteúdos de conhecimentos sistematizados pela humanidade e na aquisição de habilidades de assimilação e transformação desses conteúdos, no contexto de uma prática social (Libâneo, 1984).

Utilizando uma expressão do professor Paulo Freire, poderíamos resumir estes dois grupos de pedagogias entre aquelas que, de um lado, têm por objetivo a *domesticação* dos educandos e, de outro, aquelas que pretendem a *humanização* dos educandos (Freire, 1975), Ou seja, de um lado, estariam as pedagogias que pretendem a conservação da sociedade e, por isso, propõem e praticam a adaptação e o enquadramento dos educandos no modelo social e, de outro, as pedagogias que pretendem oferecer ao educando meios pelos quais possa ser sujeito desse processo e não objeto de ajustamento. O primeiro grupo de pedagogias está preocupado com a reprodução e conservação da sociedade e, o segundo, voltado para as perspectivas e possibilidades de transformação social (Libâneo, 1984). Esses dois grupos de pedagogias, circunstancializados pelos dois modelos sociais correspondentes, exigem duas práticas diferentes de avaliação educacional e de avaliação da aprendizagem escolar.

A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser *autoritária*, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola.

Ao contrário, a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Isso significa igualdade, fato que não se dará se não se conquistar a autonomia e a reciprocidade de relações (Piaget, 1973; Luckesi, 1984a). Nesse contexto a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.

As análises e entendimentos que apresentaremos a seguir levarão em conta esses elementos que vimos definindo, ou seja, teremos oportunidade de identificar que a avaliação da aprendizagem escolar será autoritária estando a serviço de uma pedagogia conservadora e, querendo estar atenta à transformação, terá de ser democrática e a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação da sociedade a favor do ser humano, de todos os seres humanos, igualmente.

A atual prática da avaliação educacional escolar: manifestação e exacerbação do autoritarismo.

A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceita-lo ou para transformá-lo. A definição mais comum adequada, encontrada nos manuais, estipula que a avaliação *é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão* (Luckesi, 1978).

Em primeiro lugar, ela é um *juízo de valor*, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos, portanto diverso do juízo de existência que se funda nas demarcações "físicas" do objeto. O objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido, e menos satisfatório quanto mais distante estiver da definição ideal, como protótipo ou estágio de um processo.

Em segundo lugar, esse julgamento se faz com base nos *caracteres relevantes da realidade* (do objeto da avaliação). Portanto, o julgamento, apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo. O juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente

esperada do objeto. São os “sinais” do objeto do objeto que eliciam do juízo. E, evidentemente, a seleção dos “sinais” que fundamentarão o juízo de valor dependerá da finalidade a que se destina o objeto a ser avaliado. Se pretendo, por exemplo, avaliar a aprendizagem de matemática, não será observando condutas sociais do educando que virei a saber se ele detém o conhecimento do raciocínio matemático adequadamente. Para o caso, é preciso tomar os indicadores específicos do conhecimento e do raciocínio matemático.

Em terceiro lugar, a avaliação conduz a uma *tomada de decisão*. Ou seja, o julgamento de valor, por sua constituição mesma, desemboca num posicionamento de “não-indiferença”, o que significa obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado, e, uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem.

É no contexto desses três elementos que compõem a compreensão constitutiva da avaliação que, na prática escolar, se pode dar, e normalmente se dá, o arbitrário da autoridade pedagógica, ou, melhor dizendo, um dos arbitrários da autoridade pedagógica. Qualquer um dos três elementos pode ser perpassado pela posição autoritária. Porém, a nosso ver, a tomada de decisão é o componente da avaliação que coloca mais poder na mão do professor. Do arbitrário da tomada de decisão decorrem e se relacionam arbitrários menores, mas não menos significativos.

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a *classificação* e não o *diagnóstico*, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objetivo avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser *definitivamente* classificado como *inferior*, *médio* ou *superior*. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e, por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias. Será que o inferior não pode atingir o nível médio ou superior? Todos os educadores sabem que isso é possível, até mesmo defendem a idéia do crescimento. Todavia, parece que todos preferem que isto não ocorra, uma vez que optam por, definitivamente, deixar os alunos com as notas obtidas, como forma de “castigo” pelo seu desempenho possivelmente inadequado.

Vejamos como isso se dá. Trabalha-se uma unidade de estudo, faz-se uma verificação do aprendido, atribuem-se conceitos ou notas aos resultados (manifestação *supostamente* relevante do aprendido) que, em si, devem simbolizar o valor do aprendizado do educando e *encerra-se* aí o ato de avaliar. O símbolo que expressa o valor atribuído pelo professor ao aprendido é registrado e, definitivamente, o educando permanecerá nesta situação.

Dessa forma, o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego”. Nas escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com uma função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade.

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para competência etc. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente. A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação.

Na prática pedagógica, a transformação da função da avaliação de diagnóstica em classificatória foi péssima. O educando como sujeito humano é histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos.

Aprofundando um pouco a descrição da fenomenologia da avaliação da aprendizagem escolar, poderemos perceber que esse fato se revela com maior força no processo de obtenção de *médias de aprovação* ou *médias de reprovação*. No final de uma unidade de ensino, por exemplo, um aluno foi classificado em *inferior*. Não se faz nada para que ele saia dessa situação, o que equivale a ele estar definitivamente classificado. Mas, vamos supor que um professor seja "democrático" e, então se diz que ele "dá uma nova oportunidade ao aluno" para que se recupere. Faz-se nova avaliação da aprendizagem, após um período de estudo. E vamos supor, ainda, que o aluno agora seja classificado como "superior". Por convenção, atribui-se ao conceito "inferior"o valor numérico 4 (quatro) e ao conceito "superior", o valor 8 (oito). Apesar de o educando ter manifestado uma aprendizagem melhor, portanto, ter demonstrado que cresceu, o professor sob "forma de castigo" não lhe garante o valor do novo desempenho, mas garante-lhe a *média* do desempenho anterior e do posterior. Ora, o educando cresceu, se desenvolveu e foi classificado abaixo do seu nível atual de desempenho devido à classificação anterior. A anterior era tão baixa e autoritariamente estabelecida que exigiu o rebaixamento da posterior. A média, assim obtida, não revela nem o valor anterior do desempenho nem o posterior, mas o enquadramento do educando a partir de posicionamentos estáticos e autoritários a respeito da prática educacional.

A situação anteriormente descrita suscita reflexões. Será que se o educando manifestou uma melhor e mais adequada aprendizagem, na deveria assim ser considerado? Então, por que classificá-lo abaixo do possível valor do seu desempenho? A possível competência não deveria ser, segundo as regras do ritual pedagógico, registrada em símbolos compatíveis e correspondentes? Pr que, então, modificá-la? A explicação, parece-nos, encontra-se no fato de que o professor traduz um modelo social, traduzido num modelo pedagógico, que reproduz a distribuição social das pessoas: os que são considerados "bons", "médios" e "inferiores" no início de um processo de aprendizagem permanecerão nas mesmas posições, no seu final. Os "bons" serão "bons", os "médios" serão médios e os "inferiores" serão "inferiores". A curva estatística, dita normal, permanecerão normal. Assim sendo, a sociedade definida permanece como está, pois a distribuição social das pessoas não pode ser alterada com a prática pedagógica, mesmo dentro dos seus limites. É a forma de, pela avaliação, traduzir o modelo liberal conservador da sociedade. Apesar de a lei garantir igualdade para todos, no concreto histórico encontram-se os meios para garantir as diferenças individuais do ponto de vista da sociedade. Os mais aptos, *socialmente*, permanecem na situação de mais aptos e os menos aptos, do mesmo ponto de vista, permanecem menos aptos. Ou seja, o ritual pedagógico não propicia nenhuma modificação na distribuição social das pessoas, e, assim sendo, não auxilia a transformação social. A avaliação educacional escolar assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou evasão dos meios do saber. Mantém-se, assim a distribuição social.

A partir dessa mudança de função, a avaliação desempenha, nas mãos do professor, um outro papel básico, que é significativo para o modelo social liberal-conservador: *o papel disciplinador*. Com o uso do poder, via avaliação classificatória, o professor, representando o sistema, enquadra os alunos-educandos dentro da normatividade socialmente estabelecida. Daí decorrem manifestações constantes de autoritarismo, chegando mesmo à sua exacerbação. Senhores do direito *ex-cathedra* de classificar definitivamente os alunos, os professores *ampliam o arbitrário desta situação* por meio de múltiplas manifestações, algumas das quais apresentamos a seguir.

