AVALIAÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O TEMA À LUZ DE CONCEITOS BAKHTINIANOS

Ludmila Kemiac[*]
Denise Lino de Araújo[**]

Resumo: Neste artigo, dois objetivos são propostos: 1. discutir as definições e os sentidos da avaliação em contexto escolar conforme estes vêm sendo apresentados pela literatura especializada (estudos em Didática); 2. apresentar algumas alternativas para se descrever e se pensar a avaliação a partir de conceitos propostos por Mikhail Bakhtin (1992; 2009), notadamente os conceitos de gênero, esfera e estilo. A fim de alcançar esses objetivos, em um primeiro momento discutimos as origens, terminologias e definições da avaliação escolar, segundo a literatura específica sobre o tema. Em seguida, defendemos que o termo "avaliação" possui um sentido amplo, por envolver múltiplas e complexas ações do professor, podendo, pois, ser caracterizada como evento de letramento escolar. Enquanto evento, a avaliação suscita gêneros que recebem denominações diversas e possuem uma natureza discursiva.
Palavras-chave: Avaliação. Gênero. Esfera escolar.

Abstract: In this paper, two goals are proposed: 1. to discuss the definitions and meanings of evaluation/assessment in schools as they have been presented by the literature (studies in Teaching); 2. to present some alternatives to describe and think about the assessment based on concepts proposed by Mikhail Bakhtin (1992; 2009), especially those of genre, sphere and style. In order to achieve these goals, at first we discussed the origins, terminology and definitions of evaluation and assessment, according to the literature on the subject. Then we argued that the term "assessment" involves multiple and complex teacher's actions, being also characterized as a school literacy event. As an event, the assessment raises genres that receive different names and have a discursive nature.
Keywords: Evaluation. Gender. School sphere.

1 Introdução

Não há como separar o processo de ensino/aprendizagem das práticas avaliativas. Avaliar através dos mais diversos métodos e materiais faz parte da rotina do professor. No entanto, ainda que a avaliação seja algo intrínseco ao processo educativo, muitas questões não totalmente ou satisfatoriamente respondidas pairam sobre o assunto. O que é, de fato, "avaliação" considerando a esfera escolar? Há diferenças entre avaliar, verificar a aprendizagem, testar alunos? Avaliação, provas, testes, exames, atividades de verificação são sinônimos? Essas e outras questões impulsionam algumas reflexões tecidas neste artigo, que se propõe, inicialmente, a discutir as definições e os sentidos da avaliação escolar conforme estes vêm sendo apresentados pela literatura específica; e, em seguida, apresenta algumas alternativas para se descrever e se pensar a avaliação escolar a partir de conceitos propostos por Mikhail Bakhtin (1992 [1953]; 2009 [1929]), notadamente os conceitos de gênero, esfera, estilo.

A fim de alcançar os objetivos propostos, dividimos este texto em quatro seções. A primeira constitui a introdução ora apresentada. A segunda, intitulada "A avaliação escolar: as origens às (in)definições", discute as definições, terminologias e sentidos atribuídos à

[*] Professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (Centro de Educação e Saúde). Endereço eletrônico: ludmila_kemiac@hotmail.com
[**] Doutora em Educação. Professora da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande. Endereço eletrônico: deniselinoaraujo@gmail.com

avaliação escolar segundo constam na literatura especializada. Em seguida, "A avaliação escolar: pensando sobre o tema sob a ótica bakhtiniana", e na sua respectiva subseção, "A avaliação materializada em gênero(s) do discurso", defendemos que a avaliação é um termo amplo que se materializa em eventos específicos de letramento escolar, os quais, por sua vez, suscitam gêneros – estes recebem denominações diversas. Assim, defendemos a *natureza discursiva* da avaliação escolar. Por fim, algumas conclusões são tecidas na seção 4.

2 A avaliação escolar: das origens às (in)definições

Luckesi (1999) situa a origem da avaliação escolar nos séculos XVI e XVII, a partir da consolidação da escola moderna oriunda da cristalização da sociedade burguesa. Para servir a essa sociedade, a avaliação caracterizar-se-ia, desde a origem, por atos antagônicos, autoritários e seletivos. É preciso ressaltar, todavia, que a terminologia então utilizada não era propriamente *avaliação*, mas *provas*, *exames* e *testes*. A utilização do termo *avaliação* foi proposto por Tyler, segundo assinala Luckesi (1999), atrelando-se o processo avaliativo à verificação de mudanças comportamentais, conforme os objetivos traçados pelo professor.

A nomenclatura *avaliação* impera na bibliografia recente. No entanto, mais que uma mudança terminológica, uma nova carga semântica parece separar, nas pesquisas acadêmicas em educação, o vocábulo *avaliação* dos outrora correlatos *testes*, *provas* e *exames*, segundo discutiremos adiante.

