



Avaliação (des)contextualizada de língua inglesa no ensino fundamental - a distância entre teoria e prática

Welisson Marques^{1*} e Doris Day Rodrigues Marques²

¹Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Avenida Leopoldino de Oliveira, 579, 38081-000, Uberaba, Minas Gerais, Brasil. ²Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: welissonmarques@yahoo.com.br

RESUMO. Este trabalho efetua uma análise de avaliações com vias a observar, por um lado, sua proposta teórica de contextualização (dos PCNs) e, por outro, a contingência de tal prática. Tomamos como *corpus* dez avaliações do 6º ao 9º anos, aplicadas por professores da rede pública de ensino de Minas Gerais. Os documentos analisados revelam uma ênfase nos aspectos sistêmicos, em especial na correção gramatical, por meio de exercícios objetivos e estruturados. Parece não haver interação com o educando; as atividades são predominantemente abstratas e pouco significativas. Isso pode ser reflexo da concepção de linguagem que constitui esses profissionais e norteia sua práxis, concepção essa que toma a língua como um constructo idealizado e desvinculado da realidade e que reduz o seu ensino ao conhecimento de gramática.

Palavras-chave: avaliação, avaliação contextualizada, língua inglesa, concepções de linguagem, PCNs.

(Des)contextualized assessment of the english language in primary teaching - the distance between theory and practice

ABSTRACT. Current paper analyzes evaluations of the theoretical proposal of contextualized assessment (from PCNs) and the contingency of this practice. The corpus comprised ten assessments provided by teachers to students of the 6th to 9th grades of elementary government schools in the state of Minas Gerais, Brazil. Analyzed documents revealed emphasis on systemic aspects, especially grammar correction, through objective and structured exercises. There does not seem to be any interaction with the student; activities are predominantly abstract, with only slight significance. This may be due to the language concepts of the teachers and which guided their practice. Such a concept sees language as an idealized construct unrelated to world reality and which reduces learning to the knowledge of grammar.

Keywords: assessment; contextualized assessment; English language; language concepts; PCNs (Brazilian National Curricular Parameters).

Introdução

Este trabalho, inscrito sob a égide da Linguística Aplicada (LA), tem por objetivo analisar o possível distanciamento entre, por um lado, o que propõem as políticas públicas nacionais sobre avaliação (bem como os teóricos que discorrem acerca desse tema) e, por outro, a contingência de tal prática. O enfoque deste trabalho recairá mais especificamente sobre avaliações aplicadas por professores de língua inglesa do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental na modalidade presencial. Dessa forma, alvitraremos contrastar o que estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs, documento oficial ou documento) e os instrumentos de avaliação efetivamente utilizados por professores da Educação Básica do estado de Minas Gerais.

Nessa perspectiva, tanto o processo ensino-aprendizagem, quanto a prática avaliativa engendrados pelos PCNs se pautam em uma

perspectiva discursiva. Assim, diferentemente da linguagem tida simplesmente como espelho do pensamento ou ferramenta de comunicação, ela deve ser concebida como lugar de ação ou interação:

[...] na medida do possível, o professor deve aprender a compartilhar seu poder e aceitar tópicos sugeridos pelos alunos e suas interpretações do que está sendo dito, ou seja, aprender a dar voz ao aluno para que ele possa se constituir como sujeito do discurso (BRASIL, 1998, p. 60).

Observa-se, portanto, uma perspectiva de linguagem que permeia todo o processo ensino-aprendizagem e, inseparavelmente, a prática avaliativa nos parâmetros que norteiam a educação básica brasileira. Essa proposta, pelo menos teoricamente, busca romper com uma tradição de ensino de língua descontextualizada, portanto, amiúde abstrata e sem sentido real para o aprendiz.

Nesse sentido, propomos como primeiro objetivo analisar diferentes instrumentos de avaliação de língua estrangeira (língua inglesa), mais especificamente avaliações formativas e somativas internas aplicadas por professores do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental da rede pública do estado de Minas Gerais, na modalidade presencial, com vias a observar se estas seguem o documento oficial, isto é, se são contextualizadas.

Além da contextualização, outro critério enfatizado pelo documento refere-se à formação do sujeito discursivo:

[...] a avaliação deverá ser semelhante à situação de ensino: concentração no significado e na relevância do que é produzido 'em termos de como o aluno se constitui como ser discursivo, mais do que na correção gramatical' (BRASIL, 1998, p. 84, grifo nosso).

Desse modo, a avaliação deve reduzir a ênfase dada aos aspectos gramático-formais, tais como recorrência à utilização de nomenclaturas, atividades abstratas puramente sistêmicas, formação de frases desconexas, exercícios também desconexos (uns em relação aos outros) etc. Apresentamos, então, nosso segundo objetivo: analisar se há, nos instrumentos avaliativos, uma ênfase na interação discursiva (pragmática e funcional) em detrimento da correção gramatical. Uma avaliação que requer do aluno conhecimento sistêmico simplesmente foge dessa perspectiva e é, segundo os PCNs, totalmente desaconselhável.

Por fim, se os PCNs se inserem em uma perspectiva que encara a linguagem como interação, como prática comunicativa, conforme assinalamos, uma avaliação que solicita apenas conhecimento sistêmico descontextualizado atende ora à perspectiva que enxerga a língua como reflexo do pensamento, ora como um veículo para transmitir informações, ambas desvinculadas do contexto social. Assim, a análise dos instrumentos de avaliação confeccionados pelos professores participantes dessa pesquisa permitir-nos-á, também, compreender, em certa medida, qual é a concepção de linguagem que os constitui.

Avaliação e ensino

O conceito de avaliação, de um modo geral, tem como objetivo contribuir para a aprendizagem do educando, ou seja, “[...] para a construção de saberes e competências pelos alunos” (HADJI, 2001, p. 15). Diferentemente do conceito de exame ou prova, que se caracteriza amiúde como ferramenta de coerção ou abuso de autoridade, a avaliação deve ser direcionada à compreensão, ao êxito e à aprendizagem dos conteúdos propostos. Assim, serve de ferramenta para redirecionamentos práticos (por parte de todos os

sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, tais como professor, aluno e instituição). Nas palavras de Méndez (2002, p. 19), “[...] as tendências atuais caracterizam-se pela avaliação educativa direcionada à compreensão e à aprendizagem, não ao exame”. O exame seleciona, julga, exclui; a avaliação demonstra, direciona, oportuniza, transforma positivamente. Almeja, pois, o sucesso da aprendizagem escolar.