Os "dados relevantes" a partir dos quais se deve manifestar o julgamento de valor, tornam-se "irrelevantes" na avaliação, dependendo do estado de humor do professor. Ou seja, a definição do relevante ou do irrelevante fica na dependência do arbítrio pessoal do professor e do seu estado psicológico. A gana conservadora da sociedade permite que se faça da avaliação um instrumento nas mãos do professor autoritário para hostilizar os alunos. Exigindo-lhes condutas as mais variadas, até mesmo as plenamente irrelevantes. Por ser "autoridade", assume a postura de poder exigir a conduta que quiser, quaisquer que sejam. Então, aparecem as "armadilhas" nos testes; surgem as questões para "pegar os despreparados"; nascem os testes para "derrubar todos os indisciplinados". E assim por diante. São frases que ouvimos constantemente nas "salas e mestres".

Os dados relevantes, que sustentariam a objetivação do juízo de valor, na avaliação, são substituídos pelo autoritarismo do professor e do sistema social vigente por dados que permitem o exercício do poder disciplinador. E assim, evidentemente, a avaliação é descaracterizada, mais uma vez, na sua constituição ontológica.

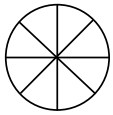
Quanto ao componente "juízo de valor", encontramos a possibilidade arbitrária do estabelecimento e da mudança de critérios de julgamento, a partir de determinados interesses. Por exemplo, pode-se reduzir o padrão de exigência, se se deseja facilitar a aprovação de alguém; ao contrário, pode-se elevar o padrão de exigência se se deseja reprovar alguém. Isso, normalmente, não é feito previamente; ocorre na medida em que se julgam os resultados dos testes. Em ambos os casos, não ocorre uma posição de objetividade na avaliação, segundo a qual o educador, previamente, estabeleceria níveis necessários a serem atendidos pelo educando, tomando por base o nível de escolaridade, de maturação do educando, os pré-requisitos da disciplina, as habilidades necessárias etc.

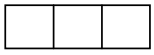
Esse arbitrário, no que se refere ao aspecto do julgamento, pode ser exacerbado a níveis indescritíveis, devido à inexistência de instância pedagógica ou legal que possa coibir possíveis abusos. O julgamento de um professor, em sala de aula, sobre os possíveis resultados de aprendizagem de um educando, é praticamente inapelável, pois o expediente de "revisão de prova", quando é praticado, dificilmente dá ganho de causa ao aluno. O chamado "Conselho de classe", quando bem praticado, é a exceção que confirma a regra. Ou seja, o expediente foi criado para minorar o exercício do arbitrário por parte do professor.

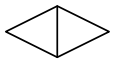
Ainda outras manifestações do papel autoritário da avaliação no modelo domesticador da educação podem ser levantadas. A *comunicação* do que se pede num teste pode não ser clara, mas o professor, com sua autoridade, sempre tenderá a dizer que ele tem razão e o aluno não sabia, por isso, não deu a resposta. Não poderia ser porque não entendeu o que se pediu? A ambigüidade do que se solicita num teste pode revelar mal a expectativa do professor e, deste modo, a resposta do aluno poderá ser considerada inadequada, por não estar *aparentemente* capacitado para ela. No entanto, o aluno poderia estar capacitado e só não manifestou o desempenho esperado por ter sido impossível entender o que se queria. Então, o professor, autoritariamente, decide que a comunicação estava bem-feita e o aluno deve ser classificado como incompetente.

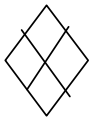
A título de exemplo, citamos um item de teste de matemática apresentado a uma criança de 9 anos, fazendo a 2ª série do 1º Grau. Enquanto escrevíamos este texto, chegou-nos às mãos um teste de IV Unidade do ano letivo em curso (1984), já respondido pelo aluno e corrigido pela professora. Analisando-o, deparamos com a questão que se segue, acrescida da resposta do aluno e da correção da professora.

Questão: Indique as frações correspondentes:

a) 

b) 

c) 

d) 

Resposta do aluno:
a) 2/8; b)1/3; c)1/2; d)3/4

Correção da professora:
a) 6/8; b)2/3; c)1/2; d)2/4

Sobre essa questão ambígua, a professora decidiu arbitrariamente pelo entendimento da questão como *supostamente* ela tinha formulado. A questão não informa que parte do todo deve ser tomada para formar o numerador da questão: se as partes hachuradas ou as não-hachuradas. O aluno tomou as partes não-hachuradas e, por isso, deu as seguintes respostas: 2/8, 1/3, 1/2, 2/4. A

professora, no seu direito *ex-cathedra*, julgou essa resposta inadequada, porque tomou como fração do todo as partes hachuradas e sua resposta foi: 6/8, 2/3, 1/4, 2/4. Nessa situação, por que deve prevalecer o arbítrio do professor, se as operações estavam corretamente executadas, a partir do entendimento apresentado pela raiz da questão? A nosso ver, isso decorre da usurpação do poder pedagógico, que decide mesmo à revelia dos fatos.

No caso, pode ter havido um deslize por parte do professor em comunicar o que desejava. Então, por que não reconhecer o erro e admitir que o educando detém o conhecimento e a habilidade esperada? Contudo, é possível que existam casos mais graves que esse – e sabemos que eles existem –, em que o professor, por meio de uma comunicação ambígua, pretende confundir o aluno, para que este caia na armadilha. E quem dirá ao professor que não faça isso Qual a instância que poderá proibir tal atitude? Como se vê, a comunicação, no processo de avaliação, poderá ser um instrumento a mais para a manifestação e a exacerbação do autoritarismo pedagógico.

O outro uso autoritário da avaliação escolar é a sua transformação em mecanismo *disciplinador de condutas sociais*. É uma prática comum, no meio escolar, utilizar o expediente de ameaçar os alunos com o poder e o veredicto da avaliação, caso a "ordem social" da escola ou das salas de aula seja infringida. Uma atitude de "indisciplina", na sala de aula, por vezes, é imediatamente castigada com um teste relâmpago, que poderá reduzir as possibilidades de aprovação de um aluno; ou, às vezes, os alunos são advertidos, previamente, que "se vierem a ferir a ordem social da escola" poderão sofrer conseqüências nos resultados da avaliação, a partir de testes mais difíceis e outras coisas mais. De instrumento de diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo. De instrumento de libertação, passa a assumir o papel de espada ameaçadora que pode descer a qualquer hora sobre a cabeça daqueles que ferirem possíveis ditames da ordem escolar. Que inversão!

A título de lembrete, podemos ainda recordar os expedientes de "conceder um ponto a mais" ou de "retirar um ponto" da nota (conceito) do aluno. O arbítrio do professor aqui é total. Ele decide, olimpicamente, sem critério prévio e sem relevância dos dados, conceder ou retirar pontos. A competência aí é desconsiderada. Vale a gana autoritária do professor que, com isso, pode aprovar incompetentes e reprovar competentes; com isso pode agradar "os queridos" e reprimir e sujeitar os irrequietos e "malqueridos". A avaliação, aqui, ganha os foros do direito de premiar ou castigar dentro do ritual pedagógico.

Por todas essas manifestações, que vimos analisando, a prática da avaliação escolar perde o seu significado constitutivo. Em função de estar no bojo de uma pedagogia que traduz as aspirações de uma sociedade delimitadamente conservadora, ela exacerba a autoridade e oprime o educando, impedindo o seu crescimento. De instrumento dialético se transforma em instrumento disciplinador da história individual de crescimento de cada um. Da forma como vem sendo exercida, a avaliação educacional escolar serve de mecanismo mediador da reprodução e conservação da sociedade, no contexto das pedagogias domesticadoras; para tanto, a avaliação necessita da autoridade exacerbada, ou seja, autoritarismo.

Avaliação educacional no contexto de uma pedagogia para a humanização: uma proposta de ultrapassagem do autoritarismo

Para romper com esse estado de coisas, como mencionamos na introdução deste texto, importa romper com o modelo de sociedade e com a pedagogia que o traduz. Não há possibilidade de transformar os rumos da avaliação, fazendo-a permanecer no bojo de um modelo social e de uma pedagogia que não permite esse encaminhamento. A avaliação educacional que, por sua vez, é representativa de um modelo social, não poderá mudar sua forma se continuar sendo vista e exercida no âmago do mesmo corpo teórico-prático no qual está inserida.

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnósti9co para o crescimento, terá de se situar e de estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários. Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo

socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos.

Seria um contra-senso que um modelo social e um modelo pedagógico autoritários e conservadores tivessem no seu âmago uma prática de avaliação democrática. Isso não quer dizer que no seio da sociedade conservadora e no contexto de uma pedagogia autoritária não surjam os elementos contraditórios e antagônicos que vão possibilitar a sua transformação.

Para tanto, o educador que estiver afeito a dar um novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar deverá estar preocupado em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica, pois ela não é neutra, como todos sabemos. Ela se insere num contexto maior e está a serviço dele. Então, o primeiro passo que nos parece fundamental para redirecionar os caminhos da prática da avaliação é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito. Claro e explícito de tal modo que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica, no planejamento, na execução e na avaliação.