Por ora, assinalamos a relação – complexa – entre avaliação e sociedade e, mais especificamente, entre avaliação e sociedade burguesa, considerando que aquela emergiu com a consolidação desta. Luckesi (1999) enfatiza que, segundo o modelo de sociedade e de educação em pauta, a avaliação assumiria matizes diferenciados. Assim, se temos um modelo de sociedade e de escola liberais, teremos uma avaliação autoritária, como instrumento disciplinador; se o modelo de escola/sociedade é o 'libertador', 'democrático', teremos uma avaliação que visa superar o autoritarismo e que propõe o estabelecimento da autonomia.

O pesquisador, ao que nos parece, propõe uma correlação automática, ao desconsiderar a dialética e as contradições inerentes a qualquer modelo que se imponha, seja de educação, seja de sociedade. Não se pode tão somente afirmar que ao modelo "x" de escola, teremos necessariamente a avaliação "y", afinal, os atos humanos não reproduzem mecanicamente tal e qual a sociedade.

Todavia, podemos sim considerar que há uma relação – sempre complexa; não completamente entendida e definida – entre sociedade e escola e, por extensão, entre a estrutura social e os discursos que nessa instituição emergem. Talvez um índice da complexidade dessa relação resida nas indefinições sobre o que seria "avaliação". Essas indefinições estão presentes tanto na fala de professores da educação básica, quanto no discurso de pesquisadores que se debruçam sobre o tema.

Em relação aos professores, esclarecedora é a pesquisa de Sarmento (1997), ao demonstrar "o quadro contraditório em que a escola se encontra, reproduzindo um discurso democrático e crítico, mas na realidade desenvolvendo uma prática autoritária e tradicional" (SARMENTO, 1997, p. 12). A autora, após investigar as práticas de avaliação em três escolas de Minas Gerais (duas públicas e uma particular), constata falta de clareza nas falas dos professores, no que concerne às definições e às concepções de avaliação por eles empreendida. Para Sarmento (op. cit., p. 93): "As entrevistas mostram uma dificuldade por parte de professores e especialistas em conceituar e realizar a avaliação". Adiante, acrescenta: "Parece que os avaliadores na escola não têm clareza quanto ao objeto de avaliação" (SARMENTO, op. cit., p. 107). Quando interrogadas, as professoras entrevistadas por

Sarmento enfatizavam o fato de "avaliar o aluno como um todo". Na prática, esse "todo" reduzia-se a provas que tendiam a meramente reproduzir exercícios desenvolvidos em sala.

Hoffmann (2010) constata, por sua vez, imprecisões nas terminologias e nos significados "do testar" e "do medir". Em discussões e encontros com professores, a autora observou que "Os termos teste e medida são definidos de forma vaga e as respostas não revelam consenso entre os professores" (HOFFMANN, 2010, p. 39).

Ferreira (2009, p. 30) menciona a falta de conscientização dos professores em relação à avaliação, considerando que esta é "parte integrante do processo ensino-aprendizagem", sendo, também, um dos meios para tornar esse processo mais efetivo. Segundo a autora (op. cit, p. 50), "muitos professores não apresentam um entendimento claro sobre o verdadeiro significado e funções da avaliação, ao expressarem sua concepção de avaliação". A obrigação burocrática e formal estaria, conforme Ferreira (2009), sobreposta aos verdadeiros sentidos e funções da avaliação enquanto processo que potencializa a aprendizagem, tornando-a mais eficaz.

Constatação semelhante apresenta Melchior (1999, p. 14), ao afirmar que "a maioria dos professores não tem uma percepção clara com relação a questões básicas como: o que é avaliar? E por que avaliar?". A autora procura responder a essas questões, evidenciando a importância da avaliação, e estabelecendo parâmetros para aquela que seria, em sua ótica, a "avaliação necessária".

Gama (1999), em um estudo de caso realizado em uma escola pública (Escola Minas Gerais – EMG) da rede de escolas oficiais do estado do Rio de Janeiro, chega à conclusão de que "Entre os professores da EMG há ainda confusões acerca do que é avaliação, medida e verificação da aprendizagem. Quase sempre tomam uma coisa pela outra" (GAMA, 1999, p. 138).

Embora não tenhamos vivenciado os contextos descritos pelos pesquisadores supracitados, ao que nos parece, as ambiguidades e imprecisões nas falas dos professores decorrem da própria situação de pesquisa, nem sempre cômoda, nem sempre natural. Professores, quando interpelados a responder "o que é avaliação" ou "como avaliam", podem não saber propor definições claras e objetivas. Todavia, não haveria tantas dubiedades na prática: cada professor sabe como avalia, por que avalia, o que avalia, ainda que sua prática avaliativa não siga exatamente os modelos esperados por pesquisadores, muitas vezes alheios ou "estranhos" aos contextos estudados. De fato, Sarmento (1997) constata uma prática avaliativa consolidada nas escolas por ela estudadas, mesmo que a fala das professoras entrevistadas estivesse embebida em imprecisões.

Se, por um lado, pesquisadores criticam docentes por estes não demonstrarem ter em mente conceitos e concepções claras, precisas sobre "avaliação" e sobre o objeto a ser avaliado, é possível afirmar, por outro lado, que nem sempre o discurso desses mesmos pesquisadores, situados num paradigma qualitativo de avaliação, apresenta a tão almejada clareza e precisão.