Segundo o Méndez (2002, p. 16), a avaliação deve ser negociável “[...] desde a justificativa da própria avaliação até as formas nas quais serão realizadas e o papel que cada um deve assumir responsabilmente”. A negociação implica discussão e entendimento de ambas as partes (professor e aluno) em relação ao seu formato e conteúdo atendendo aos anseios e necessidades discentes. Se, por exemplo, uma turma de 6º ano reclama da dificuldade ao encontrar enunciados escritos apenas na língua alvo, espera-se, por parte do docente, sensibilidade diante das dificuldades encontradas, propondo outras abordagens para avaliar os mesmos conteúdos, integrados às atividades curriculares. Insta pontuar também que a responsabilidade não deve recair apenas sobre o professor, mas o aprendiz precisa compreender também seu relevante papel nessa relação.

O pesquisador declara que

[...] a avaliação faz parte de um *continuum* e, como tal, deve ser processual, contínua, integrada no currículo e, com ele, na aprendizagem. Não são tarefas discretas, descontínuas, isoladas, insignificantes em seu isolamento, tampouco é um apêndice do ensino (MÉNDEZ, 2002, p. 16).

Um bom professor lança mão da avaliação não para medir, mas para reforçar e até mesmo sanar dúvidas do que foi trabalhado. Isso é possível por meio de exercícios amigáveis, que ao invés de dificultarem, servem como facilitadores da aprendizagem, algo essencial em um processo de assimilação de uma nova língua, de uma nova cultura. Assim, exercícios elaborados nessa perspectiva, de modo contínuo, servem para despertar o interesse pela mesma, rompendo os bloqueios que muitos afirmam ter e a encarar o seu estudo como algo mais significativo.

Em relação à ação de formação, a avaliação possui, em geral, três funções: prognóstica ou diagnóstica, que precede a ação formativa e serve para orientar o programa de ensino; a formativa, que se situa no centro da ação de formação, contribuindo para uma boa regulação da atividade de ensino; e a avaliação cumulativa ou somativa, situada ao final da ação de formação, utilizada para verificar se as aquisições visadas nos objetivos foram alcançadas. É relevante destacar que essas funções não são

totalmente determinantes (HADJI, 2001, p. 19), pois, apesar de o conceito de avaliação não se restringir apenas à função diagnóstica, ela terá de exercê-la no sentido de que servirá como instrumento dialético do avanço, ou seja, será utilizada como ferramenta da identificação de novos rumos (LUCKESI, 2011, p. 91). De acordo com Méndez (2002, p. 17), “[...] será sempre e em qualquer hipótese avaliação formativa, motivadora, orientadora. A intenção sancionadora fica longe dessa avaliação”.

Como se observa, o papel da avaliação tem sempre um caráter positivo, no sentido não apenas de orientar os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, como principalmente motivar o aprendiz a avançar por meio de instrumentos que lhe despertem o interesse; que lhe sejam significativos.

Todavia, o ensino de língua estrangeira na educação básica parece ainda se distanciar dessa perspectiva, é sinônimo de ensino de gramática, da morfologia e sintaxe especialmente. Isso certamente é reflexo do paradigma positivista de ciência que atravessa os séculos, afetando definitivamente a prática linguística (bem como o ensino de modo geral) até meados da década de 1960. A partir de então, muitos linguistas se voltaram para aspectos da enunciação e interacionais, abrindo espaço, portanto, para a linguística pragmática e para a possibilidade de mudanças no ensino de língua estrangeira, incluindo a avaliação.

Isto significa que se torna necessário ultrapassar o nível da descrição frasal para tomar como objeto de estudo combinações de frases, sequências textuais ou textos inteiros. O que se visa, então, é descrever e explicar a (inter)ação humana por meio da linguagem, a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados (KOCH, 1995, p. 12).

Assim, se há uma mudança na perspectiva teórica, tanto a prática pedagógica de um modo geral, quanto a avaliativa em particular precisam ser revistas. É nessa direção, ao menos, que caminham os PCNs: tipologia e gênero variados, aceite de interpretações distintas para um mesmo texto, descentramento do professor, prioridade na interação em sala de aula e até mesmo na organização espacial do grupo:

[...] é útil pensar na organização espacial da sala de aula de outras formas que facilitem a força catalisadora do discurso na construção da aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 62).

A proposta do documento oficial para o trabalho docente, no que tange à avaliação, também avança

nessa perspectiva. As orientações didáticas incluem, além da base teórica (por exemplo, o conceito de avaliação), questões atinentes à finalidade, coerência (entre o foco de ensino e o da avaliação), critérios e, até mesmo, o domínio afetivo do aprendiz.

Observa-se, pois, uma perspectiva de ensino que prioriza o discurso, a interação, o contexto, os diferentes sujeitos envolvidos no processo. A avaliação deve, então, ser contextualizada:

[...] deve ser feita ‘sempre de forma contextualizada’ e considerando sua relevância na construção do aluno como ser discursivo em Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p. 83, grifo nosso).

Ora, se a proposta do documento oficial concebe a linguagem como interação e, a despeito de servir como ‘parâmetro’, é enfática em declarar que a avaliação deve ser ‘sempre de forma contextualizada’, isso implica uma mudança de postura por parte dos docentes da educação básica, ou seja, os instrumentos de avaliação deveriam, na prática, se adequar a essa nova perspectiva rompendo com o ensino de língua focado na gramática e desprovido de conexão com o social. Portanto, a avaliação contextualizada se pauta em uma perspectiva discursiva (interacionista) e deve buscar uma correspondência do conteúdo com o mundo e a vida prática, considerando a faixa etária do aprendiz. Aliás, é válido ressaltar que os PCNs, ora citados, remontam ao ano de 1998, ou seja, já estão desatualizados há cerca de uma década e meia. Esperar-se-ia, portanto, que já houvesse uma adequação a essa nova proposta.

Nessa direção, Perrenoud e Thurler (2002, p. 26) pontua, entre as características que lhe parecem mais pertinentes na formação de professores, que a avaliação deve incluir “[...] apenas tarefas contextualizadas”. A ideia de avaliação contextualizada nos remonta também a Freire (2008) que, além de enfatizar a indissolubilidade entre a teoria e a prática, demonstra que a educação é um ato de conscientização e comprometimento, ou seja, seus protagonistas precisam estar conscientes de sua realidade e serem capazes de “[...] refletir e agir” (FREIRE, [1979] 2008, p. 16).

Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 90, grifo nosso) é enfático: “Não basta saber que ‘deve ser assim’; é preciso fazer com que as coisas ‘sejam assim’”. 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 mesma medida em que se venha a processar estes novos entendimentos, novas formas de conduta devem se tornar manifestações desses acontecimentos (LUCKESI, 2011).

Certamente, a confecção de instrumentos de avaliação contextualizados são mais laboriosos, demandam mais tempo e energia por parte do docente (recursos escassos, percebemos, no contexto educacional brasileiro, em especial no âmbito da educação pública básica, principalmente municipal e estadual). Assim, se por um lado as propostas que tratam da avaliação por meio das políticas públicas vigentes (em especial dos PCNs¹) já vicejam, a prática, por sua vez, parece estar distante desse novo entendimento teórico, daquilo tido como ‘ideal’.

Assim, o ensino descontextualizado (e a avaliação é parte intrínseca desse processo²) não é aconselhável:

[...] há uma tendência a se organizar os conteúdos em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição (BRASIL, 1998, p. 54).

Se, por um lado, o mesmo texto que a sugere não define explicitamente o que seja ‘avaliação contextualizada’, por outro lado o lexema ‘contexto’ e suas derivações nominais e adjetivas são altamente recorrentes e emergem 55 vezes em um documento de cerca de cento e vinte páginas.

A noção de contexto, apesar de complexa já foi, na verdade, objeto de discussão outrora (RASTIER, 1998). Dentro do campo linguístico assume diferentes concepções, quer seja na Teoria da Enunciação, na Pragmática, ou na Análise do Discurso, só para citar algumas. No entanto, uma coisa lhes é comum: a relação da língua com o meio social. É essa a conclusão a que Rastier (1998, p. 98, tradução nossa³) chega:

[...] o conceito de contexto assume diversos valores de problematização [...] liga a língua a uma exterioridade condicionando a construção do sentido para o conhecimento dessa exterioridade.

Ou seja, o ensino de língua contextualizada (incluindo aí a avaliação) implica uma relação (da língua estrangeira) com a exterioridade, isto é, com os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem em um determinado momento e espaço socio-históricos.

¹Referimo-nos aqui aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira dos anos finais do Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos) e do Ensino Médio.

²De acordo com os PCN de Língua Estrangeira dos anos finais do Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos) a avaliação deve ser parte integrante e intrínseca ao processo educacional, isto é, “[...] deve ir muito além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno por meio de notas e conceitos” (BRASIL, 1998, p. 79).

³Le concept de contexte assume cependant diverses valeurs de problématisation [...] soit pour lier la langue à une extériorité en conditionnant la construction du sens à la connaissance de cette extériorité (RASTIER, 1998, p. 98).

Em um profícuo debate sobre forma versus função, Dillinger (1991, p. 397) esclarece:

[...] os formalistas estudam a língua como se fosse um objeto descontextualizado, preocupam-se com as características internas de determinada língua – seus constituintes e as relações entre eles – sem se preocupar tanto com as relações entre esses constituintes e seus significados ou entre a língua e seu meio.

A partir desta conceituação, inscrita sob o viés da Linguística teórica, são colocadas duas definições que podem servir de base metodológica para a análise da avaliação contextualizada, já na perspectiva da Linguística Aplicada: Contextualização Interna (CI) – em que a construção de sentidos se efetua não sobre um signo ou frase isolados, mas na confluência dos diversos componentes da avaliação (frases, exercícios, textos, imagens, etc.); e Contextualização Externa (CE) – relação do instrumento com o meio social (educando/escola/mundo). Acreditamos que para atender a proposta dos PCNs, tanto a CI quanto a CE devem ser levadas em consideração.

É relevante pontuar também que os dicionários em geral definem contexto como “[...] o que constitui o texto no seu todo” (FERREIRA, 2005, p. 241). Portanto, parece bem pertinente a interpretação holística de contexto no documento oficial e concomitante proposta de análise que apreciam tanto os aspectos internos (CI) quanto externos (CE) dos instrumentos avaliativos.

A partir dessas observações, elencamos, enfim, algumas características que podem servir de parâmetro para a análise proposta: sobre a CI: i. tema geral que norteia seus exercícios constitutivos; ii. conexão entre os exercícios; iii. exploração, sempre que possível, de textos não-verbais (imagens, fotos, gravuras) em conexão com o verbal e que facilitem a compreensão do aprendiz. Em relação à CE: iv. ênfase em aspectos discursivos (funcionais e pragmáticos) em detrimento de exercícios sistêmicos (gramaticais) com questões que interagem com o educando; v. diálogos significativos (que possam fazer parte da realidade do aprendiz, considerando sua faixa etária e contexto social).

Dessa forma, traçaremos, na sequência, um breve panorama da Linguística Aplicada, lugar onde nos inscrevemos teoricamente, e sua relação com o ensino de língua estrangeira e avaliação contextualizada, objeto de análise dessa pesquisa.

Escopo da LA, ensino de língua estrangeira e avaliação – inter-relações

A LA surgiu com o intuito de trabalhar questões de técnicas de ensino de línguas estrangeiras e hoje

se expandiu, existindo inúmeras formas de pesquisa de caráter transdisciplinar, portanto, utilizando-se de inúmeras teorias e métodos:

[...] a LA não nasceu como aplicação da linguística, mas como uma perspectiva indutiva, isto é, uma pesquisa advinda de observações de uso da linguagem no mundo real, em oposição à língua idealizada (MENEZES et al., 2009, p. 34).

Os autores elucidam também que é consenso de que o objeto de investigação da LA é

[...] a linguagem como prática social, seja no contexto da aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem (MENEZES et al, 2009, p. 35).

Para Kaplan (1985, p. 4), “[...] a noção de que a língua deve ser estudada em relação a um contexto tomou conta do pensamento dos linguistas aplicados”.