Decorrente desse, um segundo ponto fundamental a ser levado em consideração como proposta de ação é a *conversão* de cada um de nós, professor, educador, para novos rumos da prática educacional. Conversão, aqui, quer dizer conscientização e prática desta conscientização. Não basta saber que "deve ser assim"; é preciso fazer com que as coisas "sejam assim". A conversão implica o entendimento novo da situação e dos rumos a seguir e de sua tradução na prática diária. Então, não basta entender que é necessária uma nova pedagogia nem basta entender que é necessária mudança nos rumos da prática da avaliação. Torna-se fundamental que, na medida mesma em que venha a processar estes novos entendimentos, novas formas de conduta sejam manifestações desses acontecimentos. Há muito tempo se vem demonstrando que, só com boas intenções, não se modifica o mundo; muito menos ele será transformado por esta via idealista. Teoria e prática, apesar de serem abstratamente distinguíveis, formam uma unidade na ação para a transformação. A conversão da qual falamos significa a tradução histórica, pessoal, em cada um de nós, da teoria em prática.

O último aspecto que gostaríamos de considerar, e esse é mais técnico, refere-se ao resgate da avaliação em sua essência constitutiva. Ou seja, torna-se necessário que a avaliação, no contexto de uma pedagogia preocupada com a transformação, seja efetivamente um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão. Os "dados relevantes" não poderão ser tomados ao acaso, ao bel-prazer do professor, mas terão de ser relevantes de fato para aquilo a que se propõem. Então, a avaliação estará preocupada com o objetivo maior que se tem, que é a transformação social. Ela dependerá deste objetivo e não propriamente das minudências psicológicas de quem, num determinado momento, está praticando o ato pedagógico.

Contudo, nesse contexto mais técnico, o elemento essencial, para que se dê à avaliação educacional escolar um rumo diverso ao que vem sendo exercitado, é o resgate da sua função *diagnóstica*. Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. A avaliação educacional escolar como instrumento de classificação, como já vimos nesta discussão, não serve em nada para a transformação; contudo, é extremamente eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos.

Como proceder a esse resgate? Dependerá, evidentemente, de que cada educador, no recôndito de sua sala de aula, assunta ser um companheiro de jornada de cada aluno; fato que não significa defender a total igualdade de ambos. O professor terá obrigatoriamente de ser diferente, mais maduro e mais experiente. Contudo, isso não lhe retira a possibilidade de assumir-se como companheiro de jornada no processo de formação e de capacitação do educando. E a avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade. Uma sociedade democrática funda-se em relações de reciprocidade e não de subalternidade e para que isso ocorra é preciso um conjunto de competências e a escola tem o

dever de auxiliar a formação dessas competências, sob pena de estar sendo conivente com a domesticação e a opressão, características de uma sociedade conservadora.

O resgate do significado diagnóstico da avaliação, que aqui propomos como um encaminhamento para a ultrapassagem do autoritarismo, de forma alguma quer significar menos rigor na prática da avaliação. Ao contrário, para ser diagnóstica, a avaliação deverá ter o máximo possível de rigor no seu encaminhamento. Pois que o rigor técnico e científico no exercício da avaliação garantirão ao professor, no caso, um instrumento mais objetivo de tomada de decisão. Em função disso, sua ação poderá ser mais adequada e mais eficiente na perspectiva da transformação.

Vale ainda um lembrete final sobre um possível modo prático e racional de proceder uma avaliação diagnóstica que conduza professor e aluno ao atendimento dos mínimos necessários para que cada um possa participar democraticamente da vida social. A avaliação deverá verificar a aprendizagem não a partir *dos mínimos possíveis*, mas sim a partir *dos mínimos necessários*. Gramsci (1979) diz que a escola não deve só tornar cada um mais qualificado, mas deve agir para que "cada 'cidadão' possa se tornar 'governante' e que a sociedade o coloque, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder fazê-lo; a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento de governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a fim de governar". Não será, pois, com os encaminhamentos da pedagogia compensatória, nem com os encaminhamentos de uma pedagogia espontaneísta que se conseguirá desenvolver uma prática pedagógica e, conseqüentemente, uma avaliação escolar adequadas. É preciso que a ação pedagógica em geral e a de avaliação sejam racionalmente decididas.

Para tanto, sugere-se que, tecnicamente, ao planejar suas atividades de ensino, o professor estabeleça previamente o mínimo necessário a ser aprendido *efetivamente* pelo aluno. É preciso que os conceitos ou notas médias de aprovação signifiquem o mínimo necessário para que cada "cidadão" se capacite para governar.

Jocosamente, poderíamos dizer que um aluno numa escola de pilotagem de Boeing pode ser aprovado com o seguinte processo: aprendeu excelentemente a decolar e, portanto, obteve nota 10 (dez); aprendeu muito mal a aterrissar e obteve nota dois; somando-se os dois resultados, tem-se um total de doze pontos, com uma média aritmética no valor de 6 (seis). Essa nota é suficiente para ser aprovado, pois está acima dos 5 (cinco) exigidos normalmente. É o mínimo de nota. Quem de nós (eu, você, e muitos outros) viajaria com este pioloto?

Então, o médico não pode ser um *médio de notas*, mas um *mínimo necessário* de aprendizagem em todas as condutas que são indispensáveis para se viver e se exercer a cidadania, que significa a detenção das informações e a capacidade de estudar, pensar, refletir e dirigir as ações com adequação e saber.

Com o processo de se estabelecer os mínimos, os alunos que apresentarem a aprendizagem dos mínimos necessários seriam aprovados para o passo seguinte de sua aprendizagem. Enquanto não conseguirem isso, cada educando merece ser reorientado. Alguns, certamente, ultrapassarão os mínimos, por suas aptidões, sua dedicação, condições de diferenças sociais definidas dentro de uma sociedade capitalista etc., mas ninguém deverá ficar sem as condições mínimas de competência para a convivência social.

Concluindo

Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconscientemente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.

Anexo – 2

A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso

Regina Leite Garcia

A avaliação sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros. Aliás, vamos descobrir em Barriga que é recente a denominação "avaliação" a uma prática por muito tempo chamada "exame".

Muitos foram os críticos do exame, embora em nosso século tenha sido crescente o sue uso e abuso. Para Marx, "o exame não é outra coisa senão o batismo burocrático do conhecimento, o reconhecimento oficial da transubstanciação do conhecimento profano em conhecimento sagrado", com o que Bourdieu concorda, tanto que cita no capítulo 3 de *A Reprodução*, bíblia dos educadores críticos brasileiros, mais tarde criticados por demasiadamente reprodutivistas, nos idos dos anos de 1980. No referido livro, Bourdieu e Passeron estudam as características e funções internas do exame no sistema francês de ensino deixando claro que

> é somente com a condição de apartar-se, numa segunda ruptura, da ilusão da neutralidade e independência do sistema escolar em relação à estrutura das relações de classe que se pode chegar a interrogar a interrogação sobre o exame para descobrir o que o exame oculta e o que a interrogação sobre o exame contribui ainda para ocultar ao desviar-se da interrogação sobre a eliminação sem exame.

E Foucault nos mostra como o exame é um espaço que inverte as relações de saber em relações de poder. Em seus estudos de uma microfísica do poder, revela como se deu o uso da normalização nos séculos XVII e XVIII, estruturando relações de submissão, de objetivação e de normalização a partir da escola. "O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza."

A primeira notícia que temos de exame nos é trazida por Weber quando se refere ao uso pela burocracia chinesa, nos idos de 1200 a.C., para selecionar, entre sujeitos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público. Portanto o exame aparece não como uma questão educativa mas como um instrumento de controle social. Através de exames públicos, *soi disant* aberto a todos, abriam-se as portas a fim de que alguns entrassem para fazer parte da burocracia, ainda que portas laterais deixassem passar aqueles que podiam oferecer dádivas não tão lícitas quanto a competência exigida na porta principal. Autores como Judges consideram ser impossível compreender o que sustentou o velho império chinês por tanto tempo e o seu colapso final sem o conhecimento do funcionamento social do sistema de exames "com todos os seus aspectos caprichosos".

Nada se encontra na literatura pedagógica, até muito recentemente, que nos permita afirmar ter havido a prática do exame na escola, apesar de Durkheim se referir ao exame na universidade medieval. Segundo o autor, havia três situações em que aparecia o exame: para o bacharel, para o licenciado e para o doutor. Estes exames seriam como rituais de iniciação, ou melhor dito, de passagem pois o candidato teria de mostrar um determinado grau de maturidade intelectual adquirido durante a sua escolaridade para poder ser reconhecido como bacharel, licenciado ou doutor. É impressionante nos reportarmos ainda a Durkheim quando afirma que, no século XV, o exame era um momento em que aquele que se expunha ao ritual era freqüentemente ridicularizado por perguntas embaraçosas, o que nos faz pensar que "lá como cá más fadas há". Penso nas bancas de defesa de dissertação e de tese, quando algumas vezes o quase mestre ou quase doutor é exposto a uma sabatina, em que até o orientador, esquecido de sua co-responsabilidade na elaboração do trabalho, participa do massacre. Penso ainda nos comitês *ad hoc*, em que protegidos pelo anonimato, inimigos não assumidos se vingam, reprovando projetos apenas por discordâncias teóricas, epistemológicas, ideológicas ou políticas.