A revisão bibliográfica por nós empreendida evidenciou que, no paradigma qualitativo emergente, no qual se enfatiza o aspecto formativo da avaliação, as terminologias adotadas muitas vezes se mostram confusas e/ou contraditórias. Foi possível perceber, ademais, lacunas metodológicas no que concerne a propostas "alternativas", "democráticas" e "inclusivas" de avaliação. Discorramos sobre esses dois aspectos.

Primeiramente, acerca das terminologias adotadas, constatamos que o termo *avaliação* aparece como alternativa, mais ampla, mais democrática aos outrora correlatos *provas, testes* e *exames*. Mais que uma nova terminologia, segundo afirmamos anteriormente, o vocábulo *avaliação* parece propor uma nova carga semântica, sendo apresentada como uma prática mais ampla, algo que envolveria um processo que não se esgotaria em momentos

finais, como se esgotam provas/testes/exames – a ênfase se desloca do produto para o processo.

Os vários autores citados ao longo deste tópico (LUCKESI, 1999; HOFFMANN, 2010; FERREIRA, 2009; GAMA, 1997; MELCHIOR, 1999; SARMENTO, 1997 etc) propõem distinções entre "avaliação" e "verificação da aprendizagem" (LUCKESI, 1999, por exemplo), "avaliar" x "testar/medir" (HOFFMANN, 2010). Não obstante, a despeito das diferenciações muitas vezes com tanto ardor defendidas, o discurso revela o emprego indistinto justamente dos termos que são diferenciados.

Luckesi (1999), em um dos artigos reunidos na obra *Avaliação da aprendizagem escolar* diferencia "verificação" de "avaliação da aprendizagem", atribuindo carga semântica negativa àquela (à verificação), à medida que a simples verificação estaria revestida de autoritarismo, seletividade e exclusão. Em outro artigo da mesma obra, a avaliação é definida como um "ato amoroso", que acolhe, inclui o aluno, ao invés de segregar e excluir. Todavia, em um terceiro artigo da obra supracitada, o autor toma o vocábulo "avaliação" por aquilo que seria meramente "verificação", ao afirmar que "A avaliação está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independente dela" (LUCKESI, 1999, p. 26). Ora, se a avaliação é "um ato de amor" não é ela que estaria "articulada com a reprovação", mas a "verificação da aprendizagem", cristalizada em testes, provas e exames. Ademais, assinalamos que a própria definição de avaliação como 'ato amoroso' não nos parece clara e precisa.

Acrescentamos que, se é possível constatar, no paradigma qualitativo emergente, conforme mencionamos, uma rejeição aos termos *provas*, *testes* e *exames* – uma vez estes seriam 'autoritários' e 'excludentes' –, há também uma recusa à visão tecnicista, em prol de uma visão que privilegiaria o processo, a construção. Todavia, a avaliação, ainda que entendida como processo, é, frequentemente, definida como "instrumento" ou "técnica".

Melchior (1999), por exemplo, diferencia "avaliação" de "técnica", ao afirmar que "aplicar um teste ou fazer uma observação são *técnicas* que podem ser usadas pelo professor (...). Atribuir uma nota é, apenas, expressar os resultados *e não avaliar*" (MELCHIOR, 1999, p. 17, grifos nossos). No entanto, a autora apresenta, páginas adiante, "técnicas utilizadas na avaliação escolar", denominando, pois, *avaliação* como "técnica".

Procedimento, *processo*, *instrumento*, *prática*... tais são os vocábulos recorrentes quando se procura definir e conceituar "avaliação da aprendizagem" no âmbito escolar. Esses vocábulos são utilizados indistintamente, evidenciando que, embora tenhamos talvez sentidos pré-construídos sobre o tema, este se apresenta, ainda, de forma indefinida. O que significa, de fato, avaliar a aprendizagem de alunos, ou o ensino-aprendizagem? Essa não é uma questão simples.

Mesmo que não se tenha uma resposta definitiva, dadas as imprecisões e indefinições nas pesquisas sobre avaliação, é possível perceber, no paradigma qualitativo emergente, um discurso recorrente sobre o que seria a "avaliação necessária", conforme afirmamos anteriormente.

A avaliação, nesse paradigma, é entendida como um processo que visa superar as dificuldades de aprendizagem do educando, de forma a incluí-lo socialmente, em prol de uma prática pedagógica democrática, não-autoritária.

Barretto (2001), ao analisar a avaliação da educação básica entre dois modelos, afirma que o paradigma qualitativo emergente reforça "uma abordagem historicamente situada, que, em relação ao aluno, leve em conta não apenas a dimensão cognitiva, mas a social, a afetiva, seus valores, motivações e até mesmo a sua própria história de vida" (BARRETTO, 2001, p. 49). Embora exista certo consenso acerca dessa "abordagem historicamente situada", a autora argumenta que "O paradigma emergente de avaliação

qualitativa não tem uma dimensão teórica própria. Ele empresta elementos de várias vertentes de pensamento, constituindo-se numa formulação multidisciplinar" (BARRETTO, op. cit., p. 49). Adiante, Barretto menciona as lacunas que permeiam esse paradigma de avaliação:

> Embora gozando de grande consenso na área, o que vem à tona em relação ao paradigma de avaliação qualitativa é sobretudo a afirmação de certos pressupostos que o fundamentam, tendo sido constatada grande lacuna em termos de sugestões metodológicas e de procedimentos a serem adotados para viabilizá-lo na prática. São muito escassos os textos que se ocupam desses aspectos (BARRETTO, 2001, p. 52).