Em sua progênie, a LA foi fortemente influenciada pelo estruturalismo linguístico e behaviorismo comportamental, sendo que a partir de 1950, a disciplina se expandiu tanto no exterior quanto no Brasil⁴. Seu objeto, portanto, é

[...] o estudo da língua em uso: a linguagem como acontece na sala de aula ou na empresa, falada por uma criança ou por uma pessoa de idade, expressando uma ideia ou uma emoção, etc (RAJAGOPALAN, 1997, p. 6).

reitera Leffa (2001). Para este autor, responder “[...] ao que a sociedade precisa [...]” (LEFFA, 2001, s.p) é um dos fatores que coloca a Linguística Aplicada em um lugar de importância entre as demais disciplinas na contemporaneidade. Assim, a LA é uma ciência que dá um retorno à sociedade. Ela serve como pesquisa e prestação de serviços. Não é um campo em que o pesquisador leva o problema para o laboratório, mas em um caminho inverso o observa *in loco*, seja na sala de aula, na rua, na escola, etc. Ademais,

⁴Em um recenseamento realizado por Menezes et al. (2009), a autora destaca: A LA se expandiu na segunda metade do século passado, tanto no exterior como no Brasil, com a criação, de norte ao sul do país, de muitas linhas de pesquisa, programas de pós-graduação ou área de concentração em LA. Alguns marcos dessa expansão são: (1) a criação, em 1970, do Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP, posteriormente Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), com a criação do doutorado em 1980, conforme informações na página na *web* do programa. Na década de 80, o programa lançou a revista D.E.L.T.A (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicados), embora com foco maior na linguística; e (2) a criação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas e seu periódico ‘Trabalhos em Linguística Aplicada’ (CAVALCANTI, 2004; CUNHA, 2003). Esses dois programas de pós-graduação foram responsáveis pela formação de linguistas aplicados de vários estados brasileiros e pela disseminação da pesquisa em conjunto com a produção de muitos outros programas brasileiros que criaram áreas de concentração em LA como a UFMG, por exemplo, ou muitos outros programas em Letras ou Linguística que abriram linhas de pesquisa nessa vertente. (3) Outro marco é a criação da Alab (Associação de Linguística Aplicada do Brasil) em 1990.

[...] não se faz pesquisa em LA para explicar uma teoria, pesquisa-se principalmente para resolver um problema, e por isso, está-se mais próximo de dar um retorno à sociedade (LEFFA, 2001).

Atualmente, com o crescimento da LA, surgem novas vertentes de estudo, a cada momento, a partir das inúmeras possibilidades de pesquisa face ao mundo real. É, portanto, fragmentada, multidisciplinar, adaptativa às mudanças do mundo pós-moderno. Na verdade, tem um caráter (in)disciplinar, conforme propõem Rajagopalan (1997) e Moita Lopes (2011), em virtude dessa concomitante expansão e heterogeneidade. De tal sorte, seu objeto de estudo vai do uso da linguagem no cotidiano, na educação, em diversos contextos (jurídico, midiático, médico, etc.), até a variação linguística (dialetos, bilinguismo, sotaques), língua dos sinais, política linguística, aprendizagem, aquisição, tradução, estudo da interlíngua, letramento, ensino de língua mediado por novas tecnologias, entre outros, incluindo também a avaliação, objeto de pesquisa desse trabalho⁵. Nesse sentido, Celani (1998, p. 21) destaca:

Em uma representação gráfica da relação da LA com outras disciplinas com as quais ela se relaciona, a LA não apareceria na ponta de uma seta partindo da linguística. Estaria provavelmente no centro gráfico, com setas bidirecionais dela partindo para um número aberto de disciplinas relacionadas com a linguagem, dentre as quais estaria a Linguística, em pé de igualdade, conforme a situação, com a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia ou a tradução.

Portanto, se por um lado, a Linguística estrutural aborda seu objeto como um constructo idealizado, separado do social, a Linguística Aplicada, a seu turno, estuda a língua como fenômeno no contexto de uso, na prática. Como afirma Leffa (2001), a ênfase da Linguística Aplicada não está naquilo que ocorre ‘dentro’ das pessoas (uma língua mental, psíquica), mas ‘entre’ as pessoas. Aliás, “[...] ser ou não ser um linguista aplicado é hoje muito mais uma questão de afiliação ideológica do que de identidade epistemológica” (MENEZES et al., 2009, p. 39). É nessa perspectiva, ou seja, nessa intrincada relação teórica que envolve o trinômio ensino de língua inglesa, concepções de linguagem e avaliação contextualizada que este trabalho se inscreve.

Cabe ressaltar que a perspectiva de linguagem que considera o contexto (dentro da Linguística Teórica) serve à Linguística Aplicada no que tange a avaliação contextualizada, cujo objeto de análise

⁵Esses temas aqui listados foram extraídos de alguns períodos, entre os quais RBLA – Revista Brasileira de Linguística Aplicada, *Annual Review of Applied Linguistics e Applied Linguistics*.

volta-se para a língua, nesse caso, a estrangeira. Uma avaliação de língua contextualizada implica, pois, um rompimento com o formalismo, propiciando uma adjecção da língua com a exterioridade, envolvendo o educando na construção de sentidos, tais como propõem os PCNs:

Testes que tenham como objetivo apenas verificar o domínio do conhecimento sistêmico pelo aluno e as tradicionais questões de compreensão escrita, que só fazem o aluno procurar no texto a resposta usando estratégias de decodificação, não são formas adequadas de avaliação de compreensão escrita por não envolverem a colaboração do leitor na construção social do significado (BRASIL, 1998, p. 82).

Desse modo, o fato de se apresentar um texto com questões a ele ligadas não é sinal de contextualização, ao contrário, revela-se inadequado pelo documento oficial. É necessário que haja 'colaboração', ou seja, participação do aprendiz na construção do significado. Nesse sentido, é preciso que sejam elaboradas questões que possibilitem respostas diferentes, atendendo à interpretação criativa do aprendiz. Atividades que só exigem uma resposta, em virtude do código predeterminado (positivista), tais como os tradicionais exercícios de transformação de frases (da afirmativa para a negativa e interrogativa), ou o preenchimento de lacunas com um artigo ou pronomes corretos se afastam dessa perspectiva contextual. Portanto, os conteúdos podem ser os mesmos, só a perspectiva de ensino (e intrinsecamente de avaliação e correção) que muda. Por exemplo, em um exercício de uma avaliação cujo enfoque seja a correção gramatical (perspectiva formalista), a resposta '*My father live in a house*' seria considerada errada em virtude do pequeno desvio linguístico (a ausência do 's' na terceira pessoa do singular do presente do indicativo). Por outro lado, em uma perspectiva discursiva, ou seja, considerando essa produção em um contexto, o educando seria perfeitamente compreendido. Seu interlocutor entenderia muito bem que seu pai mora em uma casa, que o pai não mora em um apartamento ou chalé, que o aprendiz está se referindo ao pai e não à mãe etc.