No século XVII surgem duas formas de institucionalizar o exame: uma vem de Comenius que em 1657 o toma como um problema metodológico em sua *Didactica Magna*, um lugar de aprendizagem e não e verificação de aprendizagem: a outra: defendida por La Salle em 1720 em *Guia das Escolas Cristãs*, que propõe o exame como supervisão permanente, posição que levou Foucault a denunciar o aspecto de vigilância contínua pois que os exames, cujos resultados são entregues ao diretor, passam a ser realizados em todos os dias da semana, provocando reprimendas públicas aos que se atrasam e estímulo aos que se destacam pelos bons resultados. O sistema de avaliação, instituído no Brasil hoje, não poderia pensar melhor um sistema de controle de ensino!

Ficam assim, desde o século XVII, anunciadas as conseqüências das posições de Comenius e de La Salle, cujos efeitos se podem sentir até hoje. Um, Comenius, ao considerar o exame um problema metodológico, convida a repensar a prática pedagógica, a melhor ensinar para que "todos possam aprender tudo" conforme recomendava. Jamais pretendeu que o exame levasse à promoção ou qualificação do aprendiz, o que efetivamente não aconteceu até o século XIX. Para Comenius, se o aluno não aprendesse, havia que se repensar o método, ou seja, o exame era um precioso auxílio a uma prática docente mais adequada ao aluno. Já o outro, La Salle, centra no aluno e no exame o que deveria ser o resultado da prática pedagógica, um complexo processo em que dois sujeitos interagem: um que ensina e outro que aprende. Assim, rompendo a unidade dialética ensino/aprendizagem e dando à parte (o que aprende) valor de totalidade, além de obviamente responsabilizar aquele que aprende por um processo em que o sujeito que aprende está em situação dialógica dialética com o que ensina. Este, que por sua posição em relação, deveria saber como ensinar de modo que aquele que está no lugar de quem aprende, efetivamente aprenda. Se avançarmos na reflexão chegaremos inevitavelmente ao que hoje todos e todas sabemos – que aquele que ensina aprende... ou não será mestre; e que aquele que aprende também ensina, ainda que disto possa não ter consciência, pois ao aprender ou não conseguir aprender estará ensinando a quem ensina o que poderia ser o melhor caminho a ser seguido (ao que chamamos metodologia) para ter sucesso ao ensinar, ou seja, que quem ensina possa contribuir para que o aprendiz efetivamente aprenda.

Os herdeiros de Comenius disso sabem, tanto que se preocupam em melhor "compreender o compreender" (ainda que possam não conhecer Gregory Baterson), ou seja, procuram compreender como compreendem os alunos e alunas aquilo que lhes é ensinado e, melhor compreendendo o processo de aprendizagem, podem avançar, incorporando esse conhecimento sobre o processo de aprendizagem a fim de melhor atuarem no processo de ensino. Entendem que o processo ensino/aprendizagem se constitui uma unidade dialética dialogal, em que dois sujeitos interagem, influindo e sendo influenciados um pelo outro. E, se vão mais longe, compreendendo que na relação sujeito-objeto no ato de conhecimento, numa leitura freudiana, haveria elementos e transferência e contra transferência, ou antes, haveria na relação não apenas o observado em presença, mas o produzido em ausência. Se levássemos o raciocínio comeniano às últimas conseqüências, poderíamos dizer que um professor ou professora que pretenda compreender o compreender de seus alunos, inevitavelmente se tornará um professor(a) pesquisador(a), por compreender que a teoria de que dispõe não dá conta da complexidade do que acontece em sua sala de aula e que é preciso afinar os sentidos, as intuições e os conhecimentos para melhor compreender o que acontece e como acontece. Este caminho é indispensável para chegar a elaborar estratégias pedagógicas, em que se incluam relações, metodológicas, atividades, materiais didáticos, critérios de avaliação para melhor atender ao pretendido por Comenius de que todos possam, de fato, aprender tudo aquilo que lhes seja ensinado. Sintetizando, eu diria que um professor comeniano hoje, é aquele que "descobriu" ser preciso investigar o cotidiano da sala de aula a fim de poder atuar didaticamente fé forma mais favorável aos alunos; daí tornar-se um professor-pesquisador.

Os filhos de La Salle centram a avaliação/exame no aspecto de supervisão/controle, preocupando-se sobretudo com o aprimoramento das técnicas de mensuração. Acreditam-se capazes da neutralidade e são ferrenhos defensores da objetividade, pois de desconfiassem da carga de subjetividade que a objetividade carrega e da impossibilidade do neutralismo, o rei apareceria nu e o jogo se tornaria impossível. Mas, para estes, o importante é medir os resultados do ato de

ensinar naquele que aprende e naquilo que consideram importante ser aprendido, ou antes, memorizado. Simplificam um processo extremamente complexo, em que o próprio olhar e a própria pergunta influem na resposta de quem está sendo testado, reduzindo o processo ao resultado identificado, ao que denominam produto, também reduzido a números. São os especialistas em testes e medidas que vão se tornando mais e mais especialistas até que se perdem naquilo em que se especializaram sofrendo um estranho processo de esquecimento de onde e por que começaram. Com isto se perde o sentido da educação. Os aficionados deste enfoque avaliativo seriam "professores-gendarmes", controladores competentes do resultado do que acontece numa sala de aula em que um professor ou professora ensina para alunos e alunas que devem aprender. Parte deles a idéia de "tempo pedagógico" e de "perda de tempo", denunciado por Geraldi, pois consideram tudo o que não seja tempo de aula, de ensino de conteúdos pedagógicos, perda de tempo. Nada de perder tempo com entrada e saída demoradas, de recreio, de artes e de música, de conversas. O tempo de aula é o tempo de ensinar e de aprender, e o modo de avaliar é a "prova única", única forma de comparar o que está sendo feito em cada escola e de identificar e destacar quem faz bem e quem pede tempo e não sabe bem o que fazer. Acreditam eles que a prova única irá mobilizar as professoras a ensinarem o que está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, garantindo assim a "qualidade total" tão almejada, cujo produto serão sujeitos capazes, competitivos e destinados ao sucesso. Este é o caminho do recrudescimento das exclusões, o que pouco lhes importa, porque será também (pelo menos acreditam) o caminho da formação de futuros partícipes do processo de inclusão do Brasil no Primeiro Mundo.

O sistema de avaliação instituído no Brasil, melhor dizendo, imposto, acompanha o proposto por La Salle, ainda que talvez disso não tenham consciência os que o formulam. Tal sistema está sendo infligido ao sistema educacional brasileiro, desde as primeiras séries do ensino fundamental até a pós-graduação. Descarta uma cultura pedagógica produzida historicamente pelo coletivo de educadores e, enfatizando o aspecto meramente técnico da avaliação, reduz um complexo processo a números, quadros, médias, medianas, estatísticas. Este desemboca numa classificação em que as excelências são distinguidas, passando a se constituir em modelo, sendo elas próprias cópias de um modelo abstratamente denominado internacional, enquanto aqueles que não alcançam os almejados padrões internacionais são desmoralizados. Nada mais esperado, quando o que impera é a lógica do mercado, do que uma enlouquecidacompetição, em que os laços de solidariedade se rompem, pois é preciso disputar as escassas verbas destinadas à educação. Aos vencedores as batatas... e o ódio dos perdedores. Afinal, os nossos intelectuais governantes leram Maquiavel e com ele aprenderam a importância de "dividir para reinar".

Para consolidar o modelo de avaliação/controle vai sendo criada e difundida uma ideologia que escamoteia a máxima conhecida desde sempre, embora "esquecida", de que "quem estabelece as regras do jogo anuncia antecipadamente quem serão os vencedores". E tudo é feito com a capa do trabalho sério, competente, neutro, em que alguns colegas nossos ingenuamente cumprem o papel complicado de referendar as normas, desenvolvendo efetivamente um trabalho sério, que sérios, sem dúvida, são. Referendam também o modelo aqueles que solicitam a revisão da avaliação de sua instituição, já que ao fazê-lo reconhecem a validade da norma e, assim fazendo, a legitimam. Só pedem que o seu caso seja revisto por se sentirem injustiçados. Para eles, errou o comitê que usou mal um instrumento bom. Como se refere Cyrulnik, "diz-me para onde vão os teus fundos de investigação e dir-ti-ei quais os mitos da tua cultura". E, assim, como todos são parte da mesma cultura, "fica tudo como dantes no quartel de Abrantes".