A autora supracitada chama-nos a atenção para um aspecto relativo à relação teoria/prática: em que medida os princípios defendidos como constitutivos de uma avaliação 'democrática' são aplicáveis à realidade escolar? Esses princípios são, de fato, considerados cotidianamente nas escolas? Refletir sobre esses aspectos pressupõe, de antemão, o entendimento do sentido da avaliação. O que é a avaliação no âmbito escolar? Processo, procedimento, instrumento, prática? Não nos conformamos com a utilização indistinta desses termos. Pensemos, pois, sobre a avaliação focalizando sua *esfera social*. Pensemos sobre a avaliação com vistas a propor algumas definições, que não se impõem, evidentemente, como definitivas, mas como propostas, alternativas, caminhos a serem percorridos.

3 A avaliação escolar: pensando sobre o tema sob a ótica bakhtiniana

A fim de propor algumas reflexões sobre o que é e o que significa a avaliação no âmbito escolar, adotaremos alguns conceitos de M. Bakhtin (1992; 2009), que nos parecem elucidativos para entender a temática. Trata-se dos conceitos de gênero, esfera, estilo.

A necessidade de se teorizar sobre os gêneros do discurso decorre, segundo Bakhtin (1992), de dois problemas fundamentais, a saber: o problema do estilo – do estilo do autor e do estilo geral – não resolvido pela estilística, que trata da questão de forma insatisfatória; a natureza do enunciado, ainda não compreendido como unidade real da comunicação verbal.

Discorramos sobre essas problemáticas. Para introduzi-las, Bakhtin (1992) inicia seu discurso mencionando a relação esfera/utilização da língua, uma vez que compreender o primeiro problema pressupõe o entendimento de como as diferentes esferas condicionam diversos modos de utilização da língua, caracterizados por estilos igualmente diversos. Segundo o autor,

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua (BAKHTIN, 1992, p. 179).

A noção de esfera, segundo Grillo (2008), constitui um conceito-chave na arquitetura bakhtiniana. Para o autor, através desse conceito, "Bakhtin busca superar a visão determinista e mecanicista da ortodoxia marxista, da influência dos fatos da base socioeconômica comum sobre os produtos ideológicos" (GRILLO, 2008, p. 143). O marxismo apregoava uma influência direta e mecânica entre a infraestrutura e a superestrutura. Bakhtin (2009), por sua vez, afirma que o contexto influencia a produção verbal, mas não o determina estritamente de forma mecânica, já que a palavra, no interior de

uma esfera social, não só reflete como também refrata a realidade. Para Grillo (op. cit., p. 147): "O campo/esfera é um espaço de refração que condiciona a relação enunciado/objeto de sentido, enunciado/enunciado, enunciado/co-enunciadores". Há, portanto, uma relação imbricada entre esfera e estilo. Vejamos:

> Cada esfera compreende seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 1992, p. 284).

Depreende-se, da citação acima transcrita, que existe uma relação inextricável entre gênero, estilo e esfera. Determinada esfera, conforme as especificidades da função comunicativa, produz gêneros caracterizados por estilos próprios. Essa relação se torna mais complexa se considerarmos que, conforme assinala Bakhtin (2009), as esferas não se apresentam como contextos fechados ou simplesmente justapostos, como se fossem uns aos outros indiferentes. Essa consideração reforça a tese do princípio interativo (interação verbal social) enquanto ideia primeira, ao mesmo tempo em que fundamenta a relação gênero/estilo/esfera em uma dinâmica dialógica.

Parece-nos que os conceitos de enunciado – unidade real da comunicação verbal – e gênero – tipos relativamente estáveis de enunciados – são constituídos para estabelecer essa relação complexa (gênero/estilo/esfera em uma dinâmica dialógica). Observemos:

> A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1992, p. 279).

A utilização da língua não se dá de forma aleatória, mas através de enunciados que refletem as condições nas quais estes são produzidos (as condições e finalidades de cada esfera). O reflexo dessas condições específicas ocorre sob a forma de um conteúdo, de recursos da língua selecionados conforme um propósito comunicativo (estilo) e de uma construção composicional relativamente estável.

Na citação transcrita, há, claramente, uma oposição entre individual/social. Considerado isoladamente, o enunciado é individual, pertence ao indivíduo que o produz. Não obstante, à luz de uma dada esfera, o enunciado mostra-se como manifestação de algo relativamente cristalizado, fruto da atividade verbal (interativa) humana: os gêneros do discurso.