Ademais, para que a perspectiva discursiva de avaliação seja alcançada, é necessário também que as questões propostas oportunizem aos educandos formas distintas de pensar, de interpretar, de argumentar suas ideias:

[...] se você pretende desenvolver o pensamento criativo, crítico, autônomo, formule perguntas que 'obriguem' a argumentar as respostas de modo criativo, crítico e autônomo. Consequentemente, não espere respostas uniformes (HADJL, 2001, p. 118, grifo nosso).

Logo, perguntas que tenham a mesma resposta entre os alunos devem ser descartadas (HADJL, 2001).

Para concluir, antes da análise do *corpus*, é relevante destacar que se a LA dá um retorno à sociedade, conforme salienta Leffa (2001), os resultados obtidos nessa pesquisa podem servir aos professores de língua inglesa e às instituições públicas de educação básica como instrumento no sentido de incitar senão mudanças, ao menos, um repensar da prática cotidiana.

Análise do corpus

O *corpus* dessa pesquisa compõe-se de 10 avaliações formativas e somativas utilizadas por turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas localizadas no estado de Minas Gerais. As avaliações são todas internas e foram confeccionadas pelos próprios professores, todos formados em Letras com habilitação em língua inglesa. Por questões éticas, inerentes à pesquisa, os nomes das escolas e dos professores foram removidos. Os instrumentos avaliativos foram enumerados da seguinte forma: A1, A2 e A3 correspondentes ao 6º ano; A4 e A5 ao 7º ano; A6 e A7 ao 8º ano; e, por fim, as avaliações A8, A9 e A10 utilizadas com turmas do 9º ano.

A primeira avaliação (A1) foi preparada para turmas do 6º ano e possui 15 exercícios. Não há nenhum texto ou frase iniciais que insiram as questões em um contexto, nem tampouco há ligação entre as questões. Nos exercícios 1, 2, 4 e 5, o aluno é testado sobre o conhecimento do plural em inglês, sendo que o mesmo deve marcar a alternativa correta no exercício 1, escrever o plural de cinco palavras no exercício 2, assinalar a alternativa correta (a-e) no exercício 4 e passar alguns substantivos para o plural no exercício 5. A relação das palavras não se dá semanticamente (por grupos lexicais), mas por pertencerem ou às formas irregulares (*man, woman*), ou às terminações -es e -ies (*sandwich, city, watch, tomato, story, glass*, incluindo *dish* que aparece 3 vezes! etc). Aliás, as palavras do exercício 4 parecem complexas para um aprendiz de onze anos (*shrimp, appendix, proof*) e sua seleção, pautada nas exceções à regra geral, certamente aproxima o instrumento avaliativo muito mais de um exame do que de uma avaliação formativa. Na sequência, no exercício 3, o aluno deve escrever quatro números por extenso, nada mais. Dos exercícios 6 a 8, deve-se escolher a alternativa correta do verbo *to be* (a, b ou c) para completar as frases. O detalhe é que não há nenhuma relação semântica entre as mesmas: '*I am playing volleyball*', '*You are doing your homework*', '*They are watching TV*' etc. No exercício 9, o aluno deve dar

o significado do verbo *to be* e completar algumas frases. É relevante destacar que cada frase apresenta um pronome diferente (*I, You, He, We, They*) evidenciando, portanto, que o critério utilizado pelo avaliador para confeccionar este instrumento se pauta na relação sistêmica entre os itens. No exercício 10, o aluno deve reescrever frases (desconexas) na ordem correta. No exercício 11, deve-se completar seis frases (também sem conexão alguma umas com as outras) lançando mão do pronome pessoal adequado. A seguir (exercício 12), pede-se que complete os espaços com o verbo *to be*. No exercício 13, deve-se relacionar alguns números; e no 14, realizar somas (até 10). Para fechar, no exercício 15, há uma palavra cruzada que deve ser preenchida com léxico relativo aos membros da família. Dessa forma, verifica-se uma ênfase na assimilação de conteúdos gramaticais e lexicais, todos descontextualizados. Não há uma descrição que insira as atividades em um contexto mínimo, explicativo e que as tornem, de algum modo, mais significativas. Ao contrário, todos os exercícios desta 'avaliação' são abstratos, ou seja, além de não haver CI, não há também CE.

A avaliação A2, também do 6º ano, possui 20 questões, todas objetivas de múltipla escolha. As alternativas dos três primeiros exercícios, sobre o verbo *to be*, se pautam em seis frases incompletas, cujas lacunas devem ser preenchidas com esse verbo. Os mesmos reivindicam o conhecimento das formas *is* e *are*. Os exercícios 4 a 7 se baseiam em um breve texto sobre *Clara's parents*, sendo que, na realidade, não há nenhuma indicação de quem seja Clara. Dos exercícios 8 a 11, o aluno deve escolher entre três alternativas (a-c) aquela que significa corretamente a imagem a que se refere. A ênfase é no aspecto sistêmico, no conhecimento do verbo *to be*. Das questões 12 a 16, o aluno deve ser capaz de, a partir de um quadro, identificar as frases corretas no presente contínuo. Tanto as ações (*visit grandmother, brush teeth, etc.*) quanto os sujeitos das mesmas (*player, actor, dentist, etc.*) são abstratos. Por fim, as últimas quatro questões (17 a 20) testam o conhecimento sobre o adjetivo possessivo em inglês. As frases são desvinculadas da realidade (*I am washing my feet, He is brushing his teeth, etc.*). A avaliação não traz nenhuma atividade de interação com o educando, todas as frases são desconexas, ou melhor, só se unem em virtude da relação taxonômica (utilizam o verbo *to be* ou possessivos), mas sem nenhuma ligação semântica, o que as torna certamente desinteressantes e monótonas:

[...] o estudo repetitivo de estruturas apenas resultará no desinteresse do aluno em relação à língua, principalmente porque, sem a oportunidade de

arriscar-se a interpretá-la e a utilizá-la em suas funções de comunicação, acabará não vendo sentido em aprendê-la (BRASIL, 1998, p. 54).

Importa, pois, nesse instrumento avaliativo a correção gramatical em detrimento da interação comunicativa.