Feita esta introdução, vamos ao que pretendo desenvolver. Este capítulo está dividido em duas partes, ainda que elas se interpenetrem. Na primeira, me valerei sobretudo das reflexões de Ángel Díaz Barriga, pesquisador mexicano, muito conhecido na América Latina hispano-falante, embora, por motivos inexplicáveis, pouco conhecido no Brasil. Em minha avaliação, ninguém chegou a uma crítica tão radical sobre avaliação quanto Barriga. Na segunda parte trarei os resultados de uma jovem pesquisadora brasileira, Maria Teresa Esteban, recém-doutora da Universidade de Santiago de Compostela na Espanha que, partindo da crítica de Barriga, propõe novas abordagens avaliativas. Trata do que acontece e pode acontecer no interior da sala de aula em seu cotidiano. À crítica radical de Barriga, acrescenta uma proposta de abordagem pedagógica

radical. Tanto Barriga quanto Esteban consideram que o que vem sendo feito é apenas "mudar para manter tudo como sempre esteve" pois que o paradigma se mantém o mesmo. Para ambos a mudança só se dará quando acompanhada por uma ruptura epistemológica.

Esteban chama Boaventura de Sousa Santos para defender o que ele denomina uma segunda ruptura epistemológica. Admitindo a importância da primeira ruptura epistemológica, quando a ciência se opôs ao senso comum, o que criou condições favoráveis para o desenvolvimento da ciência, embora tenha também desqualificado o conhecimento prático que passou a ser chamado sendo comum, com desprezo dos desde então denominados cientistas, Boaventura propõe uma segunda ruptura epistemológica que se constituiria numa ruptura com a ruptura bachelardiana. Propõe o autor que tanto a ciência quanto o senso comum se transformem: o senso comum apoiando-se nos avanços da ciência e a ciência incorporando o caráter prático e prudente do senso comum,

> uma vez realizada essa ruptura (a primeira, lembro eu), o acto epistemológico mais importante é romper com ela e fazer com que o conhecimento científico se transforme em novo senso comum. Para isso é preciso, contra o saber, criar saberes e, contra os saberes, contra-saberes – (perspectiva na qual Barriga e Esteban trabalham).

São estes saberes e contra-saberes que aparecem na escola quando está sendo construído um projeto político-pedagógico compartido, includente porque democrático, no qual a avaliação desempenha um papel fundamental, dando voz aos historicamente silenciados e reconhecendo-os como sujeitos de conhecimento, que por serem reconhecidos e se reconhecerem como sujeitos de saberes podem participar da segunda ruptura epistemológica prenunciada por Boaventura. Os seus saberes põem em questão a lógica hegemônica, que se apresenta como *A Lógica*, revelando a coexistência de *diferentes lógicas* na sociedade e por conseguinte, na escola.

Trata-se de virar de cabeça para baixo (como fizera Marx com Hegel) a velha epistemologia que na escola produziu resultados lamentáveis, por dar respaldo ao processo de discriminação e exclusão que desde sempre penalizou os filhos de trabalhadores e trabalhadoras, os de origem africana ou indígena, os deserdados de uma terra que os trouxe como escravos (os africanos) ou os expulsou de suas terras (os indígenas que já aqui viviam quando chegaram os "descobridores da terra") e que hoje os alija até do direito ao trabalho.

E, como quem conta um conto acrescenta um ponto, continuarei acrescentando alguns pontos e convidado outros autores a participarem do diálogo sobre avaliação e suas implicações: no sucesso de alguns, que em geral nasceram em berço de ouro e são destinados a ter garantidos os privilégios que já os esperavam antes de seu nascimento; e no fracasso de outros, os marcados pelo destino antecipado de uma sociedade colonizada e escravista que sempre esteve voltada para fora, sonhando ser o que jamais foi e desprezando tudo e todos os que a obrigam a se ver mazomba, pois como mazombos os poderosos deste país idealizam o colonizador e desprezam o populacho.

Subsídios para a desejada segunda ruptura epistemológica

Barriga parte da constatação de que existiria uma continuidade linear no modo como diferentes autores abordam avaliação e lhe dão respostas. Ainda que posa haver algumas diferenças, na verdade, mantém-se a mesma concepção de homem e de sociedade, de educação e de aprendizagem. Seria necessário que fossem retomados os enfoques epistemológicos dos diversos discursos avaliativos e que, após a apreciação crítica desses pressupostos, se avançasse na construção de um novo paradigma teórico-epistemológico, no que, embora sem citar ou, quem sabe, conhecer, se aproxima de Boaventura.

Em seus estudos o autor vai recuperando a história dos exames, a fim de melhor compreender o que acontece hoje, como acontece e pro que acontece. Vai nos revelando como se deu historicamente e como hoje o projeto neoliberal acentua o processo de seleção e de exclusão exercido por aqueles que exerciam/exercem e lutavam/lutam para manter o poder. E conclui – o exame desde o seu aparecimento foi um espaço de conflito,

> espacio sobredeterminado por instancias ocultas que actúan y tensan toda situación de examen. Estas instancias son de orden social, institucional, laboral, familiar y personal.

Na história da construção da escola como a conhecemos, o exame foi perdendo a sua dimensão pedagógica e metodológica tal como defendida por Comenius e assumindo crescentemente a dimensão de controle preconizada por La Salle. Mas é preciso destacar que, hoje no Brasil, algumas prefeituras progressistas retomam o sentido pedagógico e metodológico defendido por Comenius e os resultados são extremamente favoráveis aos que foram historicamente segregados, discriminados e excluídos na escola. Não se trata de resolver o problema do fracasso escolar abrindo as porteiras e deixando passa todo mundo; trata-se sim de pôr em discussão as conseqüências sociais da reprovação e da repetência e, obviamente, da investigação dos determinantes sociais, culturais, econômicos e políticos que facilitam a vida escolar de alguns e colocam barreiras ao sucesso escolar de outros. Trata-se de levar às últimas conseqüências a máxima comeniana de que é preciso ensinar tudo a todos, ou, como diz João Pedro Stédile, líder do Movimento dos Sem-Terra (MST), trata-se de "por abaixo as cercas da ignorância".

Ao contrário do que muitos acreditam, o exame não surge na escola, mas como um instrumento de controle social. Na verdade é apenas no século XIX que se instala a qualificação escolar.

Haveria uma tendência a tentar resolver os problemas da educação sofisticando os testes, as provas, os exames, ou seja, reduzindo o problema da avaliação ao bom uso da estatística descritiva, deixando de lado a multiplicidade de aspectos presentes no processo ensino-aprendizagem e, apesar das "inovações", pouca diferença se observa entre os antigos manuais de avaliação e as provas hoje tão valorizadas e apresentadas como a solução para o problema de uma escola "problemática".

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar "para se dar bem na prova" e para isso tem de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas idéias. Pouco importa que filósofos da ciência afirmem o absurdo de se defender haver uma, e apenas uma, forma correta de responder a uma pergunta, pois, na escola cujo valor maior são as provas, os bem sucedidos são aqueles capazes de melhor repetir o que diz o professor ou professora, enquanto os que ousam divergir são considerados "alunos-problema", e recebem as piores notas. Ou seja, a nota dez recebe aquele que foi capaz de responder de acordo com as verdades do professor e do autor por ele referendado. A nota cinco é a que recebe aquele que respondeu "certo" apenas 50% do que lhe foi perguntado. E zero se poderia dizer que muitas vezes é a nota do divergente, aquele que ainda não abdicou da capacidade de pensar crítica e criativamente e tem a ousadia de afirmar a sua diferença. Na verdade, nada nos garante que o aluno ou aluna que recebeu uma nota dez saiba mais do que aquele ou aquela que só alcançou a nota cinco. Pode significar apenas que das questões perguntadas na prova e consideradas as mais importantes pelo formulador da prova, um dos alunos tenha respondido a todas e o outro, apenas à metade das perguntas, de acordo com o que o professor considera respostas certas. O aluno que tirou dez pode só ter memorizado as questões que caíram na prova – o acaso, tão pouco considerado na escola, seria a explicação – enquanto o aluno que tirou cinco pode saber muito mais do que o outro, muito mais sobre o seu próprio processo de aprendizagem, embora das questões perguntadas só saber responder a metade. A epistemologia da complexidade ajudaria a compreender o seu processo sem cair nas simplificações. O resultado da prova pouco dirá ao professor o professora sobre o processo de aprendizagem de cada aluno; sobre as dificuldades que cada um enfrenta e do que sabe além do perguntado na prova; de sua capacidade de fazer sínteses, de comparar, de criticar, de criar, e, o que é mais importante, o que do que foi ensinado e aprendido contribuiu para que cada um dos alunos e alunas melhor compreendesse a sociedade em que vive, a natureza da qual é parte e a sim próprio enquanto ser da natureza e da cultura.