O teórico russo, ao citar as incoerências nos estudos sobre os estilos da língua, afirma que "Tal estado de coisas resulta de uma incompreensão da natureza dos gêneros dos estilos da língua e de uma ausência de classificação dos gêneros do discurso por esferas de

atividade humana" (BAKHTIN, 1992, p. 284-285). Tal afirmativa leva-nos a supor que, em decorrência da relação fundamental estabelecida entre gênero/estilo/esfera, mencionada acima, um princípio básico classificatório dos gêneros do discurso basear-se-ia, a priori, nas esferas sociais em que eles são criados. A própria distinção gêneros primários ("simples", fruto da atividade cotidiana) e gêneros secundários ("complexos", produtos dos sistemas ideológicos constituídos) parece fundamentar-se no primado da esfera da comunicação para se propor enquanto tal.

Definidos esses conceitos, propomos algumas questões: o que é a avaliação da aprendizagem no âmbito escolar – processo, procedimento, instrumento, prática? O que é "avaliação" considerando a *esfera* na qual ela se consolida?

É consenso entre pesquisadores contemporâneos a ideia segundo a qual a avaliação não se reduz a provas/testes/exames (orais ou escritos). A avaliação envolveria múltiplas e complexas ações do professor, as quais, quase sempre, se traduzem em notas ou conceitos com vistas a cumprir finalidades burocráticas (a exigência de notas pela instituição escolar) e/ou pedagógicas (verificar a aprendizagem dos alunos, (re) direcionar o ensino, fazer um diagnóstico etc).

Acordos tácitos subjazem à avaliação: a determinado sujeito é atribuído o papel de avaliador; a outros, o papel social de avaliados, sem que isso precise ser explicitamente concordado – os sujeitos assumem seus papéis.

Essa característica da avaliação – acordo tácito sobre papéis sociais assumidos – envolve, ou não, a constituição de um ritual (a aplicação de provas/testes/exames como evento ritualístico). A fim de se instituir uma situação mais democrática, poderíamos ter, porém, a simulação da inversão de papéis: o aluno se autoavaliando, ou avaliando o professor. Todavia, mesmo que o aluno temporariamente assuma o papel de avaliador, ainda assim temos uma relação instituída entre avaliador – avaliando – objeto a ser avaliado – instrumento, meios de avaliação.

Outra característica da avaliação no âmbito escolar reside na relação interativa entre sujeitos, mediada pela *escrita*. Com efeito, a leitura e a escrita estão, necessariamente, presentes na avaliação, ainda que não sejam objetos estritos a serem avaliados. Sempre que se tem eventos avaliativos, tem-se, consequentemente, a remissão a textos escritos. Ademais, a própria avaliação pode suscitar gêneros escritos dos mais diversos: provas, anotações na caderneta do professor, registros, diários constituem meios materiais diversos que servem para fins pedagógicos e/ou burocráticos.

É possível afirmar, também, que a avaliação envolve atividades regulares, constituídas sócio-historicamente. Trata-se, pois, de atividades muitas vezes repetidas e repetíveis, apre(e)ndidas nas interações sociais, envolvendo regras, modos específicos de comportamento. Exemplifiquemos: na avaliação materializada em uma prova escrita, temos um ritual que deve ser obedecido (alguém distribui as provas, outros a respondem, preferencialmente em silêncio, em um tempo pré-determinado). Se temos uma avaliação desenvolvida em um conselho de classe, não se tem a presença física dos sujeitos avaliados, mas apenas a dos avaliadores, os quais debatem, discutem se estes sujeitos avaliados deverão ser aprovados ou reprovados, conforme alguns critérios estabelecidos. Em uma avaliação constituída por testes orais, praticamente os mesmos rituais da "prova escrita" são seguidos, com a diferença de que o avaliado deverá verbalizar oralmente conhecimentos aferidos que são questionados.

As regras, os rituais, as práticas descritas acima são, certamente, suscitadas pelas especificidades da esfera discursiva em questão – esfera que constitui a palavra, o signo ideológico, refletor e refrator de condições de produção as quais quase sempre exigem a disciplina, a ordem, a obediência à hierarquia, de tal forma que tais aspectos (ordem,

disciplina etc) acabam por se tornar componentes e mesmo objeto de avaliação (pensemos nos tão famosos 'pontos de comportamento' atribuídos aos alunos como parte da avaliação bimestral, semestral...).

As características até o momento apresentadas nos permitem concluir que a avaliação ocorre em diferentes *eventos* – múltiplos, muitas vezes multiformes – nos quais temos a presença de determinadas práticas geralmente ritualísticas. Tais eventos envolvem a instituição de uma relação, entre sujeitos sociais, mediada pela escrita, mesmo que textos escritos não estejam fisicamente presentes, ou sejam oralizados. Como eventos necessariamente mediados pela escrita, poderíamos considerar a avaliação como *evento de letramento escolar*.

Uma vez mediada por textos escritos, a avaliação suscita gêneros do discurso, que assumem funções específicas naquela esfera aos quais estão intimamente vinculados. Em outras palavras, em *eventos de avaliação* temos, muitas vezes, a utilização de provas/testes/exames enquanto materiais escritos ou orais que possuem uma composição relativamente estável, um tema vinculado à esfera discursiva e um estilo singular.