A próxima avaliação do 5º ano (A3) possui apenas quatro exercícios. No primeiro (exercício 1) enuncia-se 'substitua os sujeitos por pronomes pessoais'. Há dez frases que não se vinculam umas com as outras e cujos sentidos se constroem de modo isolado ao meio social do aluno, tais como *That girl is french [sic], My sister and I are late, Little Tom is sick, The horses are in the field* ou *The cat in the kitchen [sic]*. Como exercício de substituição, não explora a criatividade do educando. É, portanto, automática e sem reflexão. A segunda parte do exercício 1 pede que o aprendiz complete oito frases, também na mesma perspectiva, com a forma correta do verbo *to be*. A seguir, o exercício (2) é composto por dois minidiálogos e a instrução é simplesmente que se 'complete os diálogos'. A despeito do curto enunciado, deduz-se facilmente que seja necessário empregar o verbo *to be* (agora também na forma negativa). No exercício 3, o aluno deve transformar as frases da forma afirmativa para a interrogativa e respondê-las, tudo de modo estruturado, ou seja, a base das perguntas e respostas já estão prontas (o aluno só precisa copiá-las). No exercício 4, por fim, o aluno deve transformar todas as frases do exercício 1 para as formas negativa e interrogativa. Como se percebe, os exercícios que compõem este instrumento de avaliação não são, de modo algum, direcionados à produção escrita e criativa, ao contrário, priorizam a substituição, cópia e transformação de frases isoladas sem junção ao meio social dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Portanto, a concepção de linguagem que a perpassa foge da perspectiva de formação de aprendizes críticos e reflexivos, assim como propõe o documento oficial.

A próxima avaliação (A4), elaborada para alunos do 7º ano, apresenta cinco exercícios, quer sejam: o exercício um solicita ao aluno que escreva os números de 0 a 10 em inglês; no segundo, devem-se efetuar a versão de oito objetos também para a língua-alvo; no terceiro, duas colunas com palavras e expressões precisam ser ligadas (a primeira em inglês com a segunda em português); no quarto exercício, questiona-se o que são palavras cognatas e pede-se um exemplo; no exercício cinco, por fim, há três frases afirmativas em inglês que devem ser transpostas para a forma negativa. Como se verifica, não há um tema comum que norteie as questões e os cinco exercícios são desconexos (uns em relação aos

outros). Apesar de o conteúdo ser adequado para a faixa etária em questão, o mesmo é predominantemente sistêmico, ora requerendo domínio lexical da língua-alvo (exercícios 1 a 3), ora domínio gramatical, como no exercício 5 em que a nota é alcançada se o aluno souber utilizar *don't* apropriadamente na forma negativa da primeira pessoa do singular do presente simples. Ora, em uma situação real de interação, contextualizada, um aprendiz que enunciasse '*I no study English*', a despeito do desvio gramatical, seria perfeitamente compreendido. Na perspectiva dessa avaliação, o aluno tiraria zero no exercício. Chama, também, atenção o uso de *correctly* nos enunciados dos exercícios 1 e 2 em relação à ortografia correta dos itens lexicais. Assim, se o aprendiz escrevesse 'notibook', 'computer' ou 'umbrela' seria desqualificado (ou até reprovado) pelo professor, sendo que, em uma perspectiva real de comunicação (oral ou escrita), seria compreendido sem maiores problemas. Aliás, até um falante nativo de língua inglesa poderia cometer tais inflexões. Como diz Dillinger (1991, p. 398),

[...] o formalista concebe a língua em termos de suas partes e princípios de organização, sem considerar suas relações com o meio ou contexto em que se situa.

Assim, a concepção de linguagem que subjaz essa avaliação toma a língua como um sistema abstrato, desvinculado do social, priorizando a forma, fugindo, reiteramos, da proposta dos PCNs.

A avaliação A5, do 7º ano, possui 7 exercícios e enfoca as principais formas do futuro em inglês. No primeiro, devem-se preencher as lacunas com o futuro simples. No segundo, há um texto sobre robôs. O mesmo serve de base para três exercícios. O número 2, em que o aluno deve retirar seis palavras cognatas. No terceiro, em que o aprendiz deve retirar dois estrangeirismos. E no quarto, em que deve completar lacunas com os verbos dados. Não há nenhum exercício de interpretação do texto, ou seja, seus sentidos são completamente ignorados em prol do tecnicismo;

O essencial é que o foco esteja na atividade ou num tópico e não em um aspecto específico do sistema linguístico, ou seja, que o foco esteja mais no significado e na relevância da atividade para o aluno do que no conhecimento sistêmico envolvido (BRASIL, 1998, p. 88).

Em outras palavras, as atividades aqui descritas vão de encontro à proposta do documento, pois mesmo que o aluno não compreenda bem a língua que utiliza (e apenas decodifique as regras *will* + verbo ou [*be*] *going to* + verbo), ele será bem sucedido. Os três últimos exercícios são também automáticos, lê-se (exercício 5): 'Agora reescreva as frases do exercício

anterior, passando-as para as formas interrogativa (não se esqueça do ponto de interrogação) e negativa'; exercício 6: 'Utilizando o *Immediate Future (going to)*, escreva sentenças afirmativas a partir das palavras abaixo'; Já no exercício 7, lê-se: 'Lembrando que, para as frases interrogativas, passamos o verbo *to be (am, are, is)* para o início da frase e na negativa acrescentamos o *not (n't)*, reescreva as frases do exercício anterior nas formas interrogativa e negativa'. O que importa nessas três últimas atividades é uma repetição de frases que devem seguir um modelo gramaticalmente correto. Não há desenvolvimento escrito de nenhuma forma, as atividades são automáticas, sem reflexão e sem significação real para o aprendiz. A despeito do exercício 1 contextualizar as dez questões (as quais se passam com uma cartomante), não há relação dos demais exercícios com o meio social do aluno, ao contrário, na transformação de frases, por exemplo, as mesmas são desconexas e abstratas: '*You/dance*', '*It/rain*', '*They/ask*', etc.