A ênfase no "produto" e a desconsideração do "processo" vivido pelos alunos e alunas para chegar ao resultado final resulta de um corte artificial no complexo processo de aprendizagem.

> Concebir el aprendizaje como producto es una manera de negar la necesidad que tiene cualquier persona de ir elaborando la información, con el fin de aprender, dado que el proceso de aprendizaje

> está mediado por el esquema referencial del estudiante; esto es, el conjunto de conocimientos, sentimientos y afectos con los que piensa y actúa, esquema que ha sido organizado a lo largo de la vida del propio sujeto y que al entrar en contacto con una nueva información, es susceptible de ser movilizado (cf. BARRIGA).

É preciso ter clareza de que o esquema referencial tem aspectos conscientes e outros inconscientes que, por desconhecidos, podem distorcer ou mesmo impedir a aprendizagem. O "esquema referencial" do sujeito é mobilizado sempre que se confronta com uma nova informação, demandando muitas vezes mais tempo do que o tempo da escola permite, pois não se trata de algo mecânico que possa limitar-se ao ensinar e ao imediato aprender. Isto acontece com crianças, com jovens e com adultos sempre que se deparam com uma nova informação e quanto mais surpreendente a informação mais resistências podem decorrer do esquema referencial conservador.

É comum, até com curso de doutorado, no primeiro dia de aula, os alunos e alunas, ansiosos, perguntarem como serão avaliados. Não se abem sequer para a surpresa do que possa acontecer no fascinante diálogo de diferenças, pois o que lhes interessa é que possam obter uma boa nota para garantir a bolsa que, afinal, lhes garante sobreviver. E quem se poria contra a luta pela sobrevivência que se instalou na universidade brasileira? Quanto mais inovador o curso, mais ameaçador, pois é impossível se preparar para ter sucesso no final do curso quando não se sabe com antecedência o quer virá a acontecer. Os alunos pedem normas fixas, pré-definidas, obedecidas por professores e professoras, por alunos e alunas. Seria cômico, não fosse trágico, que os críticos ferozes do pensamento único (o neoliberal) fossem os defensores radicais do modelo único de curso.

O exame por si só não pode resolver problemas produzidos em outras instâncias sociais, pois que, se a estrutura social é injusta, o exame não pode ser justo, pos mais aperfeiçoado que seja ser. Assim também, se não se investe na formação e atualização de professores, se não se estimula a pesquisa educacional em que se investiguem os processos de aprendizagem, considerando as condições objetivas e subjetivas dos alunos e alunas, não se podem melhorar os processos de aprendizagem. E é preciso não esquecer que, sem o reconhecimento social da atividade docente em que se incluem salários justos e planos de carreira, nada de bom pode se esperar da escola, pois como fazer coisas importantes quem é considerado tão pouco importante e tratado como subalterno.

No entanto, apesar de tudo e de todos, alguns professores(as) rompem com a aceitação acrítica de qualquer possibilidade para a escola ser um espaço de inclusão de todos, ou pelo menos, da aceitação passiva de que "pau que nasce torto tarde ou nunca endireita".

É aí que entra a contribuição de Esteban em seu estudo sobre o microespaço da sala de aula em seu cotidiano. Ela vai investigar o processo de avaliação, não apenas no momento da prova ou da avaliação final, quanto já está definido o destino dos condenados ao fracasso, mas nos exercícios, nas respostas que as crianças dão às questões apresentadas pelas professoras e nas microavaliações que as professoras fazem a cada dia, em cada situação, com cada criança. Esteban procura compreender como vai sendo construído o fracasso escolar desde o início da escolaridade, nas classes de alfabetização e, ao compreendê-lo, pode contribuir para que as professoras também compreendam e possam reverter o que parece ser um destino inescapável dos alunos das classes populares. O processo vai sendo desvelado e desconstruídas as formas de avaliar aprendidas pelas professoras em seus cursos de formação e em suas histórias de professoras. Quando se depara com uma resposta de criança que foge ao esperado pela professora, Esteban se vale de Bachelard e pergunta – "por que não?" A partir da pergunta instigadora tem início um trabalho de garimpagem no sentido de descobrir pistas na resposta da criança que possam ajudar a professora a compreender o que pretendeu a criança ao dar aquela resposta, em vez de simplesmente identificar o "erro".

Rompendo as dicotomias *erro/acerto*, *saber/não saber*, *certo/errado*, Esteban avança para vê-los como complementares e introduz *a possibilidade de acerto* no erro, o *ainda-não-saber* como ponte entre *não-saber* e o já-saber, o *quase-certo* que foge ao *absoluto certo ou errado*. Retoma o conceito de "zona de desenvolvimento proximal" proposto por Vigotsky como pista para que a criança seja ajudada a alcançar níveis mais complexos de desenvolvimento e de aprendizagem. Vai

mostrando à professora o que significa trabalhar apenas com o desenvolvimento consolidado, ou seja, com o que já é passado na vida da criança, convidando-a a se voltar para o futuro da criança e ajuda-la a construir este futuro em interação e interlocução com as outras crianças da classe, numa relação em que são incorporados os conhecimentos construídos em suas vivências e experiências.

Mas Esteban sabe que a professora só pode ver o *ainda-não-saber* e o *quase-certo* se compreender o que está à sua frente. É o que vêm afirmando e comprovando autores como von Foerster, Maturana, Varella, Bateson a partir do que já afirmava Willian Blake de que "não via com os olhos, mas através dos olhos". Ou, como von Foerster nos ensina quando diz que devemos compreender o que vemos ou, do contrário, não o vemos. Para von Foerster "ver equivale a um *insight*, equivale a alcançar a compreensão de algo, utilizando todas as explicações, metáforas, parábolas etc., com que contamos." Ou ainda, o que Maturana e Varella em seus estudos sobre as trajetórias visuais demonstram – que as fibras centrífugas originárias na porção central do cérebro e que se dirigem à retina, lá no cérebro se distribuem de tal modo que mantêm o controle sobre o que a retina vê. Portanto, repito a pergunta que já fiz em outro lugar: "afinal, quem vê, a retina ou o cérebro?"

Ora, se é o cérebro que vê, a professora só pode ver aquilo que compreende ou em que acredita.

Isto significa que pouco adianta fazer belos e incompreensíveis discursos para a professora se ela não compreender o que está sendo dito, ou lhe impor leituras que para ela não tenham sentido. Esteban em sua pesquisa vai trabalhando junto com a professora, trazendo a teoria quanto oportuna, quando reveladora, sem com isto pôr de lado os recursos teóricos de que a professora dispõe, pois que reconhece saberes práticos carregados de teoria na prática docente, no dizer de Bourdieu – as razões da prática – que Razão não é apenas referendada pela academia, mas também a produzida no cotidiano das práticas sociais, em nosso caso, na prática pedagógica. Trata-se de um processo de desconstrução e reconstrução a partir do reconhecimento de um saber decorrente da prática e da escola como um *locus* de produção de conhecimento e não somente de reprodução do já sabido, já dito, já instituído. Esteban em sua pesquisa dá conseqüências à discussão de Vigotsky, ampliando-a, não se limitando a ver a escola a partir do conceito de desenvolvimento consolidado – *o conhecimento instituído* – mas a partir das zonas de desenvolvimento proximal – o conhecimento *instituinte*. Rompe com os limites de um conhecimento produzido no passado, o saber instituído, e avança para um conhecimento em processo de construção, numa perspectiva de futuro, os saberes instituintes. Do *já-ter-sido* se projeta um *devir*.

E a professora vai vendo, porque compreendendo, que o que antes ela via como erro ou como um não saber absoluto pode ser apenas uma busca por outro caminho, diferente daquele que a professora via porque assim lhe informava a teoria de que dispunha, e assim ensinava como o único. Quando se põe a investigar o processo de construção de conhecimentos de seus alunos e alunas a professora vai compreendendo/vendo que cada criança tem o seu método próprio de construir conhecimentos, o que torna absurdo um método de ensinar único como se houvesse a tão falada homogeneidade de aprendizagens.

Compreendendo o que antes não compreendia, a professora começa a ver o que antes não via e, obviamente, passa a ajudar seus alunos e alunas a avançar, rompendo com o estigma do fracasso. Nesse processo de investigação de sua prática e da repercussão dela na aprendizagem de seus alunos e alunas vai-se criando uma relação de afeto de solidariedade (talvez a solidariedade de preocupações a que se refere Milton Santos) entre a professora e seus alunos. A professora torna-se o que Cyrylnik denomina "figura de apego" e nesta relação de apego vai fornecendo os "nutrimentos afetivos", ainda segundo Cyrulnik, condição indispensável para que alguém se desenvolva e aprenda.