3.1 A avaliação materializada em gênero(s) do discurso

O último parágrafo que antecede este tópico permite-nos entender a natureza discursiva da avaliação, ao mesmo tempo em que nos impõe uma segunda problemática: o que caracteriza os gêneros que emerge em eventos avaliativos, considerando a relação entre gênero/estilo/esfera? Pensemos primeiramente sobre a esfera sem que nos detenhamos profundamente em sua análise.

A escola moderna, segundo ressaltamos acima com base em Luckesi (1999), consolidou-se nos séculos XVI e XVII, em decorrência da constituição da sociedade burguesa. "Testes" e "exames" eram utilizados para verificar a aprendizagem, bem como para punir os alunos por eventuais falhas em sala de aula. Temos, portanto, na origem, uma relação prova/instrumento de controle, que evidencia, também, uma das funções daquela instituição em fase de consolidação: a escola não se propunha apenas a ensinar conteúdos, mas também a moldar comportamentos, ensinar atitudes, modos de conduta a uma classe seleta.

No século XX, a "pedagogia para o exame", ou a pedagogia em função exclusiva do exame, passa a ser questionada, sobretudo com o movimento da Escola Nova. Apoiando-se em autores como Rogers (1985), que apregoa a não diretividade do ensino, e Piaget (1970, 1977, 1984, 1987), muitos estudiosos do campo educacional passam a defender a não utilização de provas e testes, mecanismos autoritários e discriminatórios, a serviço da seletividade social. O termo "avaliação" passa a substituir "provas", "testes" e "exames", segundo mencionamos acima.

Todavia, as "provas", os "testes" e/ou os "exames" nunca deixaram de existir, nunca deixaram de ser aplicados em sala de aula, o que nos leva a correlacionar imediatamente a instituição escolar a esse gênero. Não há como dissociar a escola das provas e testes utilizados em eventos de avaliação. Podemos afirmar, por conseguinte, uma relação imbricada entre a esfera escolar e esse(s) gênero(s) do discurso, ao(s) qual(is) múltiplas funções são atribuídas.

Hodiernamente, se critica a seletividade social promovida por esse gênero tipicamente escolar, propondo-lhe novas funções. No entanto, propor novas funções e finalidades para a avaliação escolar não significa a supressão das "antigas" funções. Em outros termos, temos, atualmente, um discurso que evidencia contradições, ou mesmo luta de classes. A escola moderna constitui-se como esfera discursiva ideal para que se travem tais lutas e se estabeleçam tais contradições: instituída com a consolidação da sociedade burguesa,

em sua origem seleta e reservada a uma classe específica, a escola estende-se, com o passar dos anos, às classes populares.

Classes sociais distintas, como ressalta Bakhtin (2009, p. 47), "servem-se de uma só e mesma língua", pois, não se confundem "Classe social" e "comunidade semiótica". O signo, utilizado por diferentes classes, concentrará índices de valor contraditórios, afinal, "O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes" (BAKHTIN, op. cit., p. 47). Assim vemos a constituição do discurso atual sobre avaliação da aprendizagem – um discurso que tende a criticar a seletividade social, mas que se mostra lacunoso, confuso e, muitas vezes, contraditório, segundo evidenciamos acima.

Considerando provas e exames como gêneros do discurso que emergem em eventos de avaliação escolar nesse cenário contraditório, é preciso destacar, porém, as características que nos fazem reconhecer esse gênero, identificá-lo enquanto tal.

A primeira característica concerne, certamente, à composição relativamente estável, identificada de antemão. De forma mais simples, temos a estrutura de perguntas e respostas (orais ou escritas). Cabendo às perguntas ao professor, e as respostas ao aluno. Mais que uma forma composicional, temos um índice de valor social atribuído a essa composição: apenas a alguns sujeitos é reservado o direito de fazer as perguntas. As respostas são submetidas a uma validação segundo parâmetros estabelecidos por aquele que formula as perguntas ou a pergunta, o tema sobre o qual se deve discorrer etc. A própria esfera discursiva impõe essa forma composicional ao gênero: em um espaço onde alguns atribuem notas a outros, a estrutura não poderia ser outra. Eis a relação imbricada entre forma composicional de um gênero e esfera discursiva.

Em provas e exames mais complexos temos a intercalação de gêneros, os quais, uma vez intercalados, "mantêm sua estrutura, sua autonomia e suas idiossincrasias linguísticas e estilísticas" (SOBRAL, 2009, p. 124). Perdem, entretanto, o vínculo direto "com a realidade concreta e os enunciados reais alheios" (BAKHTIN, 1992, p. 263). Por exemplo, em uma prova que se propõe a avaliar habilidades de leitura do aluno, podemos ter a utilização de uma tirinha a qual se sucederão perguntas de interpretação textual. Nessa prova hipotética, não se lê mais a tirinha para se divertir (embora não se possa negar essa função), mas para se avaliar competências de leitura. O domínio prévio de conhecimento do aluno, sua capacidade de realizar inferências, de correlacionar diferentes áreas do saber passam a primeiro plano. Nesse sentido, temos um gênero complexo, à medida que assimila outros gêneros, intercalados conforme propósitos específicos de avaliação, de medição de conhecimentos, competências e habilidades.