A avaliação A6, do 8º ano, é composta por sete exercícios, todos de produção escrita frasal. Não há um tema que norteie as questões, nem tampouco alguma imagem para, ao menos, servir de estímulo. O que se espera do aprendiz é tradução e conhecimento sistêmico: domínio do verbo modal *can* e das formas afirmativa, negativa e interrogativa no presente simples do indicativo. Na verdade, percebe-se, pelos enunciados, que a ênfase é no domínio gramatical, sendo que, certamente, o aluno é penalizado se cometer algum desvio menor, como trocar *does* por *do* ou esquecer o *s* da terceira pessoa do singular. Os exercícios se interligam no sentido de avançar solicitando a transformação automática de frases para as formas negativa e interrogativa. Não exploram, portanto, a criatividade do aprendiz. Se uma das justificativas para a inclusão de língua estrangeira no ensino fundamental é para que o aluno possa utilizá-la em seu contexto social imediato (BRASIL, p. 20), as atividades ora propostas são também descontextualizadas no sentido de não se ligarem à realidade pessoal do aprendiz (pelo menos em um contexto comunicativo de sala de aula). Nesse sentido, poder-se-ia ao menos, e lançando mão da mesma estrutura, elaborar questões sobre o aluno, se ele sabe praticar alguns esportes, jogar futebol, vôlei, basquete, etc., o que não ocorre. No último exercício (7), enuncia-se 'Faça um pequeno texto sobre você, assim como estudamos em aula'. O que se pede é que o aluno seja capaz de produzir um texto curto. Todavia, não há indicação de que tipo ou gênero textual se espera, ainda sim, algum aluno que porventura perdeu tal aula não seria, talvez, capaz de completá-lo. Outrossim, se o que se solicita

é o que ‘foi estudado em aula’, se o aluno produzir um texto que não inclui o conteúdo que o professor deseja, o mesmo pode não ser levado em consideração, mesmo que o problema esteja na avaliação em si, na descrição pobre do enunciado. Enfim, apesar de ser todo escrito, este instrumento avaliativo é na maior parte estruturado (seis exercícios de sete), descontextualizado e prioriza o domínio sistêmico.

A avaliação A7, do 8º ano, em seu primeiro exercício solicita ao aprendiz que complete três diálogos com *was*, *were*, *wasn't* ou *weren't*. É preciso destacar que os três mini-diálogos não apresentam relação alguma entre si. No exercício dois, o aluno deve completar os espaços de dez frases também com *was* e *were*, novamente as frases são desconexas, tais como: *I was in Camberra last spring* ou *Tina was at home yesterday*. No exercício seguinte (3), é solicitado ao aprendiz que reescreva as quatro primeiras frases do exercício anterior (2), passando-as para as formas interrogativa e negativa; ou seja, é uma atividade mecânica, sem reflexão, de transformação de frases desconexas, valendo a utilização sistêmica correta. No exercício 4, o aprendiz deve ‘preencher os espaços em branco passando os verbos em parênteses para o *Past Continuous*’. E acrescenta: ‘não se esqueça do verbo *to be* no passado e das regras de formação do *-ing*’. Como se observa, as regras de ortografia são extremamente válidas como critério de correção. Para concluir a ‘avaliação’, pede-se que as frases dadas (novamente sem nenhuma relação entre si) sejam passadas para a interrogativa e negativa. Vale a pena citar duas frases ali incluídas: ‘*Helen and Tom were looking at the bus in the garage*’, e ‘*Susan was smoking her cigar in her room*’. Por fim, os próprios descritores apontam o que se espera do aprendiz nessa avaliação:

O aluno deve ser capaz de utilizar o *was* e o *were* com os pronomes pessoais corretos e conhecer a estrutura de formação do *Past Continuous*, assim como suas formas interrogativa e negativa.

Portanto, resume-se, nessa avaliação, o conhecimento estrutural e abstrato da língua são mais válidos do que sua utilização em uma situação real.

Em uma análise geral do instrumento avaliativo A8, do 9º ano, percebe-se que o mesmo é composto por seis exercícios, os quais não apresentam nenhum texto, nem tampouco alguma imagem, fugindo dos critérios de avaliação de compreensão escrita estabelecidos pelos PCNs:

[... o aluno deve] ‘demonstrar compreensão geral de tipos de textos variados’, apoiado em elementos icônicos (gravuras, tabelas, fotografias, desenhos)

c/ou em palavras cognatas (BRASIL, 1998, p. 83, grifo nosso).

A avaliação é composta por uma sucessão de exercícios desconexos: o primeiro solicita a definição e um exemplo de ‘palavra cognata’. Assim, o aluno precisa definir, de modo abstrato, o termo gramatical. Logo após, solicita-se a escrita de cinco países que falam inglês. A seguir (exercício 3), os alunos devem escrever os pronomes em inglês, isto é, palavras pertencentes a uma classe gramatical, aleatórias, descontextualizadas. No exercício 4, espera-se que o aluno traduza oito verbos, também de modo desconexo e arbitrário (*work, listen to...*). No exercício 5, agora no nível frasal, pede-se a tradução de seis frases que não possuem nenhuma proximidade entre si: o que *He listens to Roberto Carlos* tem a ver com *We play golf* ou *Maria eats vegetables*? Para concluir, no exercício 6, pretende-se que o aluno escreva seis frases sobre si, pautado em palavras dadas em um quadro. Assim, observa-se que o princípio que rege a feitura dos exercícios dessa avaliação se pauta ora na estrutura lexical (classe gramatical a que pertencem, i.e, verbos, pronomes), ora na frasal. Em outros termos, a avaliação é feita priorizando o aspecto taxonômico em detrimento do semântico-discursivo.

A avaliação A9, do 9º ano, apresenta seis exercícios. Na primeira parte da avaliação, composta pelas três primeiras questões, há uma proposta interessante em que se pedem informações sobre o filme *Animal Farm* (A Revolução dos Bichos). Após uma breve explanação da obra, o avaliador propõe a primeira questão:

O velho Major havia sonhado com um mundo em que os animais eram livres e iguais, e logo depois que ele morreu os outros porcos escreveram na parede do celeiro os sete mandamentos do animalismo. Cite, pelo menos, cinco deles.