Se trago estes dois autores, Barriga e Esteban, é porque neles reconheço a crítica radical e uma proposta igualmente radical de rompimento com o paradigma hegemônico que nos impede de ver por não nos permitir compreender a complexidade do que acontece numa sala de aula, e porque ambos os autores nos dão pistas para a construção de uma teoria de avaliação que signifique mais um passo para uma segunda ruptura epistemológica. E se aos dois acrescente outros autores, é

porque nos têm ajudado a ver o que antes não víamos e a compreender o que antes não compreendíamos.

Anexo 3

SUJ.1/T.1

Avaliação diagnóstica: transformação social

Ao introduzir o capítulo II: Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo, Luckesi explicita o objetivo e delimita o tema, que trata da questão do autoritarismo na prática da avaliação, especificamente sobre a avaliação escolar.

Ainda na introdução o autor relata sobre o modelo de avaliação pautado no autoritarismo, relacionando-o ao modelo social vigente, que necessita ser autoritário para manter sua hegemonia. Além disso, ele chama a atenção para a necessidade de romper essa relação, fazendo da avaliação da prática escolar um mecanismo de transformação da sociedade.

N sentido de refletir sobre tal transformação, Luckesi subdivide o capítulo em três tópicos. No primeiro: contextos pedagógicos para a prática da avaliação educacional, ele estabelece um paralelo entre a pedagogia tradicional conservadora e a pedagogia voltada para a tranformação social.

De acordo com o autor, a pedagogia trdicional procura conservar o modelo social, utilizando-se de mecanismos tecnicistas, mecanizados e na prática de avaliação autoritária. Esse modelo pedagógico surge da ascensão social da burguesia durante a revolução Francesa, que torna-se reacionária e conservadora, onde a igualdade de oportunidades não passa de regulamentação jurúdica.

Já a pedagogia voltada para a transformação surge justamente da necessidade da vontade de modificar o modelo social vigente. Esse modelo pedagógico de acordo com o texto, é representado por três vertentes. A primeira, pedagogia libertadora é pautada nos ideais do professor Paulo Freire, que visa a emancipação social, cultural e política das comandas populares.

A segunda vertente: pedagogia libertária, procura fazer da escola um local de conscientização política. Sendo representada pelos anti-autoritários e anti-democráticos. Já a terceira vertente baseia-se no pensamento do professor Dermeval Saviani, que busca a igualdade de oportunidades através da transmissão, assimilação e transformação dos conhecimentos adquiridos e sistematizados pela humanidade.

Segundo Luckesi, essas vertentes que compõem a pedagogia voltada para a transformação, buscam a humanização dos educandos, procurando fazer com que a igualdade entre os seres humanos, vá além da regulamentação jurídica e passe a fazer parte da política que move a história. Esse modelo pedagógico se utiliza da prática da avaliação voltada para a autonomia e participação democrática.

Já no segundo tópico: A atual prática educacional escolar: manifestação e exacerbação do autoritarismo, o autor estabelece um modelo de avaliação, constituído de três etapas: a 1ª seria um juízo de valor, ou seja, a qualificação fundamentada em um ideal estabelecido.

A segunda etapa se dá através dos caracteres relevantes da realidade (do objeto da avaliação), que depende da finalidade a que se destina o objeto a ser avaliado. Segundo Luckesi, ao avaliar a aprendizagem de matemática, por exemplo, não será observando condutas sociais que saberá se o aluno detém o conhecimento lógico matemático.

Em terceiro lugar, acontece o que o autor chama de tomada de decisão, ou seja, após diagnosticar o conhecimento, deverá haver uma tomada de decisão sobre o objeto avaliado. Isso significa, “avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia do crescimento para competência, etc”. (Luckesi, 2000, 35).

No entanto, a realidade descrita por Luckesi, demonstra um modelo de avaliação apenas classificatório, que impede a tomada de decisão. Essa prática avaliativa vem sendo utilizada com a

função de apenas classificar, julgar os alunos em bons ou ruins, através de conceitos e notas, alem de ser um instrumento disciplinar de condutas sociais, pois, é comum a avaliação ser utilizada para intimidar, castigar alunos indisciplinados.

No terceiro e último tópico: avaliação educacional no contexto de um pedagogia para a humanização: uma proposta de ultrapassagem do autoritarismo, é infocada a questão da transformação. Isto é, a necessidade de transcender essa sociedade autoritária e conservadora e conseqüentemente essa pedagogia que a traduz.

Para isso, Luckesi reafirma a necessidade de romper com a prática de avaliação autoritária e assumir uma postura diagnóstica. Onde o professor passe "a verificar a aprendizagem não à partir dos números possíveis, mas sim à partir dos mínimos necessários". (Luckesi, 2000, 44).

Contudo, essa transformação só ocorrerá, à partir do momento em que os educadores assumirem uma postura consciente da necessidade de mudança. Além de compreenderem que teoria e prática não se separam, que são na verdade uma unidade.

Sem dúvida, nesse capítulo Luckesi procura chamar a atenção do leitor para a importância de se pensar sobre a avaliação, sendo a mesma um importante mecanismo de transformação. Além de estabelecer um modelo de prática avaliativa, que confere mais poder ao professor, através da tomada de decisão, que garante a função diagnóstica da avaliação.

Enfim, Luckesi explicita a necessidade de romper urgentemente as barreiras da avaliação classificatória, autoritária e conservadora, instituindo então, um modelo avaliativo pela qual se possa determinar cada passo do processo ensino-aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não, e caso não esteja, que indique que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia. Certamente essa atitude será um importante passo rumo a uma educação mais justa, autônoma e democrática.

Anexo – 4

SUJ.2/T.1

Avaliação: Um Instrumento para a valorização Educacional.

O trabalho apresentado foi proposto pela professora do Curso normal Superior da Disciplina: Prática de Ensino V, com o objetivo de realizar uma análise do tema da avaliação.

Neste trabalho será apresentada a análise do tema embasado no livro de Luckesi. "Avaliação da aprendizagem escolar, que destaca o capítulo II dessa obra, Avaliação da aprendizagem escolar: para além do autoritarismo".

De acordo com Luckesi (2003), a avaliação presente nas escolas vem estabelecendo uma prática que envolve a sociedade de forma excludente e classificatória..

Para Luckesi, a avaliação deve ser de forma estimulante, onde a educação seja capaz de proporcionar autoconfiança, auto-estima, segurança, determinação, valorização e autonomia, tanto para o grupo docente, como o grupo discente presente nas escolas.

Portanto, percebe-se que a avaliação que esta sendo aplicada nas escolas através de testes e notas vem demonstrando uma forma totalmente autoritária. Sendo assim, a avaliação torna-se um produto destrutivo, o aluno não é reconhecido e valorizado diante das propostas escolares, pois o ideal seria que as escolas avaliassem de forma construtiva e objetiva, formando assim cidadãos críticos e reflexivos.

As mais recentes práticas e teorias sobre avaliação têm nos mostrados que o processo de avaliar deve ser um procedimento continuado, parte de um processo maior, mais abrangente, onde vários sujeitos participam, criando parâmetros a partir de uma realidade concreta, tornando a avaliação um processo abrangente e formador e não mais um instrumento de seleção e exclusão.

Portanto, avaliação se destaca como ótica do processo educativo, onde se tem inteção clara de verificar, analisar, redimensionar a prática da escola e dos sujeitos envolvidos; profissionais, alunos, pais.

Para tal, a avaliação deve enfocar as diversas ações educativas: da organização e funcionamento do Projeto Político Pedagógico, passando pela reflexão das práticas, chegando ao processo de formação do aluno, até a participação dos pais.

Luckesi critica a avaliação classificatória e defende a idéia de que a avaliação seja de forma diagnóstica, para que o aluno tenha a oportunidade de reconhecer seus erros e acertos, e também para sanar suas dificuldades.

Acredita-se que através de tais fatos o aluno poderá obter bons resultados e seus conhecimentos ampliados. Isto ocorrerá se as instituições escolares caminhassem coletivamente.

Para Luckesi, a avaliação deve ser um instrumento contínuo, não só para conhecimentos aos alunos, mas sim para o ser humano.

É necessário que os educadores saibam aplicar tal avaliação, que ocorra uma avaliação produtiva, dando enfim, oportunidades aos alunos de refletir saber enfrentar os obstáculos que a vida escolar proporciona.

É importante ressaltar, que se deve ter em mente que a ação de avaliar, para quem se propõe a formar crianças conscientes autônomas, não pode ser concentração de poder em mãos de uma pessoa. O aluno por exemplo, quando envolvido em um processo educativo, em que ele é sujeito ativo de sua aprendizagem, tem condições de elaborar parâmetros e se auto-avaliar, numa postura consciente e responsável.

A obra já mencionada apresenta-se muito adequada a quem pretende se aprofundar, conhecer mais a respeito do tema avaliação, sendo apresentada em uma perspectiva que tem como objetivo incluir as crianças na escola por meio dela e não separa-las e rotula-las como vem acontecendo.