A escolha por determinados gêneros a serem intercalados, ou por determinada estrutura (por exemplo: questões dissertativas, questões objetivas de múltipla escolha etc) faz parte de um propósito didático atrelado ao que se pretende avaliar e por que se avaliar tais ou quais aspectos em detrimento de outros. Esse propósito vincula-se intimamente à imagem de aluno/candidato avaliado: espera-se que o sujeito X detenha as habilidades/competências Y. Uma imagem de aluno "ideal" é, assim, projetada em provas e exames, com base no que o professor espera, no que é estabelecido no projeto pedagógico da escola, no que é normatizado em documentos oficiais (parâmetros e diretrizes curriculares, Leis e Decretos que dispõem sobre a educação etc). Essa imagem é, evidentemente, constituída socialmente, segundo índices valorativos pertencentes ao horizonte social da esfera ideológica em questão. Se, em determinado período sócio-histórico, valorizavam-se as habilidades de memorização, em outro, competências como a capacidade de se fazer inferências e correlacionar interdisciplinarmente áreas do saber são postas em destaque. Espera-se um sujeito que detenha tais competências, e que em função delas seja avaliado.

Essas constatações levam-nos a uma segunda característica do gênero: o *estilo*. Segundo Voloshinov (1926, p. 16), o estilo corresponde a "uma pessoa mais seu grupo social na forma de seu representante autorizado, o ouvinte". O estilo de uma prova/exame dependerá, por conseguinte, da imagem de aluno que dele se projeta. Em um exame cujo foco reside na avaliação de competências e habilidades mais voltadas para a cognição, teríamos, provavelmente, um estilo constituído com base na imagem de um sujeito cognitivo, detentor de conhecimentos prévios armazenados na mente. Um exame constituído por questões que exigem tão somente a memorização de fórmulas ou de regras pressupõe, por outro lado, um sujeito/aluno que tenha desenvolvido tais habilidades, mas que, talvez, não saiba se posicionar perante o que tenha sido memorizado. Em qualquer caso, temos a projeção de um ideal, um padrão normatizado, já que a padronização desse gênero praticamente não permite a consideração das diversas individualidades daqueles a quem se destina (alunos avaliados).

Retomando Grillo (2008), ao discutir a noção de esfera e estilo na obra bakhtiniana, o pesquisador afirma que "cada gênero do discurso, em cada campo da comunicação discursiva, tem a sua concepção típica do destinatário que o determina como o gênero" (GRILLO, 2008, p. 197). Não há, portanto, como o estilo ser dissociado da forma composicional: o estilo não se manifesta no "vácuo", mas na seleção de recursos linguísticos organizados conforme as especificidades da esfera, do horizonte social ao qual se prende o enunciado – o grupo social representado sob a forma do ouvinte/destinatário. A estrutura sob a forma de perguntas/respostas que compõe testes e exames dos mais diversos parece simular a própria estrutura da interação em sala de aula (iniciação/perguntas feitas pelo professor – respostas dos alunos). Em exames, podemos não ter a presença física do professor/avaliador, mas sua imagem lá está projetada, sob a forma de questões. As questões iniciam o aluno/candidato, "guiam" ou direcionam a leitura dos textos apresentados. Os alunos, em seguida, respondem, assinalando um "X", dissertando sua opinião etc. Por fim, quase sempre sem a presença do aluno, o professor/avaliador avalia, atribuindo uma nota ou um conceito ao que foi respondido, conforme critérios aos quais o aluno pode ou não ter acesso. Em provas e exames, por conseguinte, as interações ocorrem na maioria das vezes entre sujeitos que não estão no mesmo espaço-tempo. Em decorrência desse aspecto, temos a necessidade e mesmo a exigência de clareza e objetividade na formulação de questões (cf. ARAÚJO, 2014).

Em sala de aula, as provas/exames constituem uma reação-resposta aos conteúdos, às explicações, às discussões suscitadas. Esses aspectos culminam em uma prova que reelabora os conteúdos – não se trata mais de conteúdos a serem ensinados, mas avaliados. Deve existir uma relação dialógica singular entre a prova e as ações do professor, os conteúdos ministrados. Essa relação se manifesta naquilo que denominamos *estilo didático*.

Considerando que o texto, em sentido amplo, é uma refração da realidade, *reflexo subjetivo do mundo objetivo* (BAKHTIN, 2003), podemos afirmar que o estilo didático é uma refração do mundo com propósitos pedagógicos. Expliquemo-nos melhor: uma ciência qualquer, digamos a biologia, é uma refração da realidade moldada por um sistema ideológico (o discurso da ciência). Uma vez transposta como objeto de ensino, essa refração da realidade, fundamentada na ciência, passa a ser refratada pelo discurso pedagógico, adquire um acento valorativo outro que não apaga por completo o acento avaliativo da ciência, mas o transforma, o recondiciona. Não se estuda uma célula da mesma forma, por exemplo, em um laboratório conduzido por cientistas e em uma sala de aula da educação básica: os propósitos são outros. Não se nega, todavia, o discurso da ciência na realidade da sala de aula – o que se tem é uma ressignificação do objeto. Nesse sentido, podemos afirmar que um exame voltado para a educação básica, seja o Ensino Fundamental, seja o Médio, apresenta um *estilo didático* fundamentado na ressignificação do objeto que se pretende avaliar e na imagem de aluno que se projeta na prova.