Os outros dois exercícios (2 e 3) continuam nessa perspectiva, ou seja, apesar da pertinência, talvez seria produtivo, entre essas questões, dar abertura ao aprendiz para expor sua interpretação da obra em geral e não apenas informações factuais que podem ter sido facilmente esquecidas pelos mesmos. Em outros termos, tais questões, apesar de ‘abertas’, são ‘estruturadas’ por possuírem respostas específicas, ‘prontas’, delineadas previamente pelo avaliador. Talvez, outros pontos, até mais interessantes do filme e que o aluno ‘se lembrava’, não foram explorados⁶. Ademais, apesar do esboço interessante de contextualização dessa primeira parte, o restante

⁶Vale ressaltar que essa parte da avaliação, de interpretação textual, seria realizada em língua portuguesa.

da avaliação (segunda parte) cai na perspectiva sistêmica, mais especificamente enfocando o presente perfeito da língua inglesa. No exercício 4, o aluno deve formar frases afirmativas empregando esse tempo verbal. No exercício 5, o aprendiz deve formar sentenças negativas no mesmo tempo. No exercício 6, por sua vez, o aluno deve montar questões interrogativas. A ênfase das questões é na produção automática de frases fazendo uso da estrutura correta (*have* ou *has* mais o particípio do verbo) na afirmativa, negativa e interrogativa. As frases de todos os exercícios não possuem nenhuma conexão umas com as outras. Em suma, nenhuma questão da avaliação dá ao aluno a oportunidade de se expressar como sujeito do discurso. Longe disso. Todas as questões, incluindo as de interpretação, são estruturadas. Assim, a análise dessa avaliação é relevante, pois esboça uma tentativa de contextualização, mas em dado momento, o avaliador parece retornar à perspectiva que o constitui como sujeito de linguagem, isto é, àquela que enxerga a língua como um construto desvinculado do social; portanto, não oportuniza ao aprendiz expressar-se como sujeito ativo nesse processo.

A última avaliação analisada (A10), também para alunos do 9º ano, conjuga uma quantidade de exercícios desconexos sobre pronomes oblíquos, advérbios de frequência, modal *can*, adjetivos opostos, preposições, e conjugação verbal. Nenhum exercício tem conexão com o outro e a maioria das questões são abstratas. Destaca-se a questão 2 em que o enunciado pede ao aluno que responda às questões com *can*, mas ‘todas na forma negativa’. Ou seja, é completamente sem sentido para o aprendiz, pois não importa se o mesmo sabe ou não cozinhar, cantar, etc., importa demonstrar o domínio da forma negativa simplesmente (*can't*). O exercício 8, de preenchimento de lacunas, é também gramatical e abstrato, com frases sem sentido. Em uma de suas questões enuncia-se ‘*The shops ___ after lunch on Sunday but this shop ___ late*’, com quatro alternativas: a) closes, closes; b) closes, close; c) close, closes; e d) close, close. Para acertá-la, o educando deve ter assimilado bem uma regra estrutural complexa (em inglês, nesse caso verbal, o *s* é utilizado no singular e não no plural), mas que em termos práticos, funcionais não afetariam a comunicação. Além de ser uma questão que não apresenta conexão com as outras questões do exercício, muito menos se vincula à exterioridade, ao meio social do aluno (aliás, as lojas em nosso país geralmente não abrem nos domingos pela manhã...). Enfim, é uma avaliação em que praticamente nenhum exercício envolve a colaboração do leitor na

construção do significado e cujos aspectos sistêmicos são explorados ao limite.

Considerações finais

Avaliar não é uma tarefa simples, fácil e, não obstante existam direcionamentos, é sempre necessário que tal prática seja, entre outras questões, consciente, reflexiva, dinâmica, dialogada, comprometida. Avaliar não é apenas medir, nem tampouco examinar. Avaliar não é só atribuir conceitos. É, sim, um processo mais amplo que implica redirecionamentos da prática tanto por parte do docente, quanto do educando.

Se por um lado, em princípio, já há confusão em torno de tal conceito, pois o mesmo é amiúde confundido com exame; por outro, apesar de ser enfático na proposta, o documento oficial não define com clareza como seria uma avaliação contextualizada. Assim, e deixemos como primeira conclusão, caberia, por parte do governo, tomar medidas que possibilitem melhorias no ensino de língua estrangeira. A começar, seria viável, no mínimo, explicitar com mais clareza e profundidade as propostas almejadas.

A partir do exercício analítico, listamos uma série de conclusões: a) falta um tema geral que norteie cada avaliação; b) não há conexão entre a maioria de seus exercícios constitutivos; c) os instrumentos avaliativos raramente exploram textos não-verbais e, dessa forma, faltam elementos que facilitem a compreensão do aprendiz. Não houve exploração de textos verbais, apenas a junção de frases desconexas. Ademais, muitos enunciados são curtos e diretos (forma imperativa); d) há predominância do aspecto sistêmico em detrimento do discursivo, pois as avaliações apresentam pouquíssimos exercícios que interagem com o educando; e) não há diálogos significativos no sentido de se aplicarem à realidade do educando, considerando sua faixa etária e contexto social.

Assim, respondendo às questões propostas nos objetivos: i. Assumindo a noção holística de contexto, quer seja em dois aspectos: em um sentido estrito (CI) e em um sentido mais amplo (CE), as análises nos permitem concluir que as avaliações não são contextualizadas; ii. imperam os exercícios estruturados, objetivos, que privilegiam a correção gramatical, a tradução, a transformação de sentenças de modo automático e a carência de atividades que realmente contribuam na construção do aluno como ser discursivo de língua estrangeira; iii. os exercícios constitutivos dos instrumentos avaliativos ora analisados são certamente caudatários de concepções que percebem a língua ou como reflexo do

pensamento ou como veículo de comunicação, ambas desvinculadas do contexto social.

Por fim, vale ressaltar que a avaliação descontextualizada possivelmente espelha uma prática cotidiana de ensino, também focada na gramática descontextualizada, isto é, heterodoxa aos PCNs. Portanto, as análises empreendidas nessa pesquisa levam-nos a concluir que o paradigma tradicional de ensino/avaliação é difuso, parece imperar na educação básica e o seu rompimento pode ser muito mais difícil e complexo do que se imagina.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinariedade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 115-126.
- DILLINGER, M. Forma e função na linguística. **DELTA**, v. 7, n. 1, p. 395-407, 1991.
- FERREIRA, A. B. H. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2005.
- FREIRE, P. [1979]. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- KAPLAN, R. B. Applied linguistics, the state of the art: is there one? **English Teaching Forum**, v. XXIII, n. 2, p. 1-6, 1985.
- KOCK, I. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte. **Trabalho...** Belo Horizonte: UFMG, 2001. [s.p.].
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- MÉNDEZ, J. Á. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- MENEZES, V. L.; SILVA, M. M. S.; GOMES, I. F. A. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Ed.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Ed.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.
- PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RAJAGOPALAN, K. A prática da linguística e a linguística da prática: um depoimento pessoal. **Intercâmbio**, v. 6, n. 1, p. 3-8, 1997.
- RASTIER, F. Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage. **Langages**, v. 1, n. 129, p. 97-111, 1998.

Received on May 28, 2013.

Accepted on January 22, 2014.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.