Luckesi, com certeza, é muito objetivo e gera reflexões a todos que por algum motivo tem acesso a sua obra.

Anexo – 5

SUJ.1/T.2

Reflexões a cerca da avaliação/exame

A avaliação durante décadas tem sido um instrumento ameaçador nas mãos do professor. Aliás, segundo Barriga, citado por Garcia (2003), o ato de avaliar por muito tempo foi denominado: exame. Sem dúvida, a prática do exame é um dos grandes nós da educação moderna.

De acordo com Foucault, também citado por Garcia (2003), o exame é um espaço que inverte as relações de saber em relações de poder. Talvez isso aconteça pelo fato de o exame estar a serviço de uma pedagogia que visa a conservação da sociedade. Conferindo poder e autoritarismo nas mãos do professor. Com isso, o exame é aplicado como um instrumento disciplinador de condutas sociais, com intenção de intimidar, castigar. Perdendo assim, a função de garantir a aprendizagem, o saber dos alunos.

Já no século XVII, sugiram diferentes formas de institucionalizar o exame. Uma delas foi instituída por Comenius, que toma o exame como um problema metodológico, no qual deveria ser um lugar de aprendizagem e não de verificação da mesma.

Sem dúvida, Comenius não acreditava no exame como instrumento que levasse à promoção e qualificação do aprendiz. Para ele a prático do exame deveria ser o que hoje é chamado de avaliação diagnóstica, visando à efetiva aprendizagem, através de uma prática adequada ao aluno.

Hoje, o pensamento de Comenius é representado por aqueles que se preocupam em conhecer a maneira de elaborar o pensamento cognitivo, para compreenderem o processo de aprendizagem e assim avançar. São aqueles reconhecidos como professor pesquisador. Acreditando ainda, na relação de troca entre professor e aluno, na interação entre sujeitos.

A outra forma de institucionalizar o exame é defendida por La Salle, que propõe o exame como supervisão permanente. O pensamento de La Salle é comparado ao que hoje se denomina avaliação classificatória. Nos dias atuais, suas idéias são representadas por aqueles que acreditam na idéia de neutralidade e objetividade. Considerando importante o uso do exame como forma de medir o conhecimento através de notas, de números, classificando os alunos em bons ou ruins. Aliás, prática que predomina no Brasil.

Essa prática de avaliação como controle, como supervisão vem sendo consolidada através de uma pedagogia que a traduz. Ou seja, de uma prática pedagógica que visa manter a hegemonia burguesa. Onde assim, como a sociedade a prática avaliativa é autoritária, injusta e desigual.

Para manter a consolidação do modelo avaliação/controle, a aprendizagem restringe-se a exame pontuais com atribuição de notas, a cálculos de resultados, que na verdade não medem a quantidade, nem a qualidade do aprendizado. Com isso, a aprendizagem se torna mecanizada, memorizada, onde predomina a prática da decoreba. Não há espaço para debates, discussões, polêmicas, que contribuem enormemente com a formação moral, com o pensamento crítico. É como afirma Garcia, “a sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas idéias”. (Garcia,2003:41). Já que não se investe na formação continuada dos professores, na pesquisa, não investe e nem se valoriza o professor.

Mas, essa prática de avaliação/controle precisa ser rompida, transcendida. Para isso Esteban citada por Garcia (2003), menciona a importância de se vencer as dicotomias entre erro/acerto, saber/não saber, certo/errado. Para tanto, o professor precisa assumir uma postura diagnóstica, procurando entender o pensamento, o cognitivo da criança e não se ater em identificar

o erro. É como afirma Luckesi (2000), “a avaliação deverá verificar a aprendizagem não a partir dos mínimos possíveis, mas sim a partir dos mínimos necessários”. (LUCKESI, 2000, p. 44).

Enfim, é preciso repensar a avaliação, sendo a mesma um importante mecanismo de transformação, de mudança. É urgente que a prática avaliativa rompa as barreiras do autoritarismo, do controle e passe a estar a serviço da autonomia, da participação democrática. Quem sabe assim, a educação conseguirá a humanização dos educandos, a igualdade como direito legítimo e não apenas como regulamentação jurídica.

Anexo – 6

SUJ.2/T.2

Avaliação, um processo que merece reflexão.

Diante da leitura proposta pela professora, na disciplina Prática de Ensino V, no quinto período do Curso Normal Superior, foi sugerida aos alunos a realização de um texto abordando o tema, “A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso” de Regina Leite Garcia considerando os seguintes aspectos citados acima.

Em se tratando de avaliação obviamente a palavra exame se destaca de uma forma ou de outra. E através de exames, os professores se tornam dono da verdade, não oferecem aos alunos oportunidades de questionar, refletir. Refere-se ao poder para então poder avaliar determinado aluno.

O professor precisa buscar e valorizar em cada aluno as suas qualidades, a fim de facilitar o seu desenvolvimento. É preciso uma interação eficiente para promover no aluno uma auto-imagem positiva através da valorização de sua atividade na escola e na sala de aula. O papel do professor é o de “provocador”. É a pessoa que, atenta à condição de sujeito do aluno, procura conhecê-lo cada vez mais, no sentido de incentivá-lo e tirá-lo de onde está, valorizando o conhecimento que já detém, suas habilidades e aptidões, elevando sua auto-estima e evitando que ele acumule sentimentos de fracasso.

Comenius, em sua perspectiva a avaliação deve ser diagnóstica, que o aluno possa realmente compreender o processo da aprendizagem. Que haja uma interação entre professor e aluno, um aprendendo com o outro. Não existe um trabalho onde o sujeito interage sozinho, os dois ensinam e os dois aprendem.

É necessário que o professor se transforme em um sujeito pesquisador, que leve o aluno a tornar-se crítico, reflexivo.

Ensinar e aprender é compartilhar saberes numa relação dinâmica, efetiva, afetiva e equilibrada entre professor e aluno.

Entretanto, para La Salle, a avaliação torna-se um processo apenas de controle, sendo que o aluno traz em sua bagagem escolar, uma educação bancária, uma educação conteudista, onde o aluno adquiria conhecimentos através do professor de uma maneira em que o professor manteve sempre o controle da situação.

Logicamente, os alunos perdem o interesse em estudar e aprender, quando a aprendizagem é valorizada com provas e notas. Isto torna-se um fato desagradável para a educação, e principalmente para o aluno, pois para o aluno, o importante é memorizar apenas questões consideradas pelos professores. Com isso o espaço da sala de aula torna-se um espaço de repetições.

É necessário que o professor esteja atento na questão de avaliar o aluno com notas e provas, pois não é através desse método que o aluno mostrará suas dificuldades, o que realmente aprendeu. Se realmente o que aprenderam torna-os capazes de ter uma visão crítica, que sejam capazes de criar, de compreender o que realmente foi ensinado.

O sistema de ensino que valoriza a cultura da nota, a análise quantitativa dos resultados, símbolo da aprovação ou reprovação deve ser bem trabalhada e repensada. Numa nova abordagem de ensino e de aprendizagem, é preciso refletir sobre o sentido da nota, como, também, a questão do significado do erro, já que a avaliação consiste num processo de reflexão, de conhecimento e de investigação da realidade pedagógica.

Portanto, é possível perceber que o exame “não pode ser justo”, pois quantos e quantos alunos considerados de boa aprendizagem não conseguem alcançar seus objetivos em certos exames que realizam. E isto os deixa frustrados com a avaliação que está sendo aplicada. E que através das dicotomias erro/acerto, saber/não saber, certo/errado, é necessário que o professor saiba realmente valorizar o que o aluno aprendeu e precisa ser aprendido.

Considerando que o “erro” faz parte do processo de aprender e deve ser utilizado de forma construtiva, é suporte para o crescimento, para o avanço nesse processo. O erro expressa tentativas, revela a trajetória do aluno na sua aprendizagem, permitindo uma interação permanente entre professor –aluno-conhecimento no sentido de ajuda e de superação de hipóteses, na direção de outras mais complexas.

Enfim, no contexto da aprendizagem significativa em que se valoriza o processo como o aluno aprende, compete ao professor analisar os “erros”, para identificar as razões que levaram o aluno a cometê-los e assim, intervir no processo. Essa intervenção do professor no momento em que ocorre o erro constitui, de certa forma, uma modalidade de recuperação de estudos e é muito importante para assegurar a aprendizagem. O professor que, atento, no ato de ensinar, percebe as dificuldades dos alunos, analisa os seus erros e imediatamente intervém, através de atividades diversificadas de ensino, estará fazendo uma recuperação processual.

É importante ressaltar, que a avaliação crítica deve ser um meio e não uma finalidade, constituindo-se num dos pontos vitais da prática pedagógica do professor. Ela deve refletir os princípios filosóficos, políticos, sociológicos e pedagógicos que orientam a relação educativa com vistas ao crescimento e ao desenvolvimento do aluno em sua totalidade.