Essa imagem corresponde, em parte, à entoação avaliativa do locutor perante seu objeto de discurso. Juntas, a entoação avaliativa e a imagem de aluno projetada, constituem o *tema* do gênero, ao apontarem para a situação enunciativa concreta. Bakhtin (2009) distingue a *significação* do *tema* na linguagem, caracterizando aquela como algo relativamente estável, repetível, pertencente ao sistema da língua. O tema, por sua vez, representa o signo ideológico, irrepetível, expressão de uma situação histórica concreta, indissociável da enunciação. Em um gênero, o tema concatena o objeto de discurso, acentuado por uma posição valorativa, à imagem do interlocutor projetada no enunciado.

Em síntese, podemos afirmar que, conforme nossa posição, a avaliação escolar constitui-se em *eventos* sempre mediados pela escrita (ainda que textos escritos possam não estar totalmente presentes em alguns eventos). Esses eventos suscitam gêneros caracterizados: 1. por uma forma composicional (perguntas/respostas, alternativas a serem avaliadas, enunciados de questões etc) relativamente cristalizada; 2. por materializar um tema vinculado à situação enunciativa; 3. por constituir-se estilisticamente a partir da imagem de aluno ideal avaliado. Os gêneros suscitados recebem nomes diversos: provas, testes, exames etc. E, ainda que a terminologia não seja definitiva, existem sentidos e imagens certamente consolidados sobre o tema.

4 Conclusões

Propusemos, neste artigo, alguns caminhos para se pensar a avaliação escolar. Conforme defendemos anteriormente, esta se constitui em *eventos de letramento escolar*. Em meio a esse(s) eventos(s), gêneros conhecidos sob diversas nomenclaturas – provas, testes, exercício de verificação etc – são requeridos e assumem formas relativamente estáveis (perguntas/respostas), que provavelmente remetem ou reproduzem a própria situação discursiva escolar, em que alguém autorizado – o professor – faz perguntas e outros respondem a essas perguntas – os alunos.

Adotando os conceitos de gênero e esfera, entendemos que, embora os gêneros suscitados em eventos de avaliação recebam nomenclaturas diferentes, esses gêneros são produtos típicos da escola – instância discursiva caracterizada pela assimetria de papeis desempenhados pelos sujeitos professor e aluno. Assim, "provas" ou "exames" tendem a reproduzir essa assimetria: ao professor cabe a iniciação da situação interativa (perguntas); ao aluno cabe o dever de responder a perguntas previamente formuladas; finalmente, o professor valida (por meio de notas, por exemplo) as respostas do aluno.

Três aspectos subjazem à avaliação e aos gêneros que emergem em eventos avaliativos: acordos tácitos sobre os papéis sociais assumidos pelos sujeitos; execução de atividades regulares, que envolvem regras e modos específicos de conduta e comportamento; mediação da interação pela escrita (sempre, em eventos avaliativos, tem-se a remissão a textos escritos).

Devemos chamar a atenção, principalmente, para um ponto mencionado nesse artigo: o estilo do gênero suscitado no processo avaliativo remeter-se-á à imagem de aluno avaliado e será também resultado da concepção de ensino-aprendizagem do professor. Assim, algumas reflexões emergem a todos aqueles que são incumbidos de avaliar outrem: que imagem tenho dos (alunos) avaliados? O que acredito que eles devem saber? Aquilo que acho que eles devem saber está, de fato, explícito nos enunciados das questões? Esses questionamentos podem conduzir o professor neste processo tão complexo e tão importante – o processo avaliativo.

Referências

ARAÚJO, D. L. *Enunciado de atividades e tarefas escolares:* modos de fazer. Olinda: Livro Rápido, 2014.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

_____. Os gêneros do discurso. In:_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1953]. p. 279-326.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In:_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1959-1961], p. 307-335.

BARRETTO, E. S. de S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, n. 75, p. 48-66, ago./2001.

FERREIRA, L. M. S. *Retratos da avaliação*: Conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GAMA, Z. J. *Avaliação na escola de segundo grau*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GRILLO, S. V. de C. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (Org.). *BAKHTIN*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008, p. 133-160.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora*: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MELCHIOR, M. C. *Avaliação pedagógica*: função e necessidade. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Rio de janeiro: Zahar, 1970.

_____. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olímpio, 1984.

_____. *O nascimento da inteligência*. Rio de janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

ROGERS, C. *Liberdade de aprender em nossa década*. Tradução de José Otávio de A. Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SARMENTO, D. C. *O discurso e a prática da avaliação na escola*. Campinas: Pontes; Juiz de Fora, EDUFJF, 1997.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero*: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

VOLOSHINOV, V. N. (1926). *O discurso na vida e o discurso na arte*. Tradução para fins didáticos feita por C. Tezza e Carlos A. Faraco.

Recebido em: junho de 2015.
Aprovado em: setembro 2